

Markus Willmann

Mikro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen

Gesprächsanalytische Untersuchung
interaktiver Verfahren im Schnittfeld
von Sprache, Fach und Lehrwerk

Verlag für Gesprächsforschung

Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung 2023
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
ISBN 978 - 3 - 936656 - 85 - 5

Inaugural-Dissertation zur Erlangung
des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
durch das Institut für deutsche Sprache und Literatur
an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

vorgelegt von Markus Willmann

Erstgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Kniffka
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Inga Harren

Freiburg, Juni 2022

Diese Arbeit entstand im Rahmen des Promotionskollegs
„Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“
und wurde mit Mitteln des Landes Baden-Württemberg gefördert.

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Göttingen 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Für Lothar † und Helena, die mir die Sprache schenkten.

Danksagung

Bei der Entstehung dieser Arbeit wurde ich von zahlreichen Personen unterstützt, bei denen ich mich bedanken möchte.

An erster Stelle danke ich meinen Betreuerinnen Gabriele Kniffka und Inga Harren für die kompetente Unterstützung in allen fachlichen und formalen Belangen sowie für ihre Geduld, Zeit und Beratung. Ohne ihr Scaffolding wäre diese Arbeit so nicht entstanden – ich hätte mir keine bessere Betreuung wünschen können!

Danken möchte ich auch den Lehrerinnen und den Schüler/innen mit ihren Eltern für ihr Vertrauen, an dieser Studie teilzunehmen. Ohne dieses Entgegenkommen wäre die vorliegende Arbeit nicht möglich gewesen.

Bei allen technischen Belangen sowie der Aufbereitung und Verarbeitung der Daten waren mir die hauptamtlichen und studentischen Mitarbeiter/innen des Zentrums für Informationstechnik (ZIK) der PH Freiburg eine unerlässliche Hilfe, ohne die ich womöglich noch heute mit der Formatierung der Videoaufzeichnungen beschäftigt wäre – vielen Dank!

Eine wertvolle Hilfe bei der Schärfung des analytischen Blicks auf eigene und fremde Daten und bei der Organisation und Systematisierung der Analyseergebnisse waren mir die Datensitzungen mit Ina Kordts und Katharina Kellermann. Danke für euer Mitdenken!

Besonderes Glück hatte ich während meiner Abordnung an die PH Freiburg mit meinen Büronachbarinnen: Nadja Wulff, der Koordinatorin im Promotionskolleg und meiner Mit-Doktorandin Irene Bundschuh. Danke für die kollegiale Arbeitsatmosphäre, den fachlichen Austausch und die informativen Gespräche in den (Nicht-)Raucherpausen.

Meine „Doktorschwester“ Elena Schliecker nahm es auf sich, die Arbeitsfassung dieser Dissertation zu lesen. Ihr danke ich ganz besonders für ihre Zeit und die gleichermaßen offene wie konstruktive und ermutigende Kritik.

Danken möchte ich auch dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, von dem das Promotionskolleg „Sprache im Fach: Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ finanziert wurde und das mir die Abordnung zur Promotion an die PH Freiburg ermöglichte.

Schließlich gilt mein besonderer Dank meiner Frau Sabine Willmann. Ohne ihren Rückhalt, ihre Geduld und ihre Ermutigungen hätte diese Arbeit nicht in dieser Zeit entstehen können. Danke, dass du den Weg mit mir gegangen bist! Darüber hinaus bedanke ich mich auch bei meinen Söhnen Felix, Henrik und Paul, die zusammen mit meiner Frau meine linguistischen Ausführungen und Exkurse geduldig über sich ergehen ließen.

1	EINLEITUNG	7
2	THEORETISCHER HINTERGRUND UND FORSCHUNGSÜBERBLICK IN AUSGEWÄHLTEN BEREICHEN .	12
2.1	SPRACHE AUS FUNKTIONALER PERSPEKTIVE	12
2.1.1	Versuch einer terminologischen Positionierung: Sprache, Varietät und Register	13
2.1.1.1	Diasystematik	14
2.1.1.2	Register	15
2.1.1.3	Zusammenfassung: Sprache, Varietät, Register	16
2.1.2	Mündlichkeit und Schriftlichkeit; Nähe und Distanz	17
2.1.2.1	Grundlagen des Modells	17
2.1.2.2	Rezeption und Kritik	19
2.1.2.3	Fazit	22
2.1.3	Bildungssprache	23
2.1.3.1	Ursprünge des Begriffs	24
2.1.3.2	Begriffsbestimmung aus sprachlicher und funktionaler Perspektive	25
2.1.3.3	Bildungssprache im Kontext von Schule und Bildung	28
2.1.3.4	Fazit	32
2.1.4	Fachsprache	32
2.1.4.1	Fach und Fachsprache(n): eine definitorische Annäherung	33
2.1.4.2	Gliederungs- und Kommunikationsmodelle von Fachsprachen	35
2.1.4.3	Didaktische Implikationen	38
2.1.4.4	Fazit	39
2.1.5	BICS und CALP	40
2.1.5.1	Ursprünge und Kernaussagen	40
2.1.5.2	Cummins' Thesen in der Zweitsprachendidaktik	43
2.1.5.3	Fazit	44
2.2	KONZEPTIONEN DER SCHULISCHEN VERMITTLUNG VON ZWEITSPRACHE	45
2.2.1	Scaffolding	46
2.2.1.1	Ursprünge und Begriffsbestimmung	46
2.2.1.2	Merkmale des Mikro- / Interactional Scaffolding	52
2.2.1.3	Zusammenfassung: Mikro-Scaffolding	59
2.2.2	SIOP®	62
2.2.2.1	Grundlagen	62
2.2.2.2	Eckpunkte des Programms	63
2.2.2.3	SIOP® und Scaffolding im Vergleich	65
2.2.3	Konzepte der Integration sprachlichen und fachlichen Lernens	67
2.2.3.1	Sprache als Lerngegenstand aller Fächer	67
2.2.3.2	Organisatorische Rahmenbedingungen	68
2.2.3.3	Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht	69
2.3	GESPRÄCHSSTRUKTUREN IM UNTERRICHT: GESPRÄCHSANALYTISCHE PERSPEKTIVEN	72
2.3.1	Sprecherwechsel	75
2.3.2	Stille	87
2.3.3	Sequenzielle Organisation	96
2.3.3.1	Paarsequenzen, ihre Erweiterungen und Präferenz	97
2.3.3.2	IRF / IRE und 3rd Turn	103
2.3.3.3	Fragen und Elizitierungen	109
2.3.4	Reparaturen	118
2.3.4.1	Grundlagen und Überblick	119
2.3.4.2	Reparatur und Korrektur	122
2.3.4.3	Formen von Reparaturen in der Unterrichtskommunikation	125
2.3.5	Multimodalität	144

3	FORSCHUNGSDESIGN, DATEN UND FORSCHUNGSFRAGEN	151
3.1	METHODOLOGISCHER RAHMEN	151
3.2	ERHEBUNG UND BESCHREIBUNG DER DATENBASIS	153
3.3	DATENAUFBEREITUNG	156
3.4	AUSWERTUNG DER DATEN	157
3.5	FORSCHUNGSFRAGEN.....	159
4	ERGEBNISSE: INTERAKTIONALE STRUKTUREN VON MIKRO-SCAFFOLDING	161
4.1	ELIZITIERUNGEN ZIELSPRACHLICHER ÄUßERUNGEN	163
4.1.1	Interaktionale Realisation von <i>cues</i>	164
4.1.1.1	Candidate Answers	165
4.1.1.2	Designedly incomplete utterances (DIU)	169
4.1.1.3	Verweise auf prozedurales und strategisches Wissen	179
4.1.1.4	Multimodale Praktiken	183
4.1.2	Elizitierungsziele	194
4.1.2.1	Lexikalische Elemente.....	195
4.1.2.2	Erweiterte Äußerungen und Sprachhandlungen	199
4.1.2.3	Weitere sprachliche Lerngegenstände	204
4.1.3	Sequenzielle Einbettung	206
4.1.3.1	Reformulierungen und Modifikationen von Elizitierungsversuchen	209
4.1.3.2	Bezugnahmen auf Aktivitäten im Unterricht	216
4.1.3.3	Rekurse auf schülerseitige Äußerungen	222
4.2	FOKUSSIERUNG VON SPRACHE UND SPRACHGEBRAUCH ALS LERNGEGENSTAND	231
4.2.1	Beispiele für die Funktionen des <i>micro-mode shifting</i>	233
4.2.1.1	Appropriation and recasting by the teacher	233
4.2.1.2	Talking about the talk	235
4.2.1.3	Reminding and handing over	238
4.2.1.4	Unpacking written language	239
4.2.1.5	Zwischenfazit: Betrachtung prototypischer Beispiele des <i>micro-mode shifting</i>	242
4.2.2	Metasprachliche und metakommunikative Rahmungen	243
4.2.2.1	Verweise auf zu verwendende sprachliche Mittel.....	244
4.2.2.2	Verweise auf vorangegangene schülerseitige Äußerungen	250
4.2.2.3	Verweise auf nicht näher definierte Sprechergemeinschaften	254
4.2.2.4	Bewertungen von Form und Angemessenheit schülerseitiger Äußerungen	259
4.2.2.5	Fazit: Metasprachliche und metakommunikative Rahmungen	266
4.3	FOKUSSTEUERUNG ZWISCHEN SPRACHLICHEN UND FACHLICHEN INHALTEN.....	269
4.3.1	Analyse der Fokussteuerung in einer längeren Sequenz.....	270
4.3.1.1	Analyse entlang des Gesprächsverlaufs.....	272
4.3.1.2	Okkurrenz und Verflechtung der didaktischen Funktionen	275
4.3.1.3	Mikro-Scaffolding: Kommunikative Leistungen und Fokussteuerung	275
4.3.1.4	Voraussetzungen für die Herstellung eines gemeinsamen Fokus.....	278
4.3.1.5	Fazit: Fokussteuerung zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten.....	279
5	FAZIT UND AUSBLICK	283
6	LITERATUR.....	292
7	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	310
8	TABELLENVERZEICHNIS.....	312

1 Einleitung

Die Übersetzung der einleitenden Worte aus dem Johannesevangelium war schon Gegenstand vielfältiger theologischer, aber auch philologischer Diskussionen. Ein Grund dafür ist das breite Bedeutungsspektrum des griechischen Begriffs *Logos*, das die deutsche Übersetzung ‚Wort‘ nur unzureichend abzudecken vermag: *Logos* kann auch Sprache, Rede, Sinn, Grund oder Vernunft bedeuten. Aus semasiologischer Perspektive ist der Begriff demnach an der Schnittstelle zwischen Sprache und Denken zu verorten. Mit anderen Worten: Das Bedeutungsspektrum von *Logos* verweist auf die Beziehung von sprachlicher Form und gedachtem Bedeutungsgehalt bzw. auf Zusammenhänge und die Interdependenz von Denken und sprachlicher Äußerung. In dieser Hinsicht besteht ein enger Zusammenhang mit dieser Arbeit, in der Sprache in verschiedenen Funktionen eine zentrale Rolle spielt: nämlich als kognitives Werkzeug, mit dem Sinn und Bedeutung gedanklich erfasst und hergestellt werden kann, aber auch als Medium, mit dem Bedeutung in der Interaktion miteinander konstruiert, ausgehandelt, ausgedrückt und vermittelt wird. Darüber hinaus ist im (Sprach-)Unterricht Sprache auch selbst Gegenstand der Vermittlung.

Gerade im schulischen Kontext tritt die Doppelrolle von Sprache als Medium und Vermittlungsgegenstand besonders deutlich zutage. Sprache in unterschiedlicher Ausprägung und Medialität ist nach wie vor das primäre Medium, mit dem Wissen be- und erarbeitet wird. (Fach-)Inhalte sind eng und manchmal untrennbar mit der jeweiligen (Fach-)Sprache verbunden, beide Domänen lassen sich sinnvollerweise nicht getrennt voneinander vermitteln oder erschließen (siehe Kniffka/Roelcke 2016: 12). Was für den Regelunterricht festgestellt werden muss, gilt in verstärktem Maße für den Zweitsprachunterricht und für Schüler/innen² mit anderen Erstsprachen als der Unterrichtssprache. Diese müssen die für das Handlungsfeld Schule relevanten Varietäten parallel zu allgemeinen Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache erwerben.

Seit Anfang des Millenniums gerieten vor dem Hintergrund einschlägiger Bildungsstudien und verstärkter globaler Migrationsbewegungen die zunehmende Heterogenität der Schüler/innen und deren Sprachkompetenzen in den Fokus von Bildungswissenschaft und (Sprach-)Didaktik. Über die Vielzahl von Studienergebnissen und deren jeweiligen Interpretationen hinweg gilt als allgemein anerkannt, dass Sprache als Schlüssel zu individuellem Bildungserfolg und zur Teilhabe an der Gesellschaft angesehen werden darf. Kinder und Jugendliche beginnen ihre Bildungslaufbahnen jedoch bedingt durch Herkunft und sozioökonomische Hintergründe mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und gelingende Integration von Zugewanderten kommt der Schule als der Institution, die alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen durchlaufen, entscheidende Bedeutung zu: Sprachliche Förderung muss zentrale und überge-

¹ Transkription ins lateinische Alphabet: „en archē ēn ho Lógos“, Übersetzung aus dem Altgriechischen: „Im Anfang war das Wort“.

² Im Sinne einer gendersensiblen Schreibweise werde ich im Folgenden vorzugsweise geschlechtsneutrale Bezeichnungen verwenden. Wo dies nicht möglich oder aus Formulierungsgründen ungünstig ist, wird die Schreibweise mit ~/innen verwendet. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich auf diese Schreibweise allerdings bei Komposita (z. B. „schülerseitig“ statt „schüler/innenseitig“).

ordnete Aufgabe eines Schulsystems sein, das allen Lernenden gleichermaßen Zugang zu Bildung verschaffen und alle Kinder und Jugendlichen ihren Anlagen gemäß fördern will.

Um sprachliche Förderung im Kontext Schule anbahnen und umsetzen zu können, wurde eine Reihe von Theorien und Konzeptionen entwickelt, von denen zahlreiche in klassischen, in der Regel anglophonen, Einwanderungsländern ihren Ursprung haben. *Scaffolding* (Gibbons 2006a, 2015) ist ein prominentes Beispiel für eine solche didaktische Konzeption, die die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen anstrebt. Ursprünglich sollten mit Scaffolding Kinder und Jugendliche mit Englisch als Zweitsprache unterstützt werden, die in Australien am Regelunterricht teilnehmen. Es handelt sich also um eine Konzeption für sprachsensiblen Fachunterricht. Die zu Grunde liegenden Prinzipien lassen sich jedoch im Sinne eines „fachsensiblen Sprachunterrichts“ (Kniffka 2019) für den (Sprach-)Unterricht in Vorbereitungsklassen³ adaptieren.

Unabhängig von der jeweiligen didaktischen Konzeption ist es von Belang, in welcher Form und Medialität Sprache im Unterricht zur Anwendung kommt. Trotz aller Unterschiede und Ausprägungen der jeweiligen Konzeptionen und Methoden und der medialen Vielfalt von Unterrichtsmaterialien wird sich konzeptübergreifend das Unterrichtsgespräch zwischen Lehrkräften und Lernenden als das zentrale Format erweisen, in dem Bedeutungen ausgehandelt und sprachliches und fachliches Lernen in der Interaktion vollzogen werden. Sprachensible Kriterien finden zunehmend Eingang in die Konzeption von Unterrichtsmaterialien und Lehrwerken, so dass die Passung von sprachlichen Mitteln und fachlichen Inhalten mit dem Bedarf und den Kenntnissen der Lernenden begünstigt wird. Zudem werden dort Gelegenheiten für relevante Sprachhandlungen sowie die Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens angelegt.

Der eigentliche Bedarf an sprachlichem Lernen im Kontext fachlichen Lernens wird für Lehrkräfte jedoch oft erst in der Interaktion mit den Lernenden erkennbar (siehe Harren 2015: 2f.). D. h. erst in der unmittelbaren gemeinsamen Aushandlung von Bedeutung und der Herstellung von Intersubjektivität im Unterrichtsgespräch tritt der Klärungsbedarf für sprachliche Formen im jeweiligen Bedeutungskontext hervor. Ungeachtet der zu betrachtenden didaktischen Konzeptionen untermauert dies „die grundlegende Annahme, dass Unterrichtsinteraktionen eine zentrale Stellschraube für fachliches und/oder sprachliches Lernen darstellen, die als solche genutzt und optimiert werden sollte“ (Heller/Morek 2019: 102).

Die Übernahme und Umsetzung didaktischer Konzeptionen und die Verwendung sprachsensibler Materialien allein garantieren also nicht die Verwirklichung eines sprachförderlichen bzw. sprachbildenden Unterrichts. Von entscheidender Bedeutung für die sprach- und lernförderliche Wirksamkeit von Unterricht ist in mindestens gleichem Maße die Beschaffenheit der interaktionalen Umsetzung von Konzepten und die dabei involvierte Qualität des Sprachgebrauchs von Lehrkräften. Zum Handwerkszeug von Lehrerinnen und Lehrern gehören folglich Sprachbewusstheit, das Wissen um sprachförderliche Gesprächsstrukturen und ein Repertoire an interaktionalen Praktiken. Genauso bedeutsam ist aber auch das Wissen um das kommunikative Wirkungspotenzial dieser Praktiken, damit begründete Entscheidungen über deren situations- und zielabhängigen Einsatz getroffen werden können

³ Spezielle Förderklassen für sog. „Quereinsteiger“, also Schüler/innen, die bislang in ihren Herkunftsländern in ihrer Erstsprache unterrichtet wurden, heißen in Baden-Württemberg „Vorbereitungsklassen“. Je nach Bundesland werden solche Klassen z. B. auch „Willkommensklassen“ oder „Sprachlernklassen“ genannt, der Grad an separater Beschulung bzw. Teilintegration in den Regelunterricht variiert abhängig von lokalen Organisationsformen. Ich verwende im Folgenden die Bezeichnung Vorbereitungsklasse (VKL).

(siehe z. B. Heller 2014: 141). Will man Unterricht allgemein in eine sprachensible bzw. sprachförderliche Richtung lenken, müssen fächerübergreifend nicht nur sprachdidaktische Inhalte verpflichtender Bestandteil der Lehrkräfteausbildung sein (siehe Kniffka 2007: 160), sondern auch die Anbahnung kommunikativer Kompetenzen, namentlich ein reflektierter und bewusster Umgang mit Sprache im Unterricht. Die Bewusstmachung und – wenn möglich – Vermittlung solcher Kenntnisse und Kompetenzen setzt Einblicke in und systematische Erkenntnisse über die Gesprächsstrukturen in realen Unterrichtssituationen voraus.

Spracherwerbstheorien und didaktische Konzeptionen sind ihrem Wesen nach theoretisch, für ihre praktische Umsetzung in lokalen Kommunikationssituationen des Unterrichts können sie daher allenfalls sehr allgemein Orientierung geben. Gleichwohl sind, wie oben dargestellt, detaillierte empirische Erkenntnisse über Unterrichtskommunikation für die Qualifikation von Lehrkräften aber dringend notwendig. Seit den 1970er Jahren wurden eine Vielzahl von Studien zur Unterrichtskommunikation publiziert. Empirische Studien, die Einblicke in die tatsächliche Umsetzung sprachförderlicher Konzepte in der Vollzugswirklichkeit des Unterrichts geben, sind jedoch eher die Ausnahme (siehe aber z. B. Waring/Creider 2021). Während bei der Bewertung von (nicht) gelungener Unterrichtskommunikation in früheren Forschungssträngen einzelne Merkmale wie z. B. sequenzielle Muster (z. B. Sinclair/Coulthard 1975) oder die Wartezeit von Lehrkräften (z. B. Rowe 1986, Tobin 1986) als Maßstäbe herangezogen wurden, steht aktuell die „Qualität und die Funktion der Dialogbeiträge von Lehrperson und Lernenden und [...] die Rolle der Lernenden als verantwortliche Teilnehmende an ko-konstruktiven Wissensbildungsprozessen“ (Pauli/Reusser 2018: 267f.) im Vordergrund. Einen Zuwachs einschlägiger Studien seit der Jahrtausendwende stellen Heller und Morek (2019) fest und unterscheiden dabei zwischen Interventionsstudien, die i. d. R. auf Trainings für Lehrkräfte beruhen und solchen mit deskriptiver Orientierung, die „bestimmte interaktive und diskursive Aspekte“ (a. a. O.: 103) der Unterrichtskommunikation beobachten. Letztgenannter Forschungsrichtung ist auch die vorliegende Arbeit zuzurechnen.

Ausgangspunkt für diese Untersuchung bildet das von Gibbons umrissene Konzept *Scaffolding*, das für die Anwendung im Unterricht von Vorbereitungsklassen adaptiert wurde. Dabei soll sprachliches Lernen im Kontext fachlicher Inhalte stattfinden, die für die Lernenden bei einer späteren Integration in die Regelklassen relevant sind. Die Strukturierung und Verknüpfung der sprachlichen und fachlichen Inhalte sowie die sprachensible Aufbereitung der Themen wird in den beobachteten Klassen durch das Lehrwerk INTRO DaZ (Kniffka/Neuer 2017a) unterstützt. In den dort konzipierten Texten und Aufgaben sind bereits Gelegenheiten für ein Lernen im Unterrichtsgespräch angelegt. Es soll nun herausgearbeitet werden, ob und inwiefern die interaktionalen Elemente und Merkmale von Scaffolding in den untersuchten planaren Unterrichtsgesprächen erkennbar sind.⁴

Die zentrale Fragestellung der Arbeit lässt sich folgendermaßen festlegen:

⁴ Mit der Fokussierung lehrerseitig gelenkter Gespräche soll keine einseitige Präferenz für solche Unterrichtsformate ausgesprochen werden. Vielmehr ist die zentrale Rolle, die Sprache innerhalb von Lehr- und Lernprozessen einnimmt, in diesen Unterrichtsphasen besonders gut beobachtbar. Nachdem in pädagogischen und didaktischen Diskussionen lehrergelenkte Unterrichtsgespräche vielfach als „möglichst zu vermeidendes Verfahren“ (Pauli/Reusser 2018: 366) betrachtet wurden, belegen breit angelegte neuere Forschungsinteressen an diesem Gegenstand, dass planare Unterrichtsgespräche durchaus (wieder) als „eigenständiges, theoretisch begründetes, pädagogisch-didaktisches Konzept verstanden“ (a.a.O.: 368) und als ein bedeutsames Feld in der Unterrichtsforschung wahrgenommen werden. Einen Überblick über aktuelle Forschungen zu diesem Themenbereich bieten Heller und Morek (2019).

- Lässt sich in der Vollzugsrealität von Unterricht die Umsetzung von Elementen des Mikro-Scaffolding gesprächsanalytisch nachweisen?
- Wenn ja: Mit welchen Verfahren wird Mikro-Scaffolding lokal umgesetzt und welche kommunikativen Wirkungen entfalten diese Verfahren?

Grundlage der Untersuchung bilden Videoaufzeichnungen von Unterricht in Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe 1 im Gesamtumfang von ca. 675 Minuten. Die Auswertung erfolgt mittels gesprächsanalytischer Methoden. Dies zieht nach sich, dass die vorliegenden Beispiele von Unterrichtskommunikation zunächst nicht hinsichtlich ihrer didaktischen Zielsetzung oder Wirksamkeit untersucht werden. Vielmehr stehen die innere Ordnung und die Organisation der Gespräche durch die Interagierenden im Fokus der Analyse. Gespräche werden in ihrer Sequenzialität betrachtet, d. h. sie werden „Zug-um-Zug in ihrem interaktiven Zustandekommen nachvollzogen – mit Blick auf die sequenziellen Folgeerwartungen“ (Heller/Morek 2016: 232). Dabei sind die Perspektiven und Interpretationen der Interagierenden ausschlaggebend und nicht die Perspektive des Analysierenden. Die Rekonstruktion dessen, was von den Lehrkräften und Lernenden jeweils relevant gesetzt wird und wie sie im Gespräch Intersubjektivität herstellen, kann anschließend mit den Merkmalen und Zielsetzungen von Scaffolding abgeglichen werden. Die vorliegende Arbeit ist insofern methodologisch als angewandte Gesprächsanalyse zu verstehen, denn diese „zielt ausdrücklich nicht nur auf Deskription, sondern von vornherein auch auf die Umsetzung der Ergebnisse in die Praxis, [und] auf mögliche Problemlösungen [...]“ (Brünner 2015: 52). Ziel ist es also, Möglichkeiten der interaktionalen Umsetzung von *Scaffolding* herauszuarbeiten und interaktionale Praktiken im Rahmen dieser Konzeption nachvollziehbar zu machen. Hieraus kann eine systematisierte Sammlung von Handlungsoptionen angelegt werden, aus der einzelne Praktiken für die Konzeption von kommunikativen Trainings in der Ausbildung von Lehrkräften ausgewählt werden können. Aussagen über die Lernwirksamkeit und Sprachförderlichkeit dieser Verfahren können im Rahmen dieser Methode und Arbeit nicht geleistet werden. Auch die Ausarbeitung und Erprobung von gesprächsanalytisch basierten Trainings für die Ausbildung von Lehrkräften bleibt künftiger Forschungsarbeit vorbehalten.

Diese Arbeit in sechs Kapitel gegliedert. Nach einem kursorischen Überblick über Kernfelder und Anliegen der Arbeit in diesem Kapitel werden in **Kapitel 2** theoretische Hintergründe dargestellt, die die Basis für weitere Überlegungen und die empirische Forschung bilden. Dem einleitenden Zitat folgend steht am Anfang des Unterkapitels 2.1 eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Begriff *Sprache* und ihren Erscheinungsformen als *Varietäten* und *Register*. Außerdem wird Sprache aus funktionaler Perspektive in ihren Ausprägungen *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*, *Bildungssprache* und *Fachsprache* betrachtet. Die untersuchten Aspekte sind von Belang für eine Einordnung *sprachlicher Kompetenzen* auf dem Kontinuum zwischen alltäglicher und bildungssprachlicher Kommunikation. In Unterkapitel 2.2 werden didaktische Konzeptionen und Strömungen dargestellt, deren gemeinsames Merkmal die *Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens* als Zielsetzung ist. Insbesondere die Aufschlüsselung der Merkmale und Funktionen des *Mikro-Scaffolding* ist dabei von Relevanz für die Betrachtung der Analyseergebnisse. Einen weiteren theoretischen Schwerpunkt bildet die Darstellung der methodologischen Grundlagen in Unterkapitel 2.3 mit einem Abriss der Vorgehensweisen der *Gesprächsanalyse* und ihren grundlegenden Aussagen über *Gesprächsstrukturen*. Diese werden in den Bereichen *Sprecherwechsel*, *Stille*, *Reparaturen* und *Multimodalität* dargelegt und anhand konkreter Beispiele aus der Unterrichtsinteraktion in Vorbereitungsklassen herausgearbeitet.

In **Kapitel 3** werden das gewählte Untersuchungsdesign und das methodologische Vorgehen, die Datengrundlage und -erhebung sowie die Auswertung der Daten dargelegt. Im letzten Teilkapitel

werden zunächst die leitenden globalen Forschungsfragen vorgestellt. Außerdem wird gezeigt, zu welchen verfeinerten Forschungsfragen und Analyseschwerpunkten das fragengenerierende gesprächsanalytische Vorgehen führte.

Die Ergebnisse der Analysen werden in **Kapitel 4** ausführlich dargelegt. Dabei spiegeln die Teilkapitel die wesentlichen Funktionsbereiche der vorgefundenen Verfahren wider, nämlich in 4.1 die Elizitierung zielsprachlicher Äußerungen und die Zusammenhänge zwischen den interaktionalen Verfahren und lokalen Elizitierungszielen sowie deren sequenzielle Einbettung. In Unterkapitel 4.2 wird die Anbahnung von Sprachbewusstheit und registerangemessener Modellierungen mittels verschiedener Ausprägungen metakommunikativer und metasprachlicher Rahmungen dargelegt. Welche Auswirkungen diese Verfahren im Zusammenspiel einer längeren Sequenz auf die Steuerung des Gesprächsfokus zwischen fachlichen und sprachlichen Lerngegenständen haben, wird schließlich im Unterkapitel 4.3 gezeigt.

Die Ergebnisse werden in **Kapitel 5** zusammengefasst. Dabei werden sie hinsichtlich ihres Beitrags zur Erforschung sprachförderlicher Unterrichtskommunikation in die bestehende Forschungslage eingeordnet und Ausblicke auf ihre Nutzung für weitere Forschungen und ihre didaktische Nutzung im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften gegeben.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsüberblick in ausgewählten Bereichen

א שפראך איז א דיאלעקט מיט אן אַרמיי און פֿלאָט⁵
(Max Weinreich 1864-1969)

2.1 Sprache aus funktionaler Perspektive

Armee und Flotte stehen in Weinreichs Aphorismus stellvertretend für politische Faktoren, die entscheidend dafür sind, ob einer Volks- oder Bevölkerungsgruppe der Status eigener Nationalstaatlichkeit und ihrer Sprache somit der Status einer Sprache (im Sinne einer Amts- bzw. Nationalsprache – in Abgrenzung zu einem Dialekt) zuerkannt wird oder nicht.⁶ Allgemeiner ausgedrückt: Die Definition dessen, was offiziell als Sprache i. e. S. wahrgenommen und anerkannt wird, hängt in hohem Maße von außersprachlichen Faktoren ab.

Die Vielschichtigkeit des Begriffs ‚Sprache‘ zeigt sich in der Linguistik u. a. in ihren zahlreichen Teildisziplinen, die aus ihren jeweiligen Perspektiven z. T. divergierende Modelle und Definitionen für den Begriff entwickeln (siehe z. B. Adamzik 2018: 19, Sinner 2014: 6f.). Auch auf terminologischer Ebene herrscht hier keineswegs Eindeutigkeit, unterschiedliches Verständnis einzelner Begriffe auf der einen Seite und deren synonyme Verwendung auf der anderen steigern die (Sprach-)Verwirrung noch zusätzlich (siehe z. B. Löffler 2005: 9ff.).

Das Rahmenthema dieser Arbeit ist Sprache und deren Vermittlung. Die oben angedeuteten Probleme bei der Verwendung des Begriffs ‚Sprache‘ machen jedoch Vorüberlegungen und differenzierende Begriffsklärungen notwendig. Dabei sollen die funktionalen Aspekte von Sprache im Vordergrund stehen. Insbesondere die Doppelfunktion von Sprache als Lernmedium und Lerngegenstand im (Sprach-)Unterricht wird genau zu betrachten sein. Diese Doppelfunktion erfüllt Sprache im Unterricht in verschiedenen Ausprägungen und Varietäten. Solche Ausprägungen von Sprache sind wiederum Gegenstand von linguistischen Überlegungen und Versuchen der Systematisierung. In diesem Kapitel sollen deshalb einige der in diesem Kontext relevanten Konzeptionen von Sprache vorgestellt, zugehörige Terminologien beleuchtet und ihre Verwendung in dieser Arbeit eingegrenzt werden. Das Kapitel ist in folgende Teile gegliedert: Nach dem Versuch einer terminologischen Positionierung hinsichtlich der Begriffe Sprache, Varietät und Register in Kapitel 2.1.1 gehe ich in Kapitel 2.1.2 auf die Konzeption von Sprache zwischen den Polen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bzw. Nähe und Distanz ein. In engem Zusammenhang hierzu steht der Begriff der Bildungssprache, der zu einer „Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs“ (Feilke 2012) avanciert ist. In Kapitel 2.1.3 stelle ich die Ursprünge des Begriffs ‚Bildungssprache‘, unterschiedliche inhaltliche Auffassungen

⁵ Transkription ins lateinische Alphabet: „A shprakh iz a dialekt mit an army un flot“, Übersetzung aus dem Jiddischen: Eine Sprache ist ein Dialekt mit einer Armee und Flotte. In: yivo bleter, Januar–Juni 1944: 13.

⁶ So gelten beispielsweise sowohl das Niederländische als auch das Niederdeutsche als Varietäten der westgermanischen Sprachgruppe. Während das Niederländische nicht zuletzt wegen historischer und politischer Entwicklungen den Status einer Amts- bzw. Nationalsprache erlangt hat, gilt das Niederdeutsche als Dialekt(-kontinuum).

sowie Konsequenzen für Schule und Bildung dar. Da im empirischen Teil der Arbeit die Vermittlung von Sprache im Kontext von (Schul-)Fachinhalten untersucht werden soll, müssen verschiedene Modelle von Fachsprachlichkeit betrachtet werden. In Kapitel 2.1.4 kläre ich, inwieweit der Begriff der Fachsprache auf einzelne Schulfächer Anwendung finden kann bzw. inwieweit er von schulischen Fachsprachen abgegrenzt werden muss. In den Diskussionen um den Erwerb von Sprache in ihrer jeweiligen Ausprägung und den damit verbundenen Kompetenzen spielt Cummins' (1979) Begriffspaar *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) seit Jahrzehnten eine wichtige Rolle. Welche Konsequenzen sich daraus für einen fachsensiblen Sprachunterricht ergeben und wie sich die von Cummins beschriebenen Sprachkompetenzen von Sprachkonzeptionen unterscheiden, versuche ich in Kapitel 2.1.5 herauszuarbeiten.

Da sich alle genannten Konzepte im Grunde mit situations- und anwendungsspezifischen Dimensionen von Sprache beschäftigen, stehen sie in Zusammenhang mit den Begriffen Varietät und Register. Diese sprachlichen Dimensionen durchdringen alle oben genannten Konzeptionen, ihre Betrachtung sei deshalb den genannten Teilkapiteln vorangestellt.

2.1.1 Versuch einer terminologischen Positionierung: Sprache, Varietät und Register

Wenn Sinner (2014: 13) ein „terminologisches Durcheinander“ bei der Verwendung der Begriffe Variationslinguistik und Varietätenlinguistik konstatiert, dann kann dies auch allgemein für die Verwendung der Begriffe Sprache, Varietät und Register geltend gemacht werden. So stellt Löffler in Bezug auf derlei Klassifikationsversuche fest, es werde

„zwar viel über die Binnengliederung der deutschen Sprache diskutiert, auch wurden Verfahren für eine Varietäten-Linguistik (Soziolinguistik) und eine ‚Varietäten-Grammatik‘ entwickelt, doch kann bis heute von einer festen und einheitlichen Terminologie nicht die Rede sein.“
(Löffler 2005: 8)

Dass der Begriff ‚Sprache‘ in verschiedenen Kontexten auf systematischer Ebene weitgehend unreflektiert, zumindest aber unscharf verwendet wird, lässt sich leicht anhand einiger Beispiele veranschaulichen: So ist z. B. die Rede von *Jugendsprache* oder *Bildungssprache*, wobei in diesen beiden Fällen die mit ‚Sprache‘ bezeichneten Phänomene Merkmale von Varietäten bzw. Registern aufweisen – jedoch nicht diejenigen einer Sprache im engeren Sinne. Adamzik (2018: 37) führt in diesem Zusammenhang aus, dass die Komposita mit dem Grundwort ‚Sprache‘ häufig Phänomene bezeichnen, die als spezifische Verwendungs- oder Ausdrucksweisen wahrgenommen werden. Hierfür verwende man heute allgemein den Begriff „Varietät [...] als neutralen Oberbegriff, der die vortheoretische allgemeine Erfahrung aufgreifen soll, dass eine Sprache in verschiedenen Spielarten auftritt“ (ebd.). Angesichts der vielfältigen Ausprägungen und variantenreichen Erscheinungsformen des Deutschen stellt Spiekermann fest:

„Die Inhomogenität einer Sprache wie Deutsch, die in zahlreiche sprachliche Ausdrucksformen zerfällt, lässt sich begrifflich als ein Neben- und Miteinander von unterschiedlichen Varietäten und Stilen begreifen. Die Definition der Begriffe Sprache, Varietät und Stil (auch: Register) ist dabei ein viel diskutiertes Problem. Die Definition des Begriffs Sprache ist theorieabhängig.“
(Spiekermann 2010: 344)

Er führt weiter aus, dass Definition und Anerkennung einer Sprache als solche auch von Norm und Verbreitung in politisch definierten Gebieten abhängen, außerdem werde häufig das Kriterium der „gegenseitigen Verständlichkeit“ (ebd.: 344) angeführt. Dabei räumt er allerdings ein, dass letzteres sich aufgrund seiner Unschärfe nur eingeschränkt als Definitionskriterium eigne.

2.1.1.1 Diasystematik

Coseriu schlägt den Begriff der historischen Sprache vor, den er per Definition vom Dialekt- bzw. Varietätenbegriff unterscheidet: „Eine historische Sprache konstituiert sich – d. h. sie grenzt sich als solche [...] als ein Gefüge von ‚Dialekten‘ ab – in erster Linie [...] durch die Existenz einer Gemeinsprache über der dialektalen Verschiedenheit [...]“ (Coseriu 1988: 20). Ähnlich argumentiert Dittmar (1997: 175): Sprache sei „eine Menge von ‚Varietäten‘, [...] deren Eigenschaften [...] als Schnittpunkte historischer, sozialer und situativer Koordinaten [...] festgelegt ist“. Diese Auffassungen weisen insofern Parallelen zu de Saussures Begriffspaar *Langue und Parole* auf, als Sprache sowohl in ihrer überindividuellen Systematik als auch in ihrer jeweiligen raum-zeitlichen Realisierung betrachtet wird.

Der Begriff der ‚Überdachung‘ (siehe z. B. Ammon 1995, Löffler 2005) wird benutzt, um das Verhältnis zwischen Standardvarietäten und Nonstandardvarietäten zu beschreiben, wobei innerhalb einer Sprache Standardvarietäten jeweils Nonstandardvarietäten überdachen. Analog könnte man das Bild der Überdachung für das Verhältnis zwischen ‚Sprache‘ und Varietäten verwenden. Ammon (2004, 2005) stellt aber fest, dass auch hier terminologische Ungenauigkeiten und Vieldeutigkeiten bestehen:

„Der Terminus Standardsprache ist in mindestens drei verschiedenen Bedeutungen gebräuchlich:

- a) als Synonym von Standardvarietät, z.B. für das Standarddeutsch, die Standardsprache Österreichs;
- b) für die Menge aller Standardvarietäten einer Sprache: das Standarddeutsch Deutschlands, Österreichs, der Schweiz usw. umfassend;
- c) für eine Gesamtsprache mit mindestens einer Standardvarietät, einschließlich ihrer Nonstandardvarietäten, z.B. das Gegenwartsdeutsch insgesamt.“

Sinner (2014: 18) konstatiert weitgehenden Konsens in der Auffassung, dass Sprachen – im Sinne Coserius historischer Sprachen – in Varietäten aufgegliedert seien. Diese Auffassung findet sich auch bei Spiekermann (2010: 344). Inhaltlich analog definiert Szmrecsanyi Varietät als „[...] ein System partiell distinkter Sprachgebrauchsformen [...], die in Abhängigkeit vom außersprachlichen Kontext variieren“ (2013: 262). Szmrecsanyis Zitat lässt sich entnehmen, dass die Determinanten von Varietäten in außersprachlichen Dimensionen verortet werden. Dieses Konzept geht auf die Diasystematik von Coseriu (1973, 1988) zurück, der Varietäten unterscheidet nach

- a) geographischem Raum (diatopische Unterscheidung)
- b) soziokulturellen Schichten (diastratische Unterscheidung) und
- c) Ausdrucksmodalitäten abhängig von Beteiligten und Situationen (diaphasische Unterscheidung).

Mit der Systematik der außersprachlichen Dimensionen schließt Coseriu an Flydal an, ohne jedoch die diachrone Dimension von ihm zu übernehmen (siehe Sinner 2014: 64).

Die eindeutige Zuordnung einer Varietät zur diastratischen bzw. diaphasischen Dimension erweist sich mitunter jedoch als nicht unproblematisch. Sinner (2014: 136 f.) bezieht sich auf Wesch und Koch/Oesterreicher, wenn er von einem fließenden Übergang zwischen Diaphasie und Diastratie spricht. Da Angehörige bestimmter sozialer Gruppen (z. B. Angehörige einer Berufsgruppe) in der Regel nur in bestimmten Situationen und unter ihresgleichen die jeweiligen spezifischen Varietäten verwenden, könne die „diastratische Zugehörigkeit Vorbedingung für die diaphasische Zuordnung“ (Sinner 2014: 138) sein. Adamzik (2018: 38) hebt hervor, dass trotz solcher Unschärfen eine diasystematische „Einteilung in Anlehnung an Coseriu sich weitgehend durchgesetzt hat“.

2.1.1.2 Register

Eng verknüpft mit der diaphasischen Dimension ist der Begriff des Registers. Halliday und Hasan (1985: 41) unterscheiden eine Varietät hinsichtlich ihres Benutzers („variety of language according to the user“) und hinsichtlich ihres Gebrauchs („variety according to use“). Halliday bezeichnet erstere als *dialect*, letztgenannte dagegen als *register*: „The dialect is what a person speaks, determined by who he is; the register is what a person is speaking, determined by what he is doing at the time“ (Halliday 1978: 110). Dittmar (2004: 217) stellt zusammenfassend fest: „Register sind nach Halliday semantisch und grammatisch definierte Varietäten differenziert nach situativen Kontexten“.

Ein bedeutender Unterschied zu den vorwiegend auf der Sprachoberfläche differenzierten diachronen, diatopischen und diastratischen Varietäten ist das zugrundeliegende semantische Konzept der Register. Diese weisen zwar auch lexikalische, grammatikalische und phonologische Merkmale auf, doch werden sie maßgeblich bestimmt durch die Ausformung von Bedeutungen, die mit einer situationstypischen Konfiguration von *Field*, *Tenor* und *Mode* einhergehen (siehe Halliday 1966: 90ff. und Halliday/Hasan 1989: 38f.): Feld (*field of discourse*) bezieht sich auf das Gebiet, in dem die Sprachhandlung stattfindet, z. B. Politik, persönliche Beziehung oder ein Schulfach; Modus (*mode of discourse*) bezieht sich sowohl auf die Medialität der Sprachhandlung (phonisch oder graphisch), aber auch auf ihre Konzeptualität (vgl. Kapitel 2.1.1.). Die Konzeptualität ist anders als die Medialität nicht dichotom (entweder schriftlich oder mündlich), sondern könne in graduellen Abstufungen verlaufen, Gibbons (2006a: 33, 2006b: 259) spricht deswegen in diesem Zusammenhang auch vom *mode continuum* (siehe Kapitel 2.2.1.2). Tenor schließlich (*tenor / style of discourse*) steht in Bezug zur sozialen Konstellation der Sprechenden, z. B. ihre Beziehungen oder soziale Rollen und die sich daraus ergebenden Sprecherrollen und erwarteten Äußerungsweisen. Register definieren sich demnach durch ihren jeweiligen Handlungskontext, der sich prägend auf ihre sprachoberflächliche Ausformung auswirkt. Bei den übrigen Varietäten liegt der Fall genau anders herum: Hier bestimmen die spezifischen Ausprägungen der Sprachoberfläche über die Zuordnung zur jeweiligen Varietät. Dittmar fasst Hallidays Konzeption folgendermaßen zusammen und bezeichnet Register als

„[...] Kongruenz zwischen einer situativen Ausprägung (Parameter auf einem Kontinuum), einem Diskursmodus (Medium der Kommunikation, kommunikative Gattung), einer Befindlichkeitsebene („Tenor“) und in die Kommunikation involvierter sozialer Rollen (institutionelle und gruppenspezifische Rollenbeziehungen). Diese vier Parameter schlagen sich formalsprachlich in der grammatischen und pragmatischen Diskursorganisation nieder“. (Dittmar 2004: 217)

Weniger differenziert definiert Szmezcanyis (2013: 272), wenn er sich allein auf die diaphasische Dimension beschränkt: „Ein Register ist eine Sprechweise, deren typische sprachliche Merkmale durch den situativen Kontext erklärt werden können.“

Von Bedeutung im Hinblick auf die schulische Vermittlung von Sprache ist an Hallidays Modell die Perspektive der Sprechenden, die Register abhängig von den jeweiligen situativen Kontexten für ihre Sprachhandlungen und -absichten wählen:

"A register can be defined as the configuration of semantic resources that a member of a culture typically associates with the situation type. It is the meaning potential that is accessible in a given social context" (Halliday 1978: 111).

Das setzt voraus, dass die Sprecher über ein Repertoire an Registern und über Kenntnisse ihrer situationsadäquaten Verwendung verfügen. Halliday betrachtet dies für die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft als gegeben, wenn er sagt, „[...] the existence of registers is a fact of everyday

experience – speakers have no difficulty in recognizing the semantic options and combinations that are ‘at risk’ under particular environmental conditions” (ebd.). Allerdings muss die Absolutheit von Hallidays Aussage zumindest im Kontext des Zweitspracherwerbs relativiert werden, da gerade in frühen Erwerbsstufen Registerkenntnisse in der L2 seitens der Lernenden eben nicht vorausgesetzt werden können. In der Konsequenz bedeutet dies, dass registerbezogene formale Kenntnisse und Anwendungskompetenzen im Kontext Schule Teil des (Zweitsprach-)Unterrichts sein müssen (vgl. dazu Kapitel 2.1.2 Bildungssprache).

2.1.1.3 Zusammenfassung: Sprache, Varietät, Register

Schon diese allenfalls kursorischen Betrachtungen der konzeptuellen Auffassungen hinter den Termini Sprache, Varietät und Register zeigen, dass eine eindeutige und verbindliche Unterscheidung dieser Begriffe kaum möglich ist und stark von der Perspektive des Betrachters abhängt. Das folgende Schaubild soll die obigen Ausführungen über Sprache, Varietät und Register auf Grundlage von Coserius Diasystematik zusammenfassend veranschaulichen:

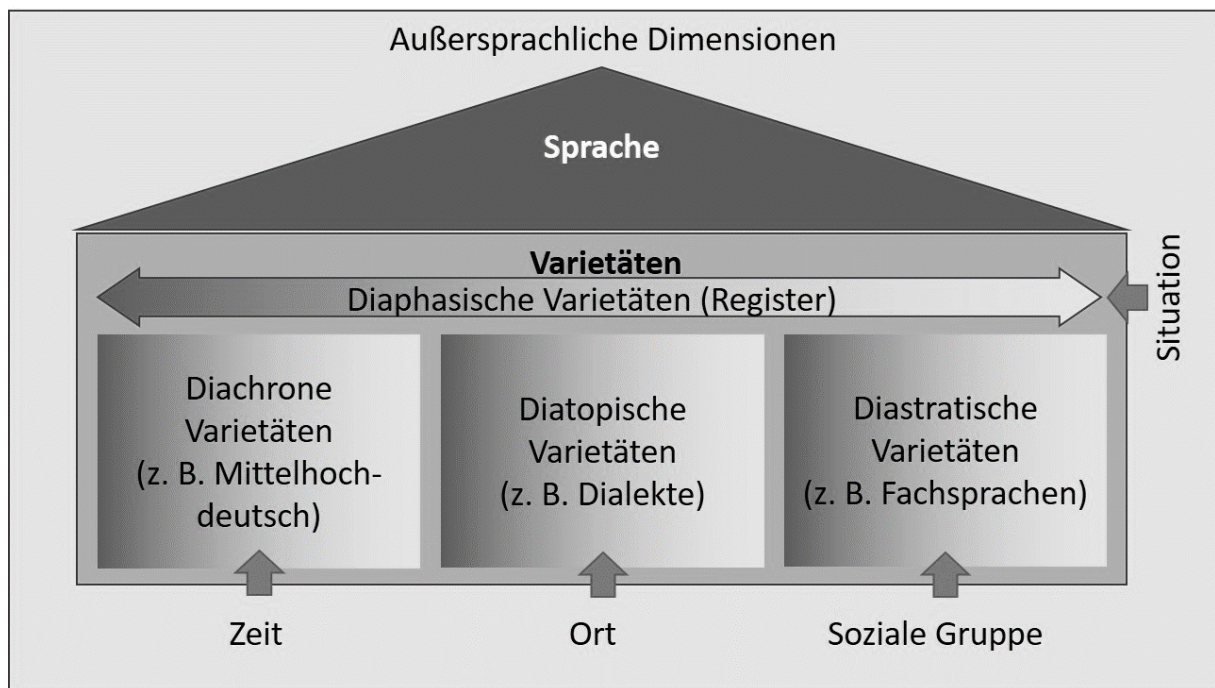


Abbildung 2.1: Sprache, Varietäten und Register abhängig von außersprachlichen Faktoren, Visualisierung: M.W.

In der Zusammenschau der dargestellten Positionen bildet Sprache, im Sinne der de-saussureschen *Langue*, als übergeordnete Dimension das Dach, unter dem Varietäten und Register als konkrete Ausformungen der jeweiligen Sprache gebildet werden. Varietäten und Register werden abhängig von den sie prägenden dominanten außersprachlichen Dimensionen Zeit, Ort, soziale Gruppe und Situation beschrieben. Das Modell von Standardvarietäten, die Varietäten hinsichtlich Reichweite und Normierung überdachen, ist in dieses Modell jedoch nicht einzugliedern. Außerdem muss eingeräumt werden, dass Coserius Systematik auf einer monoglossischen Perspektive beruht. Modernere heteroglossische Ansätze, die auch für den Zweitspracherwerb bzw. Zweitsprachunterricht von Bedeutung sind (siehe z. B. García et al. 2017), werden darin nicht abgebildet.

In Coserius Modell werden diachrone, diatopische und diastratische Varietäten untereinander vorrangig auf den Ebenen von Grammatik, Wortschatz und Lautung unterschieden, während Register bzw. Stile eher anhand situativer Anwendungskontexte unterschieden werden. Diese Betrachtungsweise ist jedoch nicht dichotomisch aufzufassen. Im Einzelfall sind auch im situativen Sprachgebrauch durchaus Merkmale an der Sprachoberfläche auszumachen (siehe z. B. die sprachlichen Merkmale von Bildungssprache, Kapitel 2.2.3).

Die diaphasischen Varietäten liegen also gewissermaßen quer zu den drei anderen und können sie durchdringen. Das bedeutet, dass ein jeweils mehr oder weniger ‚umgangssprachlicher‘ oder ‚gehobener‘ Sprachgebrauch sowohl in diachronen, diatopischen oder diastratischen Varietäten denkbar ist. So kann beispielsweise innerhalb der diachronen Varietät Mittelhochdeutsch davon ausgegangen werden, dass der Sprachgebrauch in einem Minnelied ein ganz anderer ist als der, den zur Zeit der Entstehung des Textes leibeigene Bauern bei der Feldarbeit pflegten. Das Kontinuum situationsabhängiger Ausprägungen innerhalb der jeweiligen Varietäten ist in der Graphik durch den Verlauf der Graustufen in den Kästen der Varietäten und die Doppelpfeilform der diaphasischen Varietäten symbolisiert.

Infolge der unscharfen Abgrenzung zwischen Diaphasie und Diastratie ist auch die Unterscheidung zwischen Varietäten und Registern fließend, sie wird maßgeblich bestimmt durch die Perspektive des Betrachters: Je stärker für diesen der situative Anwendungskontext – in Hallidays (1978) Terminologie: *variety according to use* – im Vordergrund steht, desto eher wird er die betreffende sprachliche Varietät als Register bezeichnen. Für die vorliegende Arbeit ist diese Differenzierung relevant, wenn von Bildungssprache (siehe Kapitel 2.1.3.2) als Register die Rede sein wird.

2.1.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit; Nähe und Distanz

Der Titel von Feilkes und Hennigs (2016) Sammelband „Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹ Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells“ zeigt, wie stark dieses Modell die Diskussionen in verschiedenen Strängen sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Forschung beeinflusst hat. Um die Gründe für diesen Einfluss zu erkennen, werden in Kapitel 2.1.2.1 zunächst die wesentlichen Grundlagen des Modells zusammengefasst, um davon ausgehend seine Rezeption in 2.1.2.2 zu betrachten. Schließlich soll das Modell in 2.1.2.3 hinsichtlich seiner Anwendbarkeit bei der Analyse von Unterrichtsinteraktion diskutiert werden.

2.1.2.1 Grundlagen des Modells

Koch und Oesterreicher (1986: 15) geht es erklärtermaßen darum, eine Reihe von „begrifflichen Unklarheiten und Konfusionen sowie sachlichen Mißverständnissen“ in der Diskussion über das Verhältnis von gesprochener zu geschriebener Sprache aufzulösen. Die Autoren sehen einen Ergänzungsbedarf in Coserius Diasystematik (siehe Kapitel 2.1.1), der auch die Dimensionen von gesprochener bzw. geschriebener Sprache berücksichtigt (siehe a. a. O.: 16). Sie finden Anknüpfungspunkte für eine solche feinere Differenzierung bei Söll (1985) der eine „doppelte begriffliche Scheidung“ (a. a. O.: 17) von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bietet. Feilke (2016: 114f.) geht noch weiter und will die Dichotomie in Koch und Oesterreichers Nähe-Distanz-Modell von Bühler (1965) über Söll und Behaghel (1886) bis zu Aristoteles zurückverfolgen können. Dort gehe sie im Kern auf die Unterscheidung von *praxis* und *poesis* (von Bühler als Sprechhandlung und Sprachwerk rezipiert) zurück.

Die doppelte Unterscheidung im Modell von Koch und Oesterreicher bezieht sich einerseits auf die Medialität einer sprachlichen Äußerung, d. h. ob sie *graphisch* oder *phonisch* realisiert wird. Diese Unterscheidung ist dichotomisch: Ein Text wird entweder gesprochen oder geschrieben. Anders verhält

es sich mit der konzeptuellen Ausformung, diese kann in vielerlei Abstufungen auf einem Kontinuum verlaufen:

		Konzeption (Kontinuum)			
		gesprochen	←————→		geschrieben
Medialität (Dichotomie)	phonisch	①	②	③	④
	grafisch	⑤	⑥	⑦	⑧

Legende: 1) Telefonat zwischen Freunden, 2) Dienstbesprechung, 3) wissenschaftlicher Vortrag, 4) Urteilsverkündung bei Gericht, 5) Chat unter Freunden in Social Media, 6) Urlaubspostkarte an Nachbarn, 7) Kommentar in der Tageszeitung, 8) Gesetzestext. Die Abstände zwischen den Beispielen sind nicht als lineare Skalierung zu verstehen, sondern dienen der Illustration. Darstellung in Anlehnung an Koch/Oesterreicher (1986: 18)

Abbildung 2.2: Dimensionen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Koch und Oesterreicher (1986:18) räumen ein, dass mediale Transformationen (etwa Vorlesen aus einem Tagebuch) möglich seien. Solche Transformationen seien u. a. maßgeblich abhängig vom Fortschreiten technischer Entwicklungen. Bestimmte Formen in extremer Ausprägung von Mündlichkeit (z. B. transkribierte informelle Gespräche) seien überhaupt erst durch entsprechende technische Entwicklungen ermöglicht worden.

Aus der Anlage der Konzeptionalität ergeben sich an den Polen des Kontinuums jeweils prototypische Formen konzeptionell mündlicher bzw. schriftlicher Kommunikate. Dazwischen ist ein breites Spektrum gradueller Abstufungen denkbar. Die relative Positionierung medial mündlicher Äußerungen zwischen den Polen gesprochen und geschrieben beruhen Koch und Oesterreicher zufolge auf einer Reihe von Faktoren: „soziales Verhältnis, Anzahl, räumliche und zeitliche Situierung der Kommunikationspartner; Sprecherwechsel; Themafixierung; Öffentlichkeitsgrad; Spontaneität und Beteiligung; Rolle des sprachlichen, des situativen und des soziokulturellen Kontexts (geteilte Wissensbestände, gemeinsame gesellschaftliche Werte und Normen, etc.)“ (Koch/Oesterreicher 1986: 19). Unmittelbare face-to-face Situationen mit einer physischen Nähe der Gesprächspartner seien demnach gekennzeichnet durch konzeptionell mündliche Sprache, Rollenverteilungen werden dort direkt ausgehandelt, Produktion und Rezeption seien wechselseitig miteinander verflochten. Ferner verfügen die Beteiligten über viel gemeinsames Wissen und agieren im selben situativen Kontext.

In der geschriebenen Sprache seien Produktion und Rezeption jedoch zeitlich entkoppelt, aus Sicht der Rezipienten befinde sich der Produzent in anonymisierender Distanz. Letzterer müsse daher den situativen Kontext seiner Äußerung versprachlichen, was einen höheren konzeptuellen Aufwand voraussetze. Die im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation vergleichsweise ungerichtete und auf eine breitere Rezipientengruppe abzielende Äußerung gewinne damit eher "öffentlichen Charakter" (a. a. O: 20). Die beschriebenen Merkmale nehmen die Autoren zum Anlass, die gesprochenen Sprache im Kontinuum der Konzeptionalität als *Sprache der Nähe* und die geschriebene Sprache als *Sprache der Distanz* zu bezeichnen. Da die jeweiligen kommunikativen Bedingungen dieser beiden Pole jeweils

auch mediale Präferenzen implizieren, schlagen Koch und Oesterreicher statt des generellen Terminus "Text" für alle Äußerungen eine Differenzierung in *Diskurs* für Äußerungen in der Sprache der Nähe und *Text* für die Sprache der Distanz vor.

Im Gegensatz zu den Dimensionen von Coserius Diasystematik, die „ständigem historischen Wandel unterworfen“ (Koch/Oesterreicher 2007: 354) seien, betrachten die Autoren das Kontinuum von Nähe und Distanz als „das eigentliche Prinzip der Modellierung [...], nach dem ganze Varietätenräume überhaupt organisiert und strukturiert werden“ (ebd.). Nähe und Distanz drücke sich dabei aus in

- a) *Kommunikationsbedingungen*, die Möglichkeiten und Rahmen der Kommunikation, z. B. Privatheit bzw. Öffentlichkeit sowie die unterschiedlichen Status der Beteiligten vorgeben und
- b) *Versprachlichungsstrategien*, die sich die Ausformung und die sprachlichen Strukturen einer Äußerung beziehen, z. B. den Grad an Geplantheit oder die Komplexität und Elaboriertheit lexikalischer und syntaktischer Strukturen.

↓ Kommunikationsbedingungen ↓	
Dialog Vertrautheit face-to-face Interaktion freie Themenentwicklung Privatheit Spontaneität Situationsverschränkung (Kontextbindung) Expressivität ...	Monolog Fremdheit raumzeitliche Trennung Themenfixierung Öffentlichkeit Reflektiertheit Situationsentbindung (Kontextreduktion) Objektivität ...
Sprache der Nähe	Sprache der Distanz
Prozesshaftigkeit Vorläufigkeit geringere: Informationsdichte Kompaktheit Integration Elaboriertheit Planung ...	Verdinglichung / Produktorientierung Endgültigkeit höhere: Informationsdichte Kompaktheit Integration Elaboriertheit Planung ...
↑ Versprachlichungsstrategien ↑	

Abbildung 2.3. Parameter von Sprache der Nähe bzw. Distanz nach Koch/Oesterreicher (1986: 23)

Koch und Oesterreicher entwickeln daraus ein Raster an polaren Parametern, deren jeweils mehr oder minder starke Ausprägung in der Summe darüber entscheide, ob eine Äußerung als konzeptionell eher mündlich oder konzeptionell schriftlich zu bewerten sei:

2.1.2.2 Rezeption und Kritik

Der – an der Verbreitung gemessene – Erfolg von Koch und Oesterreichers Modell liegt zu einem großen Teil an der Synthese der scheinbaren Gegensätze einer dichotomischen Unterscheidung mit dem graduellen Ansatz eines Kontinuums. In dieser doppelten Differenzierung bieten sich vielerlei Anknüpfungspunkte für linguistische Forschungsrichtungen. So findet eine Auseinandersetzung mit dem

Modell u. a. aus variations- bzw. varietätenlinguistischer Perspektive (Ágel/Hennig 2010) und medienlinguistischer Perspektive (z. B. Dürscheid/Brommer 2009, Schlobinski 2005) statt, außerdem setzt sich die Gesprochene-Sprache-Forschung (z. B. Feilke 2016, Hennig 2006) mit dem Modell auseinander und es hat in vielfältiger Weise Eingang in die Sprachdidaktik gefunden (z. B. Günther 1993, 1997, Ossner 2008). Feilke (2016) hebt in seiner kritischen Betrachtung der Rezeptionsgeschichte von Koch und Oesterreichers Modell dessen ausgeprägte Rezeption in der Zweitspracherwerbsforschung und der Deutschdidaktik hervor. Gründe für diese Resonanz verortet er in strukturellen Ähnlichkeiten zwischen dem Modell und grundlegenden didaktischen Prinzipien:

„Abnehmende Affektivität und Spontaneität, zunehmende Reflexivität und Planung, zunehmende Syntaktisierung, zunehmende Situationsentbindung und Vertextung, um nur einige Stichworte zu nennen, bilden für die Sprachdidaktik ein Entwicklungsmodell für konzeptionell literale Sprachkompetenz.“ (Feilke 2016: 132)

Die Orientierung an der konzeptuellen Schriftlichkeit in allen Kompetenzbereichen des (Deutsch-) Unterrichts stelle eine „Integrationsklammer der Schule“ (a. a. O.: 129) dar. Diese Wertung verweist auf die Rolle der Schule bei der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen (siehe Kapitel 2.1.3).

Die breite Rezeption und Etablierung des Modells sei indes nicht unproblematisch, zumal wenn es

„eine so große Anerkennung und Verbreitung gefunden hat, dass es den Status einer Grundlage, auf die man sich unbesorgt berufen kann, erreicht hat. Dieser Status birgt Gefahren in sich, da er dazu führt, dass das Modell vorschnell [...], quasi als Allheilmittel verwendet wird, ohne die Anwendbarkeit sowie einzelne Details des Modells zu hinterfragen“. (Hennig 2001: 219)

Die Kombination dichotomischer und gradueller Scheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit ermöglicht also nicht nur eine breite Anschlussfähigkeit an unterschiedliche linguistische Forschungsbereiche und Disziplinen, sondern wird auch zum Ausgangspunkt für vielfältige Kritik. Hierbei spielen folgende Gesichtspunkte eine maßgebliche Rolle:

- die Prototypenbezogenheit des Modells
- der zugrundeliegende eingeschränkte Medienbegriff
- die Produktorientierung des Modells
- ein fehlendes Instrumentarium für die sequenzielle Analyse der Entstehung dieser Produkte

Die graduelle Differenzierung der Konzeptionalität ist Angriffspunkt für die Kritik an der *Prototypenbezogenheit* des Modells:

„Die Ebene der Konzeption wird nur dann relevant, wenn es sich um graphische nah am Pol der Nähe oder phonische nah am Pol der Distanz stehende Kommunikationsformen handelt. Phonische Kommunikationsformen am Nähepol oder graphische Kommunikationsformen am Distanzpol sind kommunikationstheoretisch nicht besonders auffällig – sie lassen sich eindeutig gesprochener oder geschriebener Sprache zuordnen. Schwierig wird diese Zuordnung erst dann, wenn eine Textsorte von prototypischer gesprochener oder geschriebener Sprache abweichende Merkmale aufweist.“ (Hennig 2001: 221)

In die gleiche Richtung zielen Fiehler et al. (2004: 21), wenn sie auf den Umstand verweisen, dass in dem Modell gesprochene und geschriebene Sprache als Erscheinungsformen einer medial nicht gebundenen Sprache betrachtet werden, was den Blick auf die „distributionellen und funktionalen Unterschiede und damit auf die relative Eigenständigkeit von gesprochener und geschriebener Sprache“ (ebd.) eher verstelle.

In der Sprachdidaktik wirkt sich die Prototypenbezogenheit mitunter dahingehend aus, dass konzeptionell schriftliche Prototypen unreflektiert „zum Lerngegenstand stilisiert werden“ (Harren 2005: 27), was in einem eindimensional angelegten „Ausbau distanzsprachlicher Mittel“ (Feilke 2016: 137) ungeachtet der jeweiligen Medialität münden könne. Bei der Anbahnung schriftsprachlicher Kompetenzen gehe es aber vielmehr „um die Aneignung kommunikativer Praktiken der Schriftlichkeit und der durch sie konstituierten Gattungen und Textsorten“ (ebd.). In diesem Sinne merkt Feilke (2003: 179f.) an anderer Stelle an, dass aus pragmatischer Sicht der bessere Text nicht notwendigerweise der konzeptionell schriftsprachlichere sei (siehe z. B. auch Becker-Mrotzek 2004: 27). Trotzdem werden mündliche Äußerungen – zumal im schulischen Kontext – häufig vor der Schablone konzeptioneller Schriftlichkeit betrachtet. In diesem Sinne stellt Grundler (2019: 13) fest, dass Gütekriterien für Sprachhandlungen wie Erzählen, Argumentieren oder Erklären „in der Schule [...] in erster Linie aus der Perspektive schriftlicher Texte und der dort gesetzten Standards gespeist“ werden.

Die einseitige Betonung der konzeptionellen Schriftlichkeit führen Fiehler et al. (2004) ebenfalls auf die prototypische Sichtweise zurück, die sich an eindeutigen Fällen orientiere, die den Polen des Kontinuums zugeordnet werden können. Das habe zwangsläufig Begrenzungen und Gewichtungen zur Folge. Um dies zu vermeiden, gehen Fiehler et al. deshalb für mündliche Kommunikation von einer „rein medial bestimmten Auffassung von Mündlichkeit aus. Alle Formen der Verständigung, bei denen gesprochene Sprache eine Rolle spielt, müssen ausnahmslos und gleichwertig berücksichtigt werden, wenn die Grenzen des Gegenstands ‚Mündlichkeit‘ bestimmt werden“ (a. a. O: 52).

Die von Fiehler et al. geforderte stärkere Gewichtung der Medialität führt zu einem weiteren Kritikpunkt an Koch und Oesterreichers Modell, nämlich an dessen *eingeschränktem Medienbegriff*. Dieser bezieht sich ausschließlich auf die beiden „Repräsentationsformen von Sprache (geschrieben vs. gesprochen)“ (Dürscheid/Brommer 2009: 15), während die Medienlinguistik ‚medial‘ in einem sehr viel weiteren Sinne, nämlich im Sinn von ‚mit technischen Hilfsmitteln‘ verwende. Dessen ungeachtet konnten Koch und Oesterreicher die rasante technische Entwicklung und damit einhergehende mediale Konvergenzen 1986 noch nicht vorausahnen. Androutsopoulos (2007: 79) merkt daher zurecht an, dass es zu den Paradoxien der deutschsprachigen linguistischen Internetforschung gehöre, dass sie sich eines anachronistischen Ansatzes bediene, der die technische Entwicklung nicht annähernd berücksichtige. Außerdem kann der dichotome Medialitätsbegriff den für die face-to-face-Kommunikation wichtigen Bereich der Multimodalität nicht hinreichend erfassen.

Nicht nur eine mangelnde Differenzierung der medialen Mittel ist Anlass für Kritik an Koch und Oesterreichers Modell, sondern auch die einseitige *Produktorientierung* der Betrachtung: Das jeweilige Kommunikat als fertiges Produkt steht im Fokus des Interesses und nicht der Prozess seiner Herstellung bzw. Hervorbringung. Eine solche Perspektive begünstigt überdies die bevorzugte Betrachtung medial schriftlicher Kommunikate, da diese dem Wesen nach als Produkt besser fassbar sind als gesprochene Sprache. Auch in Hinblick auf neue Medien genüge eine Analyse von Dialogsequenzen anhand des Mündlichkeit/Schriftlichkeits-Modells nicht, weil die Produktorientierung zu statisch sei (siehe Dürscheid/Brommer 2009: 15). Was hier für die Kommunikation in neuen Medien geltend gemacht wird, gilt umso mehr für face-to-face Gesprächssituationen. So heben Imo und Lanwer (2019) hervor, dass für die Interaktionale Linguistik gerade die Entstehungs- und Produktionsprozesse von Interesse seien, in denen „syntaktische Strukturen sowie Bedeutung von den Interagierenden“ (a. a. O: 28) hervorgebracht und ausgehandelt werden. Ein verstärktes Interesse an Kenntnissen über solche Aus Handlungsprozesse besteht auch seitens der (Sprach-)Didaktik, wenn sie u. a. die sprachliche Progression der Lernenden auf dem Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit einordnen und die Bewusstheit für die betreffenden sprachlichen Mittel und die jeweiligen Anwendungskontexte fördern will.

Die Kritik an der Produktorientierung des Modells steht in engem Zusammenhang mit einem weiteren Kritikpunkt, nämlich einem *fehlenden Instrumentarium für die sequenzielle Analyse* kommunikativer Interaktion, das die Dynamik von Kommunikationsprozessen erfassen kann. So merkt Dürscheid (2019: 15) an, dass mit dem Modell zwar sprachoberflächliche Merkmale bestimmt werden können, anhand derer sich Äußerungen auf dem Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit einordnen lassen – Bedingungen und Wirkungen auf der kommunikativen bzw. situativen Ebene seien damit analytisch aber nicht zu fassen. Gerade die Gesprächsanalyse mit ihrem ausgeprägten Interesse an der sequenziellen Abfolge und Organisation einzelner Äußerungen sei in Hinblick auf die Analyse gesprochener Sprache das weitaus geeignetere Werkzeug (siehe Imo/Lanwer 2019: 29).

2.1.2.3 Fazit

Zweifellos hat das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher sprachwissenschaftliche und -didaktische Diskurse in vielfältiger Weise durchdrungen und geprägt. Es spielt u. a. eine wichtige Rolle bei der Unterscheidung von Alltagssprachlichkeit und Bildungs- bzw. Fachsprachlichkeit und den zugehörigen Kompetenzen: „Als eine Heuristik, d. h. ein Modell, mit dem man ›auf die Suche gehen‹ kann nach typischen Merkmalen der Arten von Sprachverwendung, [...] kann man das Modell gut verwenden“ (Imo/Lanwer 2019: 29). Die Stärke des Modells liege gerade darin, die Frage zu beantworten, inwiefern die jeweilige Medialität die Bedingungen des Austauschs prägt (siehe Imo 2016: 156). In anderen Bereichen und für andere Fragestellungen stellt das Modell jedoch kein geeignetes Werkzeug dar: Seine Produktorientiertheit mag mit Blick auf Kommunikate angemessen sein, die konzeptionell schriftlich ausgelegt sind. Deren konzeptionelle Schriftlichkeit korrespondiert meist auch mit medialer Schriftlichkeit und einer monologischen Anlage, an deren Ende in der Regel ein Text als Produkt steht. Vom Wesen her dialogisch geprägte und sich spontan entwickelnde sprachliche Interaktion lässt sich so jedoch nicht fassen (siehe Imo/Lanwer 2019: 29).

„Mit anderen Worten: Die Nähe-Distanz-Theorie kann nur erklären, welche einzelsprachlichen Merkmale durch die Bedingungen des Nähe- bzw. Distanzsprechens ermöglicht werden. Um zu erklären, in welchem Maße diese Möglichkeiten genutzt werden, müssen jeweils einschlägige andere Bedingungsgefüge hinzugezogen werden.“ (Hennig 2010: 320)

Diese Bedingungsgefüge zu ergründen kann das Nähe-Distanz-Modell u. a. aufgrund der Prototypenbezogenheit und v. a. eines fehlenden Instrumentariums zur sequenziellen Analyse nicht leisten.

Was bedeutet dies für die Untersuchung mündlicher Interaktion im Zweitsprachunterricht? Unabhängig von der medialen Realisation geht „es in der Schule der Tendenz nach fast immer um verschiedene Formen distanzsprachlichen Sprachgebrauchs [...] (also auch im medial Mündlichen um konzeptionelle Schriftlichkeit im Sinne Kochs und Oesterreichers [...])“ (Pohl 2006: 2). Unzweifelhaft ist die sekundäre Literalisierung im Sinne eines Ausbaus distanzsprachlicher Praktiken und Sprachhandlungen Aufgabe der Schule und damit auch des Zweitsprachunterrichts, der die Schüler/innen auf die Sprachhandlungsfelder des Regelunterrichts vorbereiten soll. Das Nähe-Distanz-Modell stellt hier also einen wichtigen Bezugspunkt dar, der dabei hilft, die *Zielebene* dieses Ausbau- und Entwicklungsprozesses zu beschreiben. So ermöglicht das Nähe-Distanz-Modell zwar beispielsweise die Einordnung einer schülerseitigen Äußerung auf dem Kontinuum zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Darüber hinaus ist ggf. eine Progression bezüglich einer vorangegangenen Äußerung oder die Abweichung von einem definierten sprachlichen Ziel festzustellen. Das Modell vermag jedoch nicht zu erhellen, wie diese Progression zustande kommt, bzw. von welchen Faktoren sie beeinflusst wird. In diesem Sinne formuliert Pohl (2006: 3) bezüglich des *Verlaufs* dieser Prozesse in der medialen

Mündlichkeit folgende Forschungsfragen: „Was passiert in diesem Prozess, wie passiert es, wann passiert es, in welchem Umfang passiert es und vor allem von welchen Faktoren ist es abhängig?“ – diese Fragen können mit Koch und Oesterreichers Modell nicht beantwortet werden. Die Gesprächsanalyse (siehe Kapitel 2.3.) hingegen macht es sich gerade zur Aufgabe, „solche Prinzipien der Organisation und der Sinnbildung in Gesprächen zu entdecken, denen die Interaktionsteilnehmer im Vollzug von Gesprächen folgen“ (Deppermann 2008: 19). Das setzt allerdings eine von Vorannahmen möglichst freie Herangehensweise voraus, um diese Prinzipien tatsächlich erkennen zu können – in dieser Hinsicht kann eine apriorische Orientierung an dem Nähe-Distanz-Modell sich sogar als eher hinderlich erweisen.

*Wer bin ich in einer anderen Sprache?
Kommen die Metaphern mit mir mit?
Mi scusi, mi scusino!
È così rudimentale il mio Italiano.
(Teho Teardo; Blixa Bargeld: Mi scusi)*⁷

2.1.3 Bildungssprache

Teardo und Bargeld besingen in ihrem Lied die Schwierigkeiten und Unwägbarkeiten, denen ein Mensch ausgesetzt ist, wenn er sich in einer anderen Sprache als seiner Muttersprache ausdrücken will. Die beiden Fragen in den zitierten Zeilen sind für L2-Lernende in doppelter Hinsicht relevant: Wissen, Denken und Befindlichkeiten müssen von der Erstsprache in die Zweitsprache transformiert werden, was selbst bei sehr guten Sprachkenntnissen nicht immer verlustfrei möglich ist. Es ist also der Regelfall, dass fachsprachliche und kontextabhängige Ausdrücke und Metaphern nicht mit den Sprechenden in eine andere Sprache „mitkommen“, was eine präzise Ausdrucksweise erschwert. Muss in der Zweitsprache auch noch ein anderes Register gewählt werden, wird die sprachliche Transformation doppelt erschwert, zumal wenn mit der Wahl des Registers – bewusst oder unbewusst – auch soziale Positionierungen einhergehen, was im Verlaufe des Kapitels dargestellt werden wird. Zunächst soll aber ein erster Überblick über den Gegenstand des Kapitels gegeben werden.

Die Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit werden häufig auch zu einer äußerlichen Unterscheidung von Alltags- und Bildungssprache herangezogen. Dies ist u. a. dadurch bedingt, dass bildungssprachliche Handlungen und Prozeduren sprachliche Mittel erfordern, die der konzeptionellen Schriftlichkeit zugeordnet werden können.

Ein natürliches Anwendungsfeld für Bildungssprache sind v. a. alle Formen und Ebenen von Bildungsinstitutionen. Daraus resultiert, dass bildungssprachliche Kompetenzen eine große Bedeutung für das erfolgreiche Durchlaufen der Bildungsinstanzen haben. In anglophonen Einwanderungsländern ist die Diskussion um die Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenzen für den Bildungserfolg schon seit Jahrzehnten etabliert (siehe hierzu Kapitel 2.1.5) und hat die Entwicklung von Konzepten zur Unterstützung von nichtmuttersprachlichen bzw. sprachlich benachteiligten Schüler/innen angestoßen (siehe hierzu die Kapitel 2.2.1 und 2.2.2). Im deutschsprachigen Raum ist diese Diskussion dagegen verhältnismäßig jung und hat sich in der Fläche noch nicht in entsprechenden Konzeptionen für

⁷ Das Lied „Mi scusi“ erschien auf dem Album „Still Smiling“ von Teho Teardo und Blixa Bargeld (2013, Specula).

Schulen oder in der Ausbildung von Lehrkräften niedergeschlagen. Im Kontext der Diskussionen um Bildungssprache konstatierte Gogolin im Jahr 2006:

„[D]ie Rolle etwa, die der Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten im Fachunterricht zuzumessen ist, ist ein vernachlässigtes Thema sowohl der Forschung als auch der Bereitstellung von konstruktiven Ansätzen für die Praxis“ (Gogolin 2006: 83f).

Zumindest im Bereich der Forschung erschienen seit Gogolins Beitrag eine Vielzahl von Publikationen zu den Themenkomplexen ‚Bildungssprache in der Schule‘ und ‚sprachsensibler Fachunterricht‘. Von diesen sollen hier nur kursorisch einige Sammelbände erwähnt werden, die im engeren thematischen Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung stehen: Den Umgang mit Heterogenität auch im Zusammenhang mit Sprache beleuchten im Bereich naturwissenschaftlicher Fächer Tajmel und Starl (2009). Gogolin et al. (2013) thematisieren Bildungssprache im Hinblick auf einen durchgängigen Sprachunterricht, Becker-Mrotzek et al. (2013) widmen sich dem Thema ‚Sprache im Kontext des Fachunterrichts‘. Röhner und Hövelbrinks (2013) erweitern diesen Fokus und betrachten auch die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Rahmen eines fachsensiblen Zweitsprachunterrichts. Tschirner et al. (2016) geben einen Überblick über theoretische Prämissen, empirische Forschung, fach- und fertigkeitsspezifische Aspekte sowie Diagnose- und Fördermaßnahmen im Hinblick auf Bildungssprache im Rahmen von DaZ. Haataja und Wicke (2015) untersuchen die verschiedenen Erscheinungsformen integrierten Lernens von sprachlichen und fachlichen Inhalten unter besonderer Berücksichtigung von DaF-Unterricht im Ausland. Lütke et al. (2017) betrachten Bildungssprache als zentralen Gegenstand schulischer Sprachbildung in allen Fächern und unter Berücksichtigung der jeweiligen Fachdidaktiken.

Das Phänomen ‚Bildungssprache‘ erfreut sich in den einschlägigen wissenschaftlichen und didaktischen Diskussionen inzwischen also einer hohen Aufmerksamkeit, gleichwohl sei „eine eindeutige und empirisch operationalisierbare Definition [...] bisher überwiegend nicht gelungen“ (Ahrenholz 2017: 3). D. h. der Terminus ‚Bildungssprache‘ wird in verschiedenen Forschungsbereichen verwendet und dort auch durchaus unterschiedlich verstanden. Das breite Bedeutungsspektrum macht es erforderlich, eine Abgrenzung vorzunehmen und herauszuarbeiten, wie der Begriff in dieser Arbeit verwendet wird. In diesem Kapitel werden folgende Aspekte beleuchtet:

- Ursprünge des Begriffs (2.1.2.1),
- sprachliche und funktionale Perspektiven, die jeweils einer Betrachtung der Bildungssprache als Varietät bzw. Register zugrunde liegen (2.1.2.2)
- sowie Auswirkungen der Diskussionen über Bildungssprache und mögliche Konsequenzen für Schule und Bildung (2.1.2.3).

2.1.3.1 Ursprünge des Begriffs

Der Terminus ‚Bildungssprache‘ geht auf Jürgen Habermas’ (1977) Vortrag „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“ zurück. Anlass war eine im Windschatten der 68er-Bewegung ideologisch aufgeladene Diskussion, die sich um einen angeblich unnötig komplizierten Sprachgebrauch in den Sozialwissenschaften entspann. Habermas unterscheidet in seinem Vortrag zunächst zwischen Umgangssprache, Fachsprache und Wissenschaftssprache: Während die Umgangssprache das Alltägliche regle und ungesteuert erlernt werde, beschränke sich die Fachsprache auf eingegrenzte Bereiche und erlaube eine größere sprachliche Präzision. Wissenschaftssprache schließlich diene der Feststellung von Tatsachen und der Prüfung derselben und sei im Gegensatz zur Alltagssprache nicht in konkrete Kontexte, sondern in theoretische Zusammenhänge eingebettet (vgl. a. a. O.: 37f).

Bildungssprache hingegen betrachtet Habermas als „*Medium*, durch das Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden“ (a.a.O.: 40, Hervorhebung M.W.). Sie habe die Funktion, „Fachwissen in die einheitsstiftenden Alltagsdeutungen einzubringen“ (ebd.). Ihre Verwendung finde sie, um sich in der (medialen) Öffentlichkeit über Angelegenheiten allgemeinen Interesses zu verständigen, sie sei eine „Disziplin des schriftlichen Ausdrucks“ und beschränke sich nicht auf einzelne Fachgebiete und Personenkreise, sondern stehe allen offen, um sich mit den „Mitteln allgemeiner Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen zu können“ (a. a. O.: 39). Ohne explizit linguistisch geleitete Absicht schreibt Habermas der Bildungssprache damit wesentliche Merkmale einer Standardvarietät (siehe Kapitel 2.1.1) zu, nämlich eine große Reichweite und allgemeine Verständlichkeit. Er verortet sie nicht explizit im schulischen Kontext; gleichwohl hebt er die Beherrschung von Bildungssprache als bedeutsame Voraussetzung für die Teilhabe am öffentlichen Diskurs und somit am gesellschaftlichen Leben hervor. Aus funktionaler Perspektive entspricht dies dem Registerbegriff Hallidays (1978), wie er in Kapitel 2.1.1 dargestellt wurde. Diese funktionale Perspektive soll u.a. im folgenden Teilkapitel näher betrachtet werden.

2.1.3.2 Begriffsbestimmung aus sprachlicher und funktionaler Perspektive

In den jüngeren Publikationen herrscht weitgehende Übereinstimmung bezüglich der sprachlichen Mittel, die Bildungssprache kennzeichnen. Morek und Heller (2012) haben die sprachlichen Merkmale aus verschiedenen Beiträgen (u.a. Schleppegrell 2001, 2010, Gantefort/Roth 2010) zusammengetragen und fassen sie folgendermaßen zusammen:

Tabelle 1: Sprachliche Merkmale des Registers Bildungssprache nach Morek/Heller (2012:73)

Lexikalisch- semantische Merkmale	• Qualität der Lexik: differenzierend, spezifizierend, z. B. ○ Präfixverben (z. B. <i>erhitzen, sich entfalten, sich beziehen</i>) ○ nominale Zusammensetzungen (z. B. <i>Winkelmesser</i>) ○ normierte Fachausdrücke (z. B. <i>rechtwinklig, Dreisatz</i>) • Hohe lexikalische Dichte, z. B. ○ lexikalische Subjekte statt Pronomen – ausgebaute Nominalphrasen (s. u.) und Nominalisierungen (z. B. <i>Die Entstehung der Säure ...</i>)
Diskursive Merkmale	• Segmentierung von Propositionen in Sätze (statt prosodisch), • Herstellung lokaler Kohärenz durch ○ Kohäsionsmarkierungen (z. B. Konnektivpartikel, Konjunkturen) ○ Satzgefüge (z. B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive) ○ umfängliche Attribute (z. B. <i>die nach oben offene Richterskala</i>) ○ Funktionsverbgefüge (z. B. <i>zur Explosion bringen, einer Prüfung unterziehen</i>) • Modus der Repräsentation: ○ Konjunktiv ○ Deklarativsätze ○ unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passiv)

Diskursive Merkmale	• eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel; • ein hoher Anteil monologischer Formen (z. B. Vortrag, Referat, Aufsatz); • fachgruppentypische Textsorten (z. B. Protokoll, Bericht, Erörterung); • stilistische Konventionen (z. B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge)
---------------------	---

Viele dieser Merkmale, die die Sprachoberfläche betreffen, sind allerdings nur bedingt als Indikatoren für Bildungssprache geeignet:

„Nahezu alle Merkmale finden sich - zum Teil mit geringerer Frequenz - auch in anderen Kontexten des Sprachgebrauchs. Wir haben auch guten Grund zu der Annahme, dass sie [...] vielfach auch zu den Alltagssprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gehören.“ (Ahrenholz 2017: 22)

Eine ausschließliche Betrachtung der Sprachoberfläche wird der Auffassung von Bildungssprache als Register in mehrfacher Hinsicht also nicht gerecht, da hierfür gerade die *Funktionen* von Sprache im jeweiligen *Kontext* von zentraler Bedeutung sind. „Da es sich um sprachliche Mittel handelt, deren Verwendung von sozial definierten Situationen abhängt, werden sie auch als Register im Sinne von Halliday [...] aufgefasst“ (a. a. O.: 6f.). Schleppegrell expliziert diesen Registerbegriff:

„A register is the constellation of lexical and grammatical features that characterizes particular uses of language [...]. Registers vary because what we do with language varies from *context to context*. The choice of different lexical and grammatical options is related to the *functional purposes* that are foregrounded by speakers/writers [...].“ (Schleppegrell 2001: 431f, Hervorhebungen M.W.)

Gogolin und Lange (2011: 112) differenzieren zwischen Alltagssprache, Bildungssprache, Schulsprache und Fachsprache nach ihrem jeweiligen situativen Anwendungskontext. Dabei betrachten sie Schulsprache und Fachsprache als Elemente innerhalb der Bildungssprache, die sich auf den schulspezifischen Kontext beziehen bzw. präzisen Sprachgebrauch innerhalb einzelner Fächer gewährleisten. Dieser Ansatz ist jedoch nicht unproblematisch, da er die Perspektive auf den schulischen Anwendungskontext von Bildungssprache verengt. Dies entspricht nicht dem weiter gedachten Begriff, wie er von Habermas (1977) eingeführt wurde. Gogolin verbindet den Terminus Bildungssprache außerdem explizit mit Cummins' Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (siehe Kapitel 2.1.5) und schlägt die Bezeichnung „Bildungssprache der Schule“ (Gogolin 2006a: 82) als Äquivalent zu Cummins' CALP vor. Diese Gleichsetzung ist insofern zu hinterfragen, als sie keine klare Abgrenzung zwischen dem Register und der sie betreffenden *Anwendungskompetenz* (das P in CALP steht für Proficiency!) im Sinne Cummins' vollzieht.

Enger an der Auffassung von Habermas orientiert sich Feilke (2012, 2013) mit seinem Modell, hier kann die Bildungssprache „[...] als Teil des umfassenderen Bereichs der Schriftsprache aufgefasst werden. [...] Ihr Funktionsspektrum weist aber weit über schulische Bildungsprozesse hinaus“ (Feilke 2012: 6f.). Im Gegensatz zu Gogolin sieht Feilke Bildungssprache also in einem weiteren Anwendungskontext als Schule verortet. Diese Betrachtungsweise der Bildungssprache als Register übergeordneter Bildungskontexte teilen z. B. auch Thürmann (2011) und Schmölzer-Eibinger (2013). Gleichwohl

ermögliche Bildungssprache „die Darstellung komplexer Sachverhalte und stützt damit auch das Lernen. Sie kann in diesem Sinn auch didaktisch genutzt werden“ (Feilke 2013: 118f).

Neben der Mittlerfunktion zwischen Alltags- und Wissenschaftssprache und der Funktion als Medium der Wissensvermittlung ist Bildungssprache noch für andere Lebensbereiche von Relevanz. So wurde schon in den 70er-Jahren diskutiert, welche Zusammenhänge zwischen Herkunft, Bildungssprache, bildungssprachlichen Kompetenzen und dem gesellschaftlichen Status und beruflichen Erfolg bestehen. Dies führte auch zu der Frage, inwieweit Sprache und Schule an der Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse beteiligt sei (z. B. Bernstein 1973, Cummins 1979, Bourdieu 1979). Morek und Heller (2012) fassen diese Perspektiven unter der Bezeichnung „sozialsymbolische Funktion“ zusammen. Bildungssprache wurde aus sozialer Perspektive von Preece (2009) im Rahmen einer Studie zum Sprachverhalten jugendlicher Migrantinnen innerhalb eines britischen Sprachförderprogramms ausführlich untersucht. Die sozialsymbolische Funktion ist mehrperspektivisch: Einerseits kann die Verwendung ‚gehobener‘ Register als „Eintrittskarte“ (Morek/Heller 2012: 77f) betrachtet werden, um Zugang zu bestimmten Ressourcen und gesellschaftlichen Gruppen und Positionen zu erhalten. Andererseits kann durch Verwendung der jeweiligen Register die Zugehörigkeit zu einer Community signalisiert werden. Im umgekehrten Fall signalisiert die Vermeidung solcher Register die Distanzierung von den jeweiligen Gruppen (a. a. O.: 78ff). Die Nichtverwendung bildungssprachlicher Register lässt folglich nicht zwangsläufig Rückschlüsse auf sprachliche Kompetenzen zu:

„Wenn also Schülerinnen und Schüler ‚Bildungssprache‘ in einer Situation, die sie einfordert, nicht verwenden, so muss dies nicht unbedingt auf mangelnde Beherrschung dieses Registers hindeuten, sondern kann bedeuten, dass die Sprecherinnen oder Sprecher sich der sozialen Gruppe der Bildungssprachenbenutzer nicht zugehörig fühlen (wollen).“ (Kniffka/Roelcke 2016: 47)

Die dritte Funktion von Bildungssprache betrifft das Denken. Wie in der Einleitung bereits deutlich gemacht wurde, bestehen wechselseitige Verflechtungen zwischen Sprache und Denken. Anders als die medial-kommunikative Funktion geht die epistemische Funktion über die reine Mittlerfunktion von Wissen hinaus, denn „wer Bildungssprache adäquat verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen [...]“ (Morek/Heller 2012: 75). Sprache und Denken werden also als interdependent erachtet. In diesem Zusammenhang ist auch auf Pauline Gibbons zu verweisen, wenn sie als Grundlage für ihr Konzept von Scaffolding (siehe Kap 2.2.1) die Registertheorie Hallidays mit den Überlegungen Vygotskijs zur Entwicklung von Sprache und Denken verbindet. Sprachgebrauch und Spracherwerb finden Gibbons zufolge im Rahmen sozialer Interaktion statt. In der Interaktion werde Bedeutung (meaning) über den Gegenstand der Interaktion aber auch über die Interaktion selbst ausgehandelt. Sprache, als zentrales Mittel der Interaktion, wird somit zum Werkzeug des Denkens: „[...] there is a close relationship between the use of language as a cultural tool in social interaction and the use of language as a psychological tool [...] for thinking“ (Gibbons 2006a: 22), oder m. a. W. wird Sprache zur „Schaltzentrale für Lernprozesse“ (Gantefort/Roth 2010: 578).

Schmölzer-Eibinger fasst die vorangegangenen Ausführungen zu Kontext und Funktionen der Bildungssprache folgendermaßen zusammen.

„Der Begriff Bildungssprache signalisiert, dass es sich hier um eine Sprache handelt, die nicht nur in der Schule, sondern in *jedem Bildungskontext* von Bedeutung ist. Bildungssprache ist jene Sprache, die sowohl die *sozialen* und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung als auch die Formen der *Vermittlung* und des *Erwerbs von Wissen* in einer Gesellschaft bestimmt.“ (Schmölzer-Eibinger 2013: 25, Hervorhebungen M.W.)

Hier wird neben den kontextualen und funktionalen Ebenen auf einen weiteren Aspekt von Bildungssprache hingewiesen, nämlich die mit ihr verbundenen Sprachhandlungen und Praktiken. Diese hebt Feilke bei seiner Definition von Bildungssprache als besonders bedeutsam hervor.

„Bildungssprache‘ [...], das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet.“
(Feilke 2012: 5)

Feilke führt weiter aus: Damit aus dem Wissen um Handlungen und ihrer Anwendung auch echte Kompetenz erwachsen könne, „kommt es entscheidend auf die Fähigkeit an, die bildungssprachlichen ‚Werkzeuge‘ passend verwenden zu können“ (a. a. O.: 12). Auch Cathomas (2007: 180) erachtet „gelungene kommunikative Kompetenz in hohem Maße von Kontextualität und Funktionalität geprägt [...]“. Bildungssprachliche Kompetenzen sind also auch Anwendungskompetenzen. Morek und Heller betonen ebenfalls die Bedeutung solcher Sprachhandlungen, die von allgemeiner und überfachlicher Bedeutung für Bildungsprozesse sind: Über die Kenntnis und Nutzung bildungssprachlicher Mittel eignen sich Lernende auch bildungssprachliche Handlungs-, Denk- und Kommunikationsmuster der jeweiligen Fachbereiche an (Morek/Heller 2012: 76). Die beiden Autorinnen verorten diese Handlungskompetenz in den Dimensionen Kontextualisierung (passgenaue Anwendung), Markierung (Verwendung angemessener sprachlicher Formen) und Vertextung (Anwendung angemessener Textmuster), die dann in der jeweiligen Medialität (schriftlich bzw. mündlich) realisiert werden müssen (a. a. O.: 92). Für den Bereich der mündlichen Kompetenz adaptiert Quasthoff (2015: 88ff.) diese Dimensionen auf diskursiver Ebene. Sie hebt die Doppelfunktion dieser Praktiken als Lernziel und Lernmedium hervor, entsprechend groß sei deren Bedeutung als Schlüsselqualifikation: „Ein eingeschränkter Erwerb sprachlicher Kompetenzen führt eben nicht nur zu mangelndem Lern- bzw. Schulerfolg in sprachlichen Domänen, sondern schränkt die Teilhabe an fortschreitenden Lernprozessen in allen Domänen ein“ (a. a. O.: 84).

Zusammenfassend lässt sich festhalten,

- dass Bildungssprache als Register, d. h. als durch Anwendungssituationen geprägte Varietät einer Sprache zu betrachten ist.
- Bildungssprachliche Kompetenz äußert sich in der Kenntnis angemessener sprachlicher Mittel sowie
- Kenntnissen von der situationsangemessenen Verwendung dieser Mittel.
- Diese Kompetenz bildet eine entscheidende Grundlage für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn.
- Sie gewährt den Zugang zu relevanten sozialen Gruppen und ermöglicht die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

2.1.3.3 Bildungssprache im Kontext von Schule und Bildung

Nachdem nun die Herkunft des Begriffs und seine Bedeutung aus sprachlicher Perspektive geklärt sind, möchte ich aufzeigen, welche Implikationen sich daraus für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Schule ergeben bzw. ob und inwieweit diesen Rechnung getragen wird.

Wenn, wie oben dargelegt, bildungssprachliche Kompetenz Grundlage und Beurteilungskriterium für den Erfolg individueller Bildungsbiographien ist, dann hat sie auch normativen Charakter. Das kann einen Erwartungsdruck gegenüber den Lernenden aufbauen (siehe Gogolin/Lange 2011: 111) und ggf.

zu Exklusion führen, „denn die Nichtbeherrschung des bildungssprachlichen Registers kann auch Schüler ausschließen, die sehr wohl lernfähig und kompetent sind“ (Feilke 2012: 5). Da die Beherrschung bildungssprachlicher Register von der Schule zwar vorausgesetzt, aber dort i. d. R. nicht explizit vermittelt werde (siehe z. B. Feilke 2012: 4, Gantefort/Roth 2010: 575, Quehl/Trapp 2013: 9f.), fällt den Kommunikationspraktiken in den jeweiligen Familien entscheidende Bedeutung zu (siehe Heimken 2015: 35). Bildungssprachliche Kompetenz ist mit den Worten Bourdieus (1979/2006) somit „kulturelles Kapital“ und „Gegenstand eines immer hochgradig verschleierte[n], ja unsichtbaren, Vererbungsprozesses“ (a. a. O.: 115). Sie werde folglich „sozial vererbt und eben gerade nicht primär schulisch erworben“ (Feilke 2013: 119). Gogolin/Lange (2011: 109) machen in diesem Sinne geltend, „dass sich der formale Bildungsstand der Familie möglicherweise nachhaltiger auf den Schulerfolg auswirkt als die gesprochene Familiensprache“, mangelnde bildungssprachliche Kompetenzen haben ihre Ursache also primär im sozioökonomischen Familienhintergrund und betreffen somit Schüler/innen mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache gleichermaßen. Heimken (2015) zeigt jedoch, dass ein hoher Bildungsstand in Familien mit anderen Herkunftssprachen sich nicht erkennbar auf den Zweitspracherwerb der Kinder auswirke. „Dies führt in Bezug auf den Sprachsektor hier zu einer deutlichen Entwertung familialer Kompetenz, die nur durch Kindergarten und Schule, also durch staatliche oder halbstaatliche Bildungsinstitutionen zu kompensieren ist“ (a. a. O.: 36).

Es wäre folglich zu erwarten, dass in der Schule passende Unterstützungsangebote für alle Schüler/innen angeboten werden, denen – aus welchen Gründen auch immer – bildungssprachliche Kompetenzen von Haus aus nicht im hinreichenden Maße mit auf den Bildungsweg gegeben werden. Die Realität sieht freilich anders aus.

Einschlägige Studien wie PISA oder IGLU bestätigen wiederholt sowohl die Bedeutung literaler und bildungssprachlicher Kompetenzen⁸ für den Bildungserfolg, als auch die Zusammenhänge von bildungssprachlichen Kompetenzen und der sozioökonomischen Herkunft der Schüler/innen. Es kann davon ausgegangen werden, dass bundesweit ca. 40 % der Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe I die Regelstandards verfehlen, „die als Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Ausbildung oder den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe gelten dürfen“ (Becker-Mrotzek et al. 2013: 11). Obwohl dies schon lange bekannt ist, hat sich an den Rahmenbedingungen der schulischen Vermittlung wenig geändert: So kommt PISA 2015 zu dem Ergebnis, dass Deutschland im Bereich der Lesekompetenz zwar über dem Länderdurchschnitt liegt, es aber immer noch 16% der Schüler/innen nicht gelingt, die Stufe zu erreichen, die es ermöglicht, "effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben" (OECD 2016: 3). Mangelnde rezeptive und produktive bildungssprachliche Kompetenzen wirken sich auch auf andere Lernbereiche aus, so werden z. B. auch 16% (OECD-Durchschnitt: 13%) der Varianz der Schülerleistungen im Bereich der Naturwissenschaften disparaten sozioökonomischen Hintergründen der Schüler/innen zugeschrieben (a. a. O.: 5), die soziale Herkunft spielt damit in Deutschland eine größere Rolle für den Schulerfolg, als dies bei der Mehrheit der anderen teilnehmenden Länder der Fall ist. Gleichbleibend sind die Auswirkungen eines etwaigen Migrationshintergrunds, der die Benachteiligung verschärfen kann: So zeigt PISA 2015, dass der Leistungsabstand zwischen Schülern/innen mit und ohne Migrationshintergrund „in Deutschland zwischen 2006 und 2015 nicht

⁸ Die Ermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen erfolgt bei PISA über die Messung des Teilbereichs der Lesekompetenz.

nennenswert abnahm“ (a. a. O.: 6). Ähnliches zeigt sich bei der Ermittlung von Lesekompetenz im Primarbereich, hier zeigt die IGLU-Studie,

„dass das relative Risiko, der Gruppe der Leseschwachen anzugehören, für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern und solchen mit Migrationshintergrund gegenüber Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern und Kindern ohne Migrationshintergrund signifikant und substantiell erhöht ist“ (Hußmann et al. 2017: 115).

Angesichts dessen, dass das deutsche Bildungssystem also weniger Chancengerechtigkeit als der OECD-Durchschnitt bietet (OECD 2016: 5) und der Schulerfolg eng an die soziale Herkunft gebunden ist, ergibt sich ein dringender Handlungsbedarf im Hinblick auf die *schulische* Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen der Schüler/innen.

„Die Institution Schule ist nicht der einzige, wohl aber der für alle zugängliche Ort, an dem bildungssprachliche Kompetenzen erworben werden können - und für jene Kinder und Jugendlichen, die solche Kompetenzen nicht im Zuge der familiären Sozialisation erwerben können, ist sie eben der einzige Ort“ (Quehl/Trapp 2013: 13).

Diese Umstände lassen erwarten, dass in der Bildungs- und Schulpolitik einschlägige Maßnahmen ergriffen und einschlägige Konzepte entwickelt wurden. Das ist jedoch allenfalls punktuell der Fall⁹, obwohl seitens der Bildungsforschung inzwischen zahlreiche Erkenntnisse über Rahmenbedingungen und Beschaffenheit von Schule und Unterricht vorliegen, die die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen begünstigen können. So fordert z. B. Gogolin auf Grundlage der Erkenntnisse aus dem FörMig Programm einen kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen. In der Konsequenz erfordert dies „eine Durchgängige Sprachbildung. Diese wiederum setzt die systematische und kooperative Anlage eines Gesamtkonzepts voraus, das [...] die Lehrenden aller Lernbereiche und Fächer einbezieht [...]“ (Gogolin 2011: 123). Die Anforderungen eines solchen Unterrichts stelle folgende Herausforderungen an *alle* Fächer (a. a. O.2011: 120):

- Explizitheit: Bildungssprache muss ausdrücklich thematisiert werden und kontextuelle Angemessenheit vermittelt werden.
- Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit: Einbeziehung der L1
- Bezug auf den Bildungsstand des Elternhauses: Schriftnähe der Eltern verstärken
- Sprachliche Sensibilität und Vorbildfunktion der Lehrkräfte, Ausrichtung am bestehenden und angestrebten Können der Lernenden

Auch Schmölzer-Eibinger (vgl. 2013: 25) unterstützt die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in allen Fächern. Die Forderung nach einem durchgehend sprachsensiblen Unterricht ergibt sich auch aus der Tatsache, dass Schüler/innen mit anderen Muttersprachen als der Unterrichtssprache für den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen fünf bis zehn Jahre länger benötigen „um im Hinblick auf die schulsprachlichen Fähigkeiten zu den Muttersprachlern aufzuschließen“ (Cummins 2006: 40). Als Rahmenbedingungen für die Umsetzung eines Sprachbildungskonzeptes, das solchermaßen benachteiligte Schüler beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt, nennen Vollmer und Thürmann (2013: 54f.) u. a.

⁹ Eine Übersicht über jüngere Konzepte und Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Bildung im deutschsprachigen Raum bietet Becker-Mrotzek (2017: 12ff.); Decker-Ernst (2017) geht im Rahmen ihrer umfassenden und multiperspektivischen Analyse des DaZ-Unterrichts in Baden-Württemberg u. a. auch auf durchgängige Sprachbildung und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte ein.

- die Ausbildung von Sprachbildungs-Coaches mit fachlichem und bildungssprachlichem Kompetenzprofil, die die Entwicklung von Sprachbildungskonzepten in den Fächern begleiten;
- die Bereitstellung von Zeitkontingenten für Lehrkräfte z. B. für Arbeitsgruppen zur Ermittlung bildungssprachlicher Hürden und entsprechender curricularer Konzepte sowie zur kollegialen Unterrichtsbeobachtung;
- sowie konkrete unterrichtspraktische Handreichungen.

Berücksichtigt man, dass der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen aus vielerlei Ressourcen unterstützt wird und werden muss, erfordert dies auch die Einbindung der jeweiligen Herkunftssprachen der Schüler/innen. Gantefort und Roth (2010:575) beziehen sich ebenfalls auf Erkenntnisse aus dem FörMiG Programm, wenn sie in diesem Zusammenhang den monolingualen Habitus unseres selektiven Schulsystems kritisieren. Auch Röhner stellt fest, dass die Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern weder systematisch genutzt noch gefördert, sondern eher als Bildungshindernis wahrgenommen werde. Die Bildungspolitik konzentrierte sich entgegen den sprachpädagogischen Empfehlungen und Vorgaben der KMK von 2002 nicht auf Mehrsprachigkeit, sondern auf die Förderung der Mehrheits-sprache Deutsch (Röhner 2013: 8).

Wenn Mehrsprachigkeit als Ressource zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen und nicht als Handicap aufgefasst wird, muss sie auch wertgeschätzt werden (siehe Quasthoff 2015: 97) und Eingang in den Unterricht finden. Dies kann z. B. durch sprachbiographisches und sprach-vergleichendes Arbeiten, Recherchen in der Herkunftssprache, Mehrsprachigkeitsprojekte usw. erfolgen (für konkrete Umsetzungen im Unterricht siehe z. B. Beese et al. 2014). Wichtig ist, dass die Herkunftssprachen epistemisch genutzt werden und somit ein Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen in beiden Sprachsystemen unterstützt wird.

Der Blick auf internationale Modelle von mehrsprachigem Unterricht ist aufschlussreich, allerdings sind die Konzepte nicht ohne weiteres auf die Gegebenheiten im deutschen Schulsystem und die Situation von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache übertragbar. Nach einem breit angelegten Vergleich internationaler Modelle zweit- und zweisprachigen Unterrichts kommt Cathomas (2005: 133) zu dem Schluss, dass nur „die starken Formen bilingualen Unterrichts, wie es die präsentierten Immersionsmodelle darstellen“, den „Kindern von sprachlichen Minderheiten erlauben, ein schulsprachliches Niveau in zwei Sprachen zu erreichen“. Dabei ist zu beachten, dass die von Cathomas untersuchten Schulmodelle sich in der Regel auf zwei- und mehrsprachige Länder (z. B. Kanada) und Regionen oder auf internationale Schulen beziehen und nicht primär zugewanderte Kinder im Regelschulsystem fokussieren. Für Kinder mit spanischer Erstsprache in Kalifornien belegt Cummins (2006) Erfolge einer Unterrichtsorganisation, in der über mehrere Jahre hinweg sowohl in der Herkunftssprache Spanisch als auch in der Zielsprache Englisch unterrichtet wird. Dabei muss beachtet werden, dass dort bilinguale Lehrkräfte hispanoamerikanischer Herkunft zum Einsatz kommen. Für das amerikanische Schulsystem – aber durchaus übertragbar auf andere – stellt Cummins (2006: 38) fest: „Anerkennung oder Institutionalisierung der Sprache und der Kultur der [zugewanderten] Kinder in der Schule sei also eine Grundvoraussetzung“, wenn man der tradierten ungleichen Verteilung von Macht-verhältnissen und damit einhergehenden Benachteiligung durch einen monolingualen Habitus entgegenzutreten wolle.

Die dargestellten Sachverhalte ziehen weitreichende Implikationen im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften, die personelle Ausstattung von Schulen und die Organisation von Unterricht nach sich. In diesem Zusammenhang formuliert Becker-Mrotzek als Desiderat die konzeptuelle und praktische Verzahnung von „Mehrsprachigkeit, Bildungssprache sowie Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (2017: 27). Er bemängelt, dass „Forschungsergebnisse und bildungspolitische

Maßnahmen nach wie vor nicht wechselseitig zur Kenntnis genommen werden" (a. a. O.: 33) und folglich noch nicht im hinreichenden Maße Eingang in die Professionalisierung von Lehrkräften gefunden haben. Für die Forschung umreißt er (a. a. O.: 23f.) ein weites Feld an Desideraten im Bereich empirischer Erkenntnisse zu Aneignung und Schwierigkeiten beim Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, dies betrifft besonders auch Erkenntnisse darüber, welche sprachlichen Merkmale der Bildungssprache hier besondere Problembereiche darstellen.

2.1.3.4 Fazit

Betrachtet man Bildungssprache als Varietät im schulischen Kontext, lassen sich zusammenfassend folgende Punkte festhalten:

- Bildungssprache ist aus linguistischer Sicht nicht als Sprache i. e. S. zu verstehen. Sie ist vielmehr eine Varietät bzw. ein Register, das in spezifischen Kontexten zur Anwendung kommt.
- Ihre Eigenschaften und ihr kommunikatives Potenzial legen einen übergeordneten Anwendungskontext nahe, der sämtliche Bereiche des Bildungswesens und gesellschaftliche, öffentliche Diskurse umfasst.
- Auch wenn Bildungssprache in einem umfassenderen Kontext als Schule zu verorten ist, so muss ihre Vermittlung doch zentrale Aufgabe des schulischen Bildungsauftrags sein. Bildungssprachliche Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch können aufgrund disparater sozialer Herkunft nicht für alle muttersprachlichen Schüler/innen gleichermaßen und erst recht nicht für Schüler/innen mit anderen Herkunftssprachen vorausgesetzt werden, sondern müssen im Sinne eines ‚durchgehend sprachsensiblen Unterrichts‘ in der Schule gezielt vermittelt werden.
- Vorbereitungsklassen müssen neben der Vermittlung basaler Sprachkenntnisse auch auf die Teilnahme am Regelunterricht vorbereiten. Das bedeutet, die Schüler/innen müssen „in einem zeitlich begrenzten Umfang Deutsch zu lernen, und zwar in den Varietäten, die im Handlungsfeld Schule von Relevanz sind“ (Kniffka 2019: 267). Für den Unterricht in Vorbereitungsklassen ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines ‚fachsensiblen Sprachunterrichts‘.
- Im Sinne einer konsequenten Fortführung der Sprachbildung ist für den Regelunterricht eine Gestaltung als ‚sprachsensibler Fachunterricht‘ anzustreben. Ein solcher Unterricht muss sowohl die Vermittlung registertypischer sprachlicher Mittel als auch deren situationsadäquate Anwendung umfassen. Dies geschieht am besten im Rahmen der jeweiligen fachlichen Kontexte, was Sprachbewusstheit und entsprechende Kompetenzen bei allen Lehrkräften erfordert.
- Bei der Entwicklung von Konzeptionen für die gezielte Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen an Schulen müssen die Bereiche Forschung, Unterrichtsorganisation, Mehrsprachigkeit, Curriculaentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften Berücksichtigung finden und stärker vernetzt werden.

2.1.4 Fachsprache

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, spielen im Bereich schulischer Kommunikation verschiedene Ausformungen von Sprache eine Rolle. Bildungssprache findet lokale und spezifische

Anwendung in den einzelnen Schulfächern, die außerdem durch fachspezifischen Sprachgebrauch geprägt sind. Am offensichtlichsten ist dies im Bereich der Lexik nachzuvollziehen (vgl. auch Hoffmann 1998: 416): Ausdrücke wie *Tangente*, *Halbleiter*, *Völkerwanderung* oder *Breitengrad* lösen spezifische Konnotationen und Zuordnungen zu einzelnen Schulfächern aus. Schwieriger gestalten sich solche Zuordnungen im Bereich von Sprachhandlungen, oder Operatoren, wie sie in Bildungsplänen benannt werden. Sprachhandlungen wie ‚Beschreiben‘ oder ‚Diskutieren‘ werden in Deutsch anders verstanden, behandeln andere Gegenstände und haben andere Zielsetzungen als in naturwissenschaftlichen bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Fächern oder in der Mathematik und stellen jeweils eigene Anforderungen z. B. an sprachliche Mittel oder Textformen¹⁰. Auch der Begriff der Fachsprache selbst ist nicht unproblematisch: Im schulischen Kontext fällt eine Anbindung an einzelne Schulfächer leicht, Fachsprache gibt es aber auch außerhalb der Schule – doch was ist dort ein *Fach*? Einen Überblick über Versuche der definitorischen Annäherung verschiedener Forschungsstränge an die Begriffe *Fach* und *Fachsprache(n)* soll in Kapitel 2.1.4.1 gegeben werden. Davon ausgehend werden in Kapitel 2.1.4.2 Gliederungs- und Kommunikationsmodelle von Fachsprachen dargestellt. Welche Implikationen aus diesen Ansätzen für die Vermittlung von Fachsprachen im Rahmen der Schule entstehen können, wird in Kapitel 2.1.4.3 thematisiert.

2.1.4.1 *Fach* und *Fachsprache(n)*: eine definitorische Annäherung

Kalverkämper (1998: 1) stellt fest, dass trotz der regen Verwendung der Ausdrücke *Fach* und *Fachlichkeit* im öffentlichen Diskurs eine eingehende Auseinandersetzung, Problematisierung und Definition der damit ausgedrückten Begriffe nicht vollzogen wurde. Eine allgemein gültige Definition des Terminus *Fachsprache* sei bisher nicht erfolgt (siehe Fluck 1996: 11). Grundsätzliche Zweifel an der Definierbarkeit des Begriffs *Fach* äußert indes Roelcke, der Begriff sei „im soziokulturellen Kontext der modernen Forschung zwar evident, nicht aber hinreichend definierbar“ (Roelcke 2010: 14, vgl. auch Kalverkämper 1998: 1). Auch Bestimmungsversuche anhand der Gegenstandsbereiche, auf die sich einzelne Fächer beziehen, z. B. in Form von horizontalen Gliederungen (siehe z. B. Hoffmann 1985: 58ff.), tragen nicht hinreichend zu einer Klärung bei. Rasante technische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen sorgen für eine fortdauernde Diversifizierung und Konvergenz von Fachbereichen, der eine Systematisierung zwangsläufig hinterherhinken muss. Die Aussage, dass „es etwa ebenso viele Fachsprachen wie Fachbereiche gibt“ (Fluck 1996: 16) ist daher aus mehreren Gründen nicht hilfreich: Erstens lässt sich die Zahl der Fachbereiche (Fluck beziffert sie auf 300, ebd.) aufgrund der oben beschriebenen Dynamik und divergierender Konventionen gar nicht dauerhaft eingrenzen, zweitens scheint eine Eins-zu-Eins-Entsprechung von *Fachbereichen* und *Fachsprachen* nicht zuletzt aufgrund von Konvergenzen unwahrscheinlich (vgl. Kalverkämper 1990: 91f.).

¹⁰ Während z. B. für eine ‚Diskussion‘ in Deutsch und Gemeinschaftskunde von recht ähnlichen Vorstellungen ausgegangen werden kann – auch wenn die Gegenstände der Diskussion sich unterscheiden –, ist eine Kurvendiskussion in Mathematik etwas völlig anderes. Ähnlich verhält es sich mit einer (Versuchs-)Beschreibung in einem naturwissenschaftlichen Fach und einer Beschreibung in Deutsch. Dort wird sogar nach dem Gegenstand der Beschreibung unterschieden: Eine Personenbeschreibung wird anders aufgebaut als eine Vorgangsbeschreibung; eine Textbeschreibung fordert hingegen wieder andere spezifische sprachliche Mittel bzw. Vorgehensweisen und unterliegt eigenen Textkonventionen. Wieder andere Konventionen gelten beispielsweise für Bildbeschreibungen im Fach Bildende Kunst.

Eine begriffliche Eingrenzung von *Fach* und damit *Fachsprache(n)*, muss also auf andere Weise erfolgen. Kalverkämper (1985: 4) hebt dazu die Etymologie des Wortes hervor und leitet es von frühen indogermanischen Wurzeln **pag-* / **pak-* ab, die einen Bezug zum Bedeutungsspektrum Zaun, bzw. einzäunen haben. Im Althochdeutschen entstehe daraus *fahan* (fangen, umgreifen, erfassen) und *fah* (Abteilung, Schutzwehr). Die Notwendigkeit des Abgrenzens und Einteilens von Tätigkeitsbereichen erfolge im Verlauf der Menschheitsentwicklung parallel zu kulturhistorischen und gesellschaftlichen Veränderungen. Dabei spiele berufliche Spezialisierung und Diversifizierung eine entscheidende Rolle. Sprachlich schlägt sich dies in differenziertem und anwendungs- bzw. anwenderspezifischem Sprachgebrauch und in spezifischen Ausdrucksweisen nieder.

„Für die Erklärung des Gegenstands Fach-Sprache ist diese Rückbesinnung auf die Etymologie insofern erhellend, als sie die Vorstellung konkretisiert, dass Fächer zu bestimmten Zwecken gemacht werden und es sich keineswegs um präexistente Größen handelt. Das späte Aufkommen der hier interessierenden Lesart zeigt darüber hinaus, dass **Fächerabgrenzungen sekundäre Konstrukte** sind. Sie reflektieren die Arbeitsteilung und die soziale Gliederung einer Gesellschaft, versuchen diese zu kategorisieren. Das wird v. a. nötig, wenn die Anzahl der Fächer so groß ist, dass es schwierig wird, den Überblick zu behalten.“ (Adamzik 2018: 163, Hervorhebungen im Original)

Fächer und Fachbereiche unterliegen also u. a. soziokulturellen, historischen und technischen Entwicklungsprozessen, entstehen aus der Notwendigkeit, dass die darin tätigen Menschen sich in ihrer Tätigkeit von anderen Bereichen menschlichen Tuns abgrenzen und beruhen auf der gegenseitigen Anerkennung dieser Abgrenzung.

„Fach ist, was (a) als solches institutionalisiert ist, (b) von der (sozialen und sachlichen) Bedarfslage her sich als ganzheitlicher Komplex motiviert und (c) als identifizierbares Arbeitsfeld mit Effizienz funktioniert und (d) durch soziale Konvention (von welchen Gruppen auch immer) akzeptiert ist.“ (Kalverkämper 1998: 3)

Diese Definition Kalverkämpers lässt Spielraum für die Dynamik von Fachgrenzen und bietet mehrere Perspektiven auf das Phänomen. So beschränkt sie sich nicht auf den Bereich von Schule, Wissenschaft oder Handwerk, sondern kann auch den privaten Bereich, z. B. Hobbys, umfassen. Letztendlich ist diese Definition aber untrennbar mit Sprache verknüpft, denn erst in der Verständigung über fachliche Gegenstände findet eine Abgrenzung zu anderen Bereichen menschlichen Handelns statt: „Es gibt keine 'natürlichen' Fächer, keine Fächer a priori. Es ist die Sprache, die ein Fach konstituiert und die ihm zur Konventionalisierung verhilft“ (Kalverkämper 1990: 100).

Was ein *Fach* und die zugehörige *Fachsprache* ausmacht, wird also primär durch die jeweilige Gruppe von Experten, den Anwendungskontext und deren Kommunikation bestimmt. Die solchermaßen offene Definitionsgrundlage legt nahe, dass es eine übergeordnete und einheitliche *Fachsprache* nicht gibt, sondern „mehrere Fachsprachen nebeneinander existieren“ (Fluck 1996: 16), das Wort sollte daher im Plural verwendet werden. Nachdem eine Annäherung an den Begriff des *Fachs* erfolgt ist, kann auch eine Bestimmung des Begriffs *Fachsprachen* versucht werden. Eine sinnvolle Begriffsbestimmung muss, wie bei der Begriffsbestimmung von *Fach*, neben dem soziokulturellen Hintergrund den Anwendungskontext, die Anwendenden und die Funktion der Sprache berücksichtigen.

„Fachsprache – das ist die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985: 53)

Trotz der von Roelcke (2010: 15) kritisierten Zirkelschlüsse („Fach“ wird mit „fachlich“ bestimmt, „Sprache“ durch „Gesamtheit der sprachlichen Mittel“) in Hoffmanns vielzitiierter früheren Definition, ist bereits der Ansatz zu einer Berücksichtigung funktionaler und situativer Gegebenheiten zu erkennen: Es geht um die Kommunikation von Menschen in spezifischen Tätigkeitsbereichen. Hoffmanns spätere Definition von *Fachkommunikation* greift die kommunikativen bzw. funktionalen Aspekte auf und erweitert und verknüpft sie mit kognitiven Aspekten des gegenseitigen Verstehens beim Austausch von Fachkenntnissen:

„Fachkommunikation ist die von außen oder von innen motivierte bzw. stimulierte, auf fachliche Ereignisse [...] ausgerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme [...] in [...] Gemeinschaften von Fachleuten führen.“ (Hoffmann 1993: 614)

Um Fachsprachen definitorisch fassen und gliedern zu können, muss folglich eine eingehendere Beschäftigung mit deren kommunikativen und funktionalen Aspekten stattfinden.

2.1.4.2 Gliederungs- und Kommunikationsmodelle von Fachsprachen

Hoffmanns Definition folgend, dient Fachkommunikation mittels Fachsprachen dem Mitteilen bzw. Rezipieren von Informationen und Wissen innerhalb inhaltlich abgrenzbarer Theorie- und Praxiskontexte. Dies sagt freilich noch nichts über die Beschaffenheit der jeweiligen Fachsprachen aus. Aussagen darüber sind zudem abhängig von den Perspektiven und Interessen zugrundeliegender Forschungsparadigmen und ihren jeweiligen Fachsprachenkonzeptionen. In Roelckes Modell fachsprachlicher Kommunikation sind diese Perspektiven erkennbar:

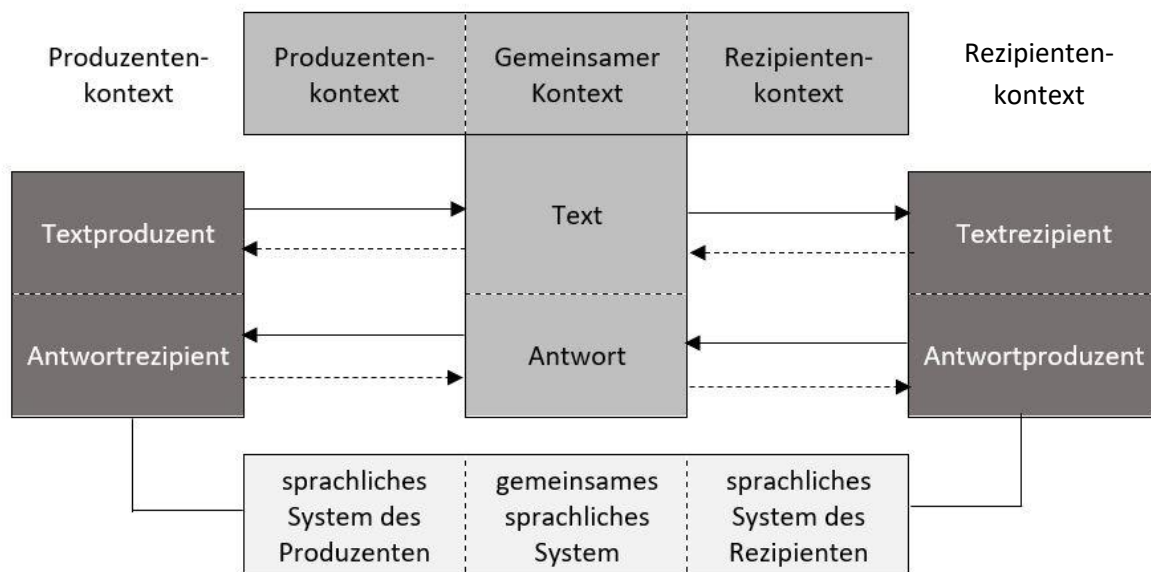


Abbildung 2.4: Modell fachsprachlicher Kommunikation (Roelcke 2002:10)

Diese Darstellung enthält Konzeptionen der Fachsprachenforschung seit der Mitte des letzten Jahrhunderts und spiegelt die Entwicklungen in diesem Bereich wider. Das „systemlinguistische Inventarmodell“ (in der Graphik hellgrau unterlegt) war in den 50er bis 70er Jahren der bestimmende Ansatz der Fachsprachenforschung. Man verstand Fachsprachen als Zeichensysteme, die sich anhand sprachoberflächlicher Merkmale von der Gemeinsprache unterscheiden. Diese Merkmale galt es zu

erfassen und zu systematisieren. Hofmann (1998: 416) zufolge wird die spezifische Ausprägung der Sprachoberfläche von Fachsprachen am deutlichsten im Bereich des Wortschatzes wahrgenommen. Auf syntaktischer und morphologischer Ebene konstatiert er eine Beschränkung der sprachlichen Mittel, den Grund hierfür sieht er in der begrenzten Anzahl fachlicher Aussagen, die in wiederkehrender syntaktisch-morphologischer Form ausgeprägt seien. Die identifizierten sprachlichen Merkmale würden „als sprachlicher Ausdruck von Güte Merkmalen wie *Präzision, Eindeutigkeit, Folgerichtigkeit, Explizität, Ökonomie* usw.“ (ebd., Hervorhebungen im Original) funktional interpretiert¹¹. Die systemlinguistische Unterscheidbarkeit legt eine Anbindung an die diasystematische Variation der Varietätenlinguistik und die Betrachtung von Fachsprachen als Varietäten nahe (siehe Adamzik 2018: 37ff.)¹².

Weiter gefasst ist das „pragmalinguistische Kontextmodell“ (in der Graphik mittelgrau unterlegt). Ohne die zuvor genannten fachlichen Sprach- und Zeichensysteme methodisch oder in der Sache in Frage zu stellen (siehe Roelcke 2010: 18), verschiebt sich der Fokus in den letzten beiden Dekaden des vorigen Jahrhunderts „vom lexikalischen Inventar und den syntaktischen Regeln“ (ebd.) auf den sozialen und situativen Kontext der fachsprachlichen Äußerungen. Hier werden Fachsprachen als Äußerungen, d. h. als medial mündliche oder schriftliche Texte, in der Fachkommunikation betrachtet. Die oben genannten Gütekriterien Präzisierung, Differenzierung, Ökonomie und Anonymisierung bzw. Objektivierung werden nun unter veränderter Perspektive nicht (nur) als Ausprägungen sprachlicher Merkmale, sondern als „zentrale funktionale Eigenschaften“ (Kniffka/Roelcke 2016: 98) der Fachsprachen betrachtet. Die Berücksichtigung z. B. soziologischer, psychologischer und kommunikativer Aspekte führe zu einer zunehmenden Interdisziplinarität, die u. a. eine höhere Beschreibungsgenauigkeit der untersuchten Phänomene und gesteigerte Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse nach sich ziehe, was Roelcke (siehe 2010: 21f.) als Fortschritt betrachtet.

Das kognitionslinguistische Modell der jüngeren Forschung (dunkelgrau unterlegt) fokussiert die Darstellung und Vermittlung von Wissen. Dabei spielen die Bereiche der Kenntnis- und Verarbeitungssysteme, Konkretion bzw. Abstraktion, synthetisch-analytisches Denken, sowie Interiorisierung bzw. Exteriorisierung von Wissen, d. h. die sprachliche Vermittlung bzw. Verarbeitung von Wissen eine Rolle (siehe a. a. O.: 24).

Wie bereits dargelegt wurde, ist eine ausschließlich horizontale Gliederung von Fachsprachen nach Fachbereichen wenig hilfreich. So schlägt Hoffmann (1985) neben einer horizontalen Gliederung in Fachbereiche eine vertikale Gliederung in Kommunikationsbereiche vor, die sich in den graduellen Expertenstatus der Beteiligten und dem Grad an Abstraktion der verwendeten Fachsprachen unterscheiden. Diese differenziertere Betrachtung kann aber immer noch nicht der „sprachlich-kommunikativen Vielfalt innerhalb der einzelnen Fächer gerecht werden“ (Kniffka/Roelcke 2016: 93).

Auch eine rein systemlinguistisch basierte Differenzierung nach sprachlichen Mitteln greift zu kurz. Denn was Ahrenholz (2017: 22) für die Bildungssprache geltend macht, gilt in weiten Teilen auch für Fachsprachen: sprachliche Mittel für sich betrachtet eignen sich nur bedingt als Indikatoren für Varietäten oder Register. So hat beispielsweise eine Vielzahl von Fachausdrücken aus dem Bereich der

¹¹ Eine eingehende Auseinandersetzung mit den fachsprachlichen Güte Merkmalen Exaktheit/Präzision, Ökonomie, und Explizitheit in Hinblick auf die Anbahnung fachsprachlicher Kompetenzen im Fachunterricht bietet Harren (2015: 106ff.).

¹² Siehe auch Kapitel 2.1.2

digitalen Datenverarbeitung (z. B. Festplatte, WLAN usw.) Eingang in den Wortschatz der Alltagssprache gefunden und wird von uns in alltäglicher Kommunikation verwendet. Umgekehrt bedienen sich Fachsprachen aus dem Repertoire der Allgemeinsprache. Ein Fachgespräch zwischen zwei Informatikern wird sich von einem alltäglichen Gespräch zwischen Laien jedoch auf der Abstraktionsebene und in der Verwendungsweise der sprachlichen Mittel unterscheiden, auch wenn dabei teilweise identische Lexik und Strukturen verwendet werden. Um Fachsprachen näher eingrenzen und unterscheiden zu können, schlägt Roelcke deshalb ein mehrdimensionales Gliederungsmodell vor:

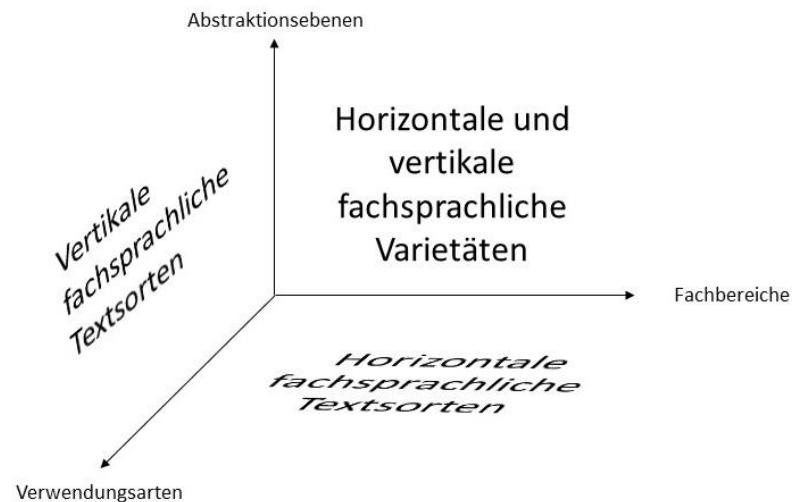


Abbildung 2.5: Kriterien der Gliederung von Fachsprachen (Roelcke 2010:30)

Das Modell schließt auch den Abstraktionsgrad und die Verwendungsarten von Fachsprachen ein. Für die Verwendung von Fachsprachen in der Schule können so drei Kommunikationstypen mit unterschiedlich stark ausgeprägtem Anwendungs- bzw. Theoriebezug und unterschiedlich starkem Abstraktionsgrad unterschieden werden (siehe Kniffka/Roelcke 2016: 94f.):

Tabelle 2: Fachsprachen in der Schule: Kommunikationstypen

Kommunikationstyp	Kommunikation zwischen
Fachdidaktische Diskussionen zwischen Lehrenden eines Fachs (etwa in Fachkonferenzen)	Fachlehrer/innen
Unterrichtskommunikation (Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag)	Lehrer/in und Schüler/innen
Kommunikation unter Schülern (Lerngespräche, Partner- bzw. Gruppenarbeit)	Schüler/innen

Die Faktoren Abstraktionsgrad und Verwendungsart haben ebenfalls Einfluss auf die Erscheinungsform semiotischer bzw. sprachlicher und kommunikativer Merkmale. Eine solche mehrdimensionale Betrachtung wird den Umständen gerecht,

- dass es ungeachtet der Schwierigkeiten bei der Definition und Abgrenzung von Allgemeinsprache und Fachsprachen zwischen diesen eine große Schnittmenge der jeweils verwendeten sprachlichen Mittel gibt und sich beide Domänen wechselseitig beeinflussen;

- dass Fachsprachlichkeit und Allgemeinsprachlichkeit als Pole eines Kontinuums zu begreifen sind, innerhalb dessen fachsprachliche Texte je nach Anwendungskontext und Anwendenden verschiedene Ausprägungen erfahren.

2.1.4.3 Didaktische Implikationen

Während im Alltag und im privaten Bereich fachsprachliche Kompetenzen zumindest passiv vorausgesetzt werden, ist ihre aktive Beherrschung in den Domänen Bildung und Beruf unerlässlich (siehe Fluck 2000: 89). Schulen sind ihrem Wesen nach „Umschlagplatz von Fachinformationen und somit ein Ort der Beschäftigung mit Allgemeinsprache und den verschiedenen (Schul-)Fachsprachen“ (Fluck 2002: 3). In Lern- und Lehrsituationen, in denen die Interagierenden aufgrund ihrer Rollen über unterschiedlich umfangreiche Wissensbestände verfügen, werden sich in der Anwendung von Fachsprachen graduelle Unterschiede hinsichtlich der Abstraktionsebene und der Verwendungsweise sprachlicher und semiotischer Mittel bemerkbar machen: Ein Gespräch über Induktion zwischen einer Schulklasse und einer Lehrkraft im Physikunterricht wird anders gestaltet sein als eines zwischen zwei Physiker/innen auf einer Fachtagung, selbst wenn Fachbereich und Gesprächsgegenstände jeweils dieselben sind. Lehrsituationen (und damit Fachunterricht) bewegen sich ihrer Natur gemäß im Kontinuum zwischen Laientum und Expertentum und haben das Ziel, die Kompetenzen der Lernenden in Richtung eines größeren Fachwissens bzw. -verständnisses auszubauen. Dies umfasst notwendigerweise auch die Anbahnung der dafür nötigen sprachlichen Mittel und kommunikativen Kompetenzen: Würde die Lehrkraft aus dem obigen Beispiel ihr Unterrichtsgespräch so gestalten wollen wie das Gespräch zwischen den beiden Physiker/innen, wäre auf Seiten der Klasse vermutlich kein Verstehen und im Unterricht keine sinnvolle Kommunikation möglich.

Spezifische Sprachkompetenzen sind jedoch vonnöten, um überhaupt einen Fachdiskurs führen zu können, denn „nur in der jeweiligen Fachsprache lassen sich fachspezifische Denkweisen und fachkommunikative Handlungen angemessen ausdrücken“ (Kniffka/Roelcke 2016: 12). Aufgrund dieser nicht auflösbaren Verbindung zwischen Fachinhalt und Fachsprache wurde schon früh erkannt, dass die Vermittlung von Fachsprachen nicht Aufgabe des Deutschunterrichts sein kann:

„Der Deutschunterricht kann nicht die Verwendung und das Verstehen bestimmter Fachsprachen lehren, schon deshalb nicht, weil die Deutschlehrer allenfalls die Fachsprachen der Sprach- und Literaturwissenschaft [...] beherrschen; vor allem aber, weil eine Einführung in eine bestimmte Fachsprache immer auch die Einführung in das entsprechende Fachgebiet selbst bedeutet [...]“ (Hoberg 1979: 8) ¹³

Im Umkehrschluss liegt es also auf der Hand, dass fachsprachliche Kompetenzen im Kontext mit den jeweils spezifischen Fachinhalten erworben werden müssen:

„Language learning is generally more effective when it is used in the service of other learning, and the regular curriculum offers opportunities for authentic exchange of meanings in a variety of contexts and for a variety of purposes.“ (Gibbons 2010: 26)

Mit Gibbons' Ansatz lässt sich sowohl für eine Vermittlung von fachsprachlichen Registern im Regelunterricht als auch für eine fachsensible Ausgestaltung des Zweitsprachunterrichts argumentieren.

¹³ Siehe dazu auch Fluck (2002: 3.f.), der es nicht als Aufgabe des Deutschunterrichts erachtet, Einführungen in Fachsprachen zu leisten, wohl aber exemplarisch über deren Funktion, Leistung und Beschaffenheit zu reflektieren, damit dieses Wissen zur Erschließung von Fachwissen genutzt werden kann.

Beide Ansätze sind anschlussfähig an die Auffassung, dass eines der Ziele von Fachunterricht auch die Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen sein muss. Es geht darum, „den Lerner in seinem Fach sprachlich handlungsfähig zu machen“ (Buhlmann/Fearns 2000: 9). Unter Handlungsfähigkeit verstehen Buhlmann und Fearns rezeptive und produktive Kompetenzen, nämlich „mit seinen sprachlichen Mitteln unter Nutzung von Arbeitsstrategien Texten ein Maximum an Informationen zu entnehmen“ (ebd.) und sich entsprechend seines aktuellen Wissensstandes „eindeutig und sachlich ausreichend differenziert“ (ebd.) zu äußern. Diese an rezeptiven und produktiven Kompetenzen festgemachte Handlungsfähigkeit bildet die Voraussetzung für die Nutzung des Funktionsspektrums von Sprache im Fachunterricht: Fachsprache erfüllt „sowohl kommunikative (d. h. Austausch mit anderen) als auch kognitiv-epistemische (d. h. die Erarbeitung gedanklicher Konzepte bzw. Zusammenhänge) Funktionen, die wechselseitig aufeinander wirken“ (Michalak et al. 2015: 13).

Was bedeutet dies für den Sprachunterricht, insbesondere den Zweitsprachunterricht in Vorbereitungsklassen? Die Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums in Baden-Württemberg legt folgende Zielsetzung für Vorbereitungsklassen fest:

„Der Unterricht in der Vorbereitungsklasse dient vorwiegend dem Erlernen der deutschen Sprache, des **Fachwortschatzes** sowie **schulischer Techniken und Arbeitsweisen**. Er bereitet auf den Unterricht und die Integration in die Regelklasse vor [...]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2017: 6, Hervorhebungen MW)

Auch wenn dem Erwerb allgemeiner sprachlicher Kompetenzen Vorrang eingeräumt wird, findet die Vermittlung von Fachwortschatz hier explizit Erwähnung. Es bleibt allerdings offen, an welche Fachbereiche dieser angebunden sein soll. Die Zielvorgabe der Vorbereitung auf die Teilnahme am (Fach-)Unterricht der Regelklasse im folgenden Satz legt allerdings nahe, dass Fachwortschatz sich auf *alle* Schulfächer des Regelunterrichts beziehen muss. Berücksichtigt man außerdem, dass der Unterricht in Vorbereitungsklassen dem „Erlernen [...] schulischer Techniken und Arbeitsweisen“ (ebd.) dienen soll, so sind auch diese Bereiche auf die Gesamtheit des Fachunterrichts zu beziehen. Es geht also um die Anbahnung sprachlich kommunikativer Kompetenzen v. a. im Handlungsfeld des Fachunterrichts – und damit um die Anbahnung der jeweiligen fachsprachlichen Kompetenzen. Nach dem heutigen Kenntnisstand zum Zweitspracherwerb ist es sinnvoll, dies von Anfang an parallel zum Erwerb basaler bzw. Alltagssprachlicher Kompetenzen zu fördern (siehe z. B. Cornely Harboe/Mainzer-Murrenhoff 2016, Short/Echevarria 2016). Dies spricht für die Gestaltung des Unterrichts in Vorbereitungsklassen in Form eines ‚fachsensiblen Sprachunterrichts‘, wie er von Kniffka (2019) umrissen wird¹⁴.

2.1.4.4 Fazit

Folgende Punkte lassen sich bei der Betrachtung von Fachsprachen aus linguistischer bzw. didaktischer Perspektive festhalten:

- Fachsprachen können als dynamische Varietäten betrachtet werden, die sich abhängig von gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen ständig verändern. Im Zuge dieser Entwicklungen entstehen ständig neue Fachsprachen oder Konvergenzen, während andere Fachsprachen kaum noch Verwendung finden oder ganz verschwinden können.

¹⁴ Siehe dazu Kapitel 2.2.3.

- Sprachliche Mittel aus der Domäne der Alltagssprache finden Eingang und Verwendung in den Fachsprachen und umgekehrt. Es bestehen folglich große Schnittmengen zwischen den sprachlichen Mitteln, die die Sprachoberflächen von Alltagssprache und Fachsprachen kennzeichnen.
- Fachsprachen können abhängig von ihrem Anwendungskontext unterschiedlich starke Ausprägungen und Abstraktionsgrade aufweisen.
- Fachsprache ist funktional von Präzisierung, Differenzierbarkeit, Ökonomie und Objektivität bzw. Anonymisierung geprägt. Dies schlägt sich auf der Sprachoberfläche z.B. in spezifischen Formen und Lexik nieder.
- Die Bedeutung von Fachsprache erschließt sich nur im jeweiligen Fach- bzw. Anwendungskontext. Aus didaktischer Perspektive muss die Vermittlung von fachsprachlichen Kompetenzen deshalb im Kontext der jeweiligen Fachbereiche stattfinden und kann nicht (allein) Aufgabe des Deutschunterrichts sein.
- Fachsprache hat nicht nur die mediale Funktion der Vermittlung von Wissen, sondern auch eine epistemische Funktion als Werkzeug des Denkens in fachlichen Kontexten. Fachliches Lernen und fachsprachliches Lernen bedingen sich gegenseitig.

2.1.5 BICS und CALP

Cummins' Begriffspaar *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) und *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) ist seit langem international gebräuchlich und findet in den Diskussionen um Zweitspracherwerb, Sprachdidaktik und Bildungsgerechtigkeit rege Verwendung. In diesem Kapitel werden die Ursprünge des Begriffspaares aufgezeigt (2.1.5.1), sowie Cummins' Kernaussagen dargestellt. Davon ausgehend wird in 2.1.5.2 anhand einiger Beispiele gezeigt, wie Cummins' Thesen in der (Zweit-)Sprachdidaktik prägend aber auch kritisch rezipiert wurden.

2.1.5.1 Ursprünge und Kernaussagen

Mit der sogenannten *pragmatischen Wende* in der Linguistik rückte in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts u. a. die gesprochene Sprache in den Fokus der Aufmerksamkeit: „Sprache wurde nun nicht mehr ausschließlich als abstraktes System betrachtet, sondern im Hinblick auf ihre Gebrauchsbedingungen und als Instrument des Handelns untersucht“ (Stukenbrock 2013: 218). Ein Produkt der sich daraus ergebenden Überschneidungen zwischen sprach- und sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern war die Soziolinguistik. Als ein Vertreter dieser Disziplin ist Basil Bernstein (2003, 1973) zu betrachten, der in den 60er und 70er Jahren Zusammenhänge zwischen Sprachgebrauch, sozialer Schicht und Bildungserfolg untersuchte und dabei das Begriffspaar *restringierter* und *elaborierter Code* prägte. Seine ‚Defizithypothese‘ besagt, dass sich der Sprachgebrauch gesellschaftlicher Mittel- und Oberschichten durch den Gebrauch eines elaborierten Codes von dem der Unterschichten und deren restringierten - und gemessen an der Standardsprache als defizitär wahrgenommenen - Code unterscheidet. Der jeweilige Code sei determinierend für den späteren Bildungserfolg, da er die kognitive Entwicklung fördere bzw. bremse, insofern wirke sich der in gehobeneren Schichten als defizitär wahrgenommene Sprachgebrauch der Unterschichten mithin als soziale Barriere aus:

„Thus the relative backwardness of many working-class children who live in areas of high population density or in rural areas may well be a culturally induced backwardness transmitted by the linguistic process. Such children’s low performance on verbal IQ tests, their difficulty with ‘abstract’ concepts, their failures within the language area, their general inability to profit from the school, all may result from the limitations of a restricted code.“ (Bernstein 2003: 107)

Die den beiden Codes jeweils zugesprochenen sprachlichen Merkmale hinsichtlich Lexik, Syntax, Junktion, Kohärenz und Kohäsion (siehe Sinner 2014: 12) weisen auffällige Parallelen zu den sprachlichen Merkmalen der Konzepte von Alltagssprache und Bildungssprache (siehe hierzu Kapitel 2.1.3.2) bzw. Nähe- und Distanzsprachlichkeit auf (siehe Kapitel 2.1.2.1).

Bernsteins Hypothese wurde heftig kritisiert und z. T. durch die Arbeiten Labovs auch widerlegt, der die Sprachausprägungen unterer Schichten nicht als defizitär, sondern als eigenständige Varietäten betrachtete: „All linguists agree that nonstandard dialects are highly structured systems. They do not see these dialects as accumulations of errors caused by the failure of their speakers to master standard English“ (Labov 1972: 237)¹⁵. Dabei ist jedoch zu beachten, dass es Bernstein nicht um eine „gar negative, Bewertung unterschiedlicher Sprachsozialisierungen“ (Quehl/Trapp 2013: 20) ging. Obwohl Bernsteins Theorien viel Angriffsfläche für Kritik bieten (siehe z. B. Bolander/Watts 2009, Jones 2013), haben sie doch maßgeblich das Augenmerk auf die Zusammenhänge zwischen sprachlicher Sozialisation, Sprachgebrauch und Bildungserfolg gelenkt und diese Aspekte in den einschlägigen didaktischen Diskussionen etabliert. Damit „[...] wurde hier bereits unter schichtspezifischer Fragestellung die Notwendigkeit deutlich, dass die Institution Schule ihre sprachliche Gestaltung reflektiert“ (Quehl/Trapp 2013: 21).

In dieser Entwicklungslinie sind die Beiträge von Cummins zu verstehen, der sich als genuiner Pädagoge und Psychologe mit Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb beschäftigte, aber nicht mit primär linguistischen Konzepten. Im Jahr 1979 veröffentlichte Cummins einen Artikel und kritisierte darin Ollers stark an IQ und Bildungserfolg geknüpft Konzept eines ‚globalen Faktors der Sprachkompetenz‘ (Cummins 1979). Cummins setzt dem entgegen, dass – außer schwer beeinträchtigten Menschen – jeder Mensch hinreichende alltagssprachliche Kompetenzen unabhängig von IQ und akademischen Fähigkeiten entwickle. Diesen sogenannten *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* stellt Cummins eine Sprachkompetenz gegenüber „which is strongly related to overall cognitive and academic skills“ (Cummins 1979: 198) und nennt sie *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*. Er konnotiert BICS mit einer starken Kontexteinbettung und kognitiv tendenziell niederschwelliger Kommunikation, während er CALP tendenziell kontextreduzierter und kognitiv anspruchsvoller Kommunikation zuordnet. Cummins’ entscheidender Gedanke besteht folglich darin, dass er „[...] gängige Vorstellungen einer eindimensionalen bzw. einheitlichen Sprachfertigkeit infrage stellt[e]“ (Quehl/Trapp 2013:22).

Cummins argumentiert weiter, dass im Kontext des Zweitspracherwerbs die scheinbar fließenden Sprachkenntnisse von Schüler/innen in alltäglichen Situationen (BICS) sich bei der Umsetzung von kognitiven Operationen als sprachliche Fassade erwiesen (siehe Cummins 1979: 199; 1981: 4f.). Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass von der vermeintlichen (Alltags-)Sprachkompetenz von L2-Lernenden nicht automatisch auf deren bildungssprachliche Kompetenz oder gar auf kognitive Fähigkeiten geschlossen werden darf:

¹⁵ Einen Überblick über die labovsche Kritik an Bernsteins Thesen bietet Sinner (2014:12f.).

„There is little doubt that many language minority students can develop a relatively high degree of English communicative skills within about two years of exposure to English-speaking peers, television, and schooling. However, in extrapolating from the considerable English proficiency that language minority students display in face-to-face communication to their overall proficiency in English, we risk creating academic deficits in these students.“ (Cummins 1981: 5)

Falsch eingeschätzte Sprachkompetenz generiere Cummins zufolge also Bildungsdefizite und letztendlich Bildungsungerechtigkeit.

Für die Entwicklung der beiden sprachlichen Kompetenzfelder BICS und CALP benötigten Schüler/innen unterschiedlich viel Zeit, was Cummins mit Bezug auf verschiedene Studien zu belegen versucht: Während BICS in der Regel in einem Zeitraum von ein bis drei Jahren erworben werden könne, benötigten Schüler/innen vier bis sieben Jahre für die Entwicklung von CALP, die den Kenntnissen muttersprachlicher Schüler/innen entsprechen (Cummins 2006: 41f). Obwohl Cummins sich für eine differenzierte Betrachtung sprachlicher Kompetenzen einsetzt, sieht er sowohl in der L1 als auch in der L2 eine gemeinsame Basis für CALP: „[...] both L1 and L2 CALP are manifestations of one underlying dimension“ (Cummins 1979: 199). Cummins führt dafür den Ausdruck der *Common Underlying Proficiency (CUP)* (Cummins 1981: 23f.) ein, „um das kognitive Potenzial zu bezeichnen, das den Leistungen in beiden Sprachen zugrunde liegt“ (Cummins 2006: 46).

Die Theorie eines kognitiven Potenzials als Basis für die Entwicklung von CALP in der L1 und L2 führt zu Cummins' *Interdependenz-Hypothese*. Sie besagt, dass die Entwicklung von CALP in der L2 abhängig sei von deren Stand in der L1 zum Zeitpunkt des ersten Kontakts mit der L2. Wenn bildungssprachliche Kompetenzen in der L1 zu diesem Zeitpunkt nicht ausreichend entwickelt seien, könne sich der Kontakt mit der L2 negativ für die Entwicklung beider Sprachen auswirken. Umgekehrt bewirke Förderung und Entwicklung der CALP in der einen Sprache auch die Entwicklung von CALP in der jeweils anderen:

„In immersion programs for majority language children, as well as in bilingual programs for minority children, instruction through the minority language has been effective in promoting proficiency in both languages.“ (Cummins 1981: 29)

Cummins hebt hervor, dass dies Schüler/innen mit der Unterrichtssprache als L1 ebenso betreffe wie diejenigen, die die Unterrichtssprache als L2 erlernen. Er betrachtet diese Aussage als wissenschaftlich belegt: „Die Forschungsliteratur zur bilingualen Entwicklung lieferte tragfähige Belege dafür, dass ein Transfer intellektueller Fertigkeiten und von Wissen von einer Sprache zur anderen stattfindet“ (Cummins 2006: 37).

Dass mehrsprachige Schüler/innen überhaupt von ihrer Mehrsprachigkeit profitieren können, setzt allerdings einige Bedingungen voraus. Diese fasst Cummins in der *Threshold-* oder *Schwellenhypothese* zusammen und begegnet mit ihr den ambivalenten Ergebnissen von Studien zu den Effekten von Bilingualität (Cummins 1981: 38). Cummins beruft sich auf Vygotskij (Cummins 2000: 191), wenn er postuliert, dass ein Mindestmaß an Sprachkenntnissen in der L1 angelegt sein müsse, bevor Zweitsprachlernende Vorteile für ihre kognitiv-akademische Kompetenz aus ihrer Bilingualität ziehen können. Cummins geht dabei von zwei Schwellen aus:

“The form of the Threshold Hypothesis that seems to be most consistent with the available data is that there are two thresholds [...]. The attainment of a lower threshold level of bilingual proficiency would be sufficient to avoid any negative cognitive effects; but the attainment of a second, higher level of bilingual proficiency might be necessary to lead to accelerated cognitive growth.“ (Cummins 1981: 38f.)

Werde die erste Schwelle nicht überschritten, können in beiden Sprachen keine ausreichenden Kompetenzen entwickelt werden. Ihr Erreichen gewährleiste hingegen, dass es zumindest nicht zu

negativen Wechselwirkungen komme. Erst das Erreichen der zweiten Schwelle ermögliche positive Effekte auf die kognitive und sprachliche Entwicklung und eine additive Zweisprachigkeit (Cummins 2000: 190f.).

Ob bzw. wie Cummins' Thesen in der Zweitsprachdidaktik rezipiert wurden und welche Bedeutung ihnen für den Zweitspracherwerb zugemessen wird, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

2.1.5.2 Cummins' Thesen in der Zweitsprachendidaktik

Cummins' Konzept der BICS/CALP gab der Zweitsprachendidaktik wichtige Impulse. Ohne seinen mehrdimensionalen Ansatz bei der Betrachtung von Sprache und der zu erwerbenden sprachlichen Kompetenzen wäre z. B. die Diskussion um den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen kaum denkbar. So stellt Ahrenholz (2017: 6) fest, dass die sprachlichen Mittel der *Cognitive Academic Language* „vielfach auch mit Koch & Oesterreicher (1985) als konzeptionell schriftlich gefasst und in Hinblick auf Sprachkompetenzen bis zu einem gewissen Grad in einem Gegensatz zu der Sprachlichkeit von Alltagskommunikationen [...] gesehen“ werden.

In der deutschen Literatur zur Zweitsprachdidaktik wird z. T. auch weniger vorsichtig formuliert und Cummins' CALP vereinzelt synonym zum Begriff der Bildungssprache verwendet:

„Mit Verweis auf die der bildungsrelevanten Sprache der Schule unterliegenden mentalen Leistungen bezeichnete Jim Cummins sie als „Cognitive Academic Language Proficiency“ (vgl. z. B. Cummins 2006). In Anlehnung hieran haben wir für das Deutsche den Terminus ‚Bildungssprache‘ vorgeschlagen, da damit der Anklang an das auf der Ebene der Erscheinungsformen dieser Redemittel entscheidende Merkmal, nämlich ihre Schriftförmigkeit, gegeben ist.“ (Gogolin 2006b: 5)

Dieser Vorschlag erscheint in mehrfacher Hinsicht problematisch: Erstens liegt, wie eingangs erwähnt, Cummins' Konzeption von BICS und CALP keine Motivation zu einer linguistischen Begriffsprägung zugrunde. Zweitens steht CALP für die *Kompetenz* (= Proficiency), sich bildungssprachlicher Redemittel (= Cognitive Academic Language) zu bedienen, nicht aber für die sprachlichen Erscheinungsformen selbst. Ein anderes Beispiel für den Gebrauch von CALP als Bezeichnung spezifischer sprachlicher Erscheinungsformen ist bei Leisen (2018: 13) zu finden. So setzt er CALP mit Fachsprache gleich und definiert sie als „die normierte, kodifizierte und verfasste Sprache des Faches bzw. des Berufsstandes (Sprache des Verstandenen)“ und befindet, sie sei „nicht kommunikativ und meistens verschriftlicht mit den Registermerkmalen der konzeptionellen Schriftlichkeit“. Abgesehen von der oben erwähnten und m. E. unzulässigen Gleichsetzung von Kompetenz und sprachlicher Erscheinungsform fällt Leisens arbiträr anmutender Umgang mit linguistischer Terminologie auf. Grundsätzlich muss an seiner Aussage hinterfragt werden, ob es zulässig ist, die Domäne der Bildungssprache mit „Sprache des Faches“ (welchen?) gleichzusetzen, ob diese Sprache „meistens verschriftlicht“ sei (mündliche Fachkommunikation wird ausgeschlossen?) und v. a. ob Sprache in jeglicher Form überhaupt „nicht

kommunikativ“ sein kann, oder ob Kommunikation nicht vielmehr qua Definition konstituierendes Element von Sprache in all ihren Erscheinungsformen ist¹⁶.

2.1.5.3 Fazit

Cummins' Hypothesen und deren Rezeption mögen im Einzelnen diskutabel sein, jedoch ist nicht abzustreiten, dass sie wichtige Diskussionen angestoßen und Perspektiven eröffnet haben. Dies umfasst unter anderen:

- die Mehrdimensionalität von Sprache in Hinblick auf Alltags- und Bildungssprache
- eine Sensibilisierung bei der Betrachtung spezifischer Sprachkompetenzen von L2-Lernenden
- die Notwendigkeit der expliziten Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen im (Zweitsprach-)Unterricht
- die Bedeutung erworbener Sprachkompetenzen in der Erstsprache für den Zweitspracherwerb und eine mögliche Nutzung der Mehrsprachigkeit als Ressource für das Lernen

Cummins' wichtigster Beitrag besteht in der mehrdimensionalen Perspektive auf Sprache und in der Unterscheidung von alltagsprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen. Für die Zweitsprachdidaktik ergeben sich daraus wichtige Impulse in Hinblick auf die Qualität der zu vermittelnden Sprachkompetenzen und die Festlegung von Lernzielen. Im Sinne einer Vorbereitung auf die Teilhabe am Bildungsgeschehen kann eine Vermittlung von basalen Sprachkenntnissen nicht mehr genügen, sondern sie muss auch eine gezielte Heranführung an Bildungssprache umfassen.

¹⁶ So argumentiert z. B. Auer (2013: IX) in der Einleitung seines Grundlagenwerkes zur Sprachwissenschaft, „[...] dass Sprache kein abstraktes System ist; es kann [...] von seiner interaktionalen Funktion als Ressource des Kommunizierens nicht getrennt werden“. Umgekehrt nimmt in der Definition von Kommunikation die Sprache eine zentrale Rolle ein: Im Duden wird sie z. B. als „Verständigung untereinander; zwischenmenschlicher Verkehr besonders mithilfe von Sprache, Zeichen“ erklärt (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Kommunikation>).

2.2 Konzeptionen der schulischen Vermittlung von Zweitsprache

Eine zunehmend heterogen zusammengesetzte Schülerschaft stellt Lehrkräfte und Bildungsinstitutionen vor große Herausforderungen. Vor dem Hintergrund von Sprache, die ja in jedem Unterricht Lerngegenstand und Lernmedium ist und daher auch als solche behandelt werden sollte, kann sich Heterogenität besonders deutlich abzeichnen: Ein Gefälle an sprachlichen Kompetenzen wird vielfach (aber nicht nur) bei Schüler/innen deutlich, die die Unterrichtssprache Deutsch als Zweitsprache erwerben müssen. Unterschiede zwischen alltäglicher Sprachkompetenz und solcher in bildungs- bzw. fachsprachlichen Registern im Sinne von BICS und CALP treten hier auch nach mehrjährigem Sprachkontakt mit Deutsch noch deutlich zu Tage. Folglich können „fundierte Kenntnisse [...] im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit [...] erst nach einem mehrjährigen, zielgerichteten Unterricht erwartet werden [...]“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 182)¹⁷. Ein in diesem Sinne zielgerichteter Unterricht bedarf wissenschaftlicher und konzeptueller Grundlagen, für deren Erarbeitung aber auch Einsichten und Einstellungen im politischen und gesellschaftlichen Rahmen gegeben sein müssen. Mit anderen Worten: Eine Gesellschaft, die sich nicht als Zuwanderungsgesellschaft begreift, wird auch keinen Nährboden für integrations- und sprachförderliche Konzepte bieten: Während in Deutschland von Wolfgang Schäuble noch im Jahr 2006 die im Koalitionsvertrag von 1982 (!) festgeschriebene Doktrin „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ verteidigt wurde¹⁸, waren andernorts schon jahrzehntelang wissenschaftliche Diskussionen zur sprachlichen Förderung zugewanderter Kinder im Gange, wurden didaktische Konzepte entwickelt, erprobt und ausgewertet. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass viele Denkanstöße und didaktische Konzeptionen, die versuchen, den besonderen Erfordernissen des schulischen Zweitspracherwerbs gerecht zu werden, aus klassischen – in der Regel anglophonen – Einwanderungsländern stammen. Die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen erfuhr aber auch im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit (siehe Kapitel 2.1.4).

In diesem Kapitel stelle ich zwei ausgewählte Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen und der Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen vor. Ich beschränke mich dabei bewusst auf solche, in denen die Schüler/innen die Unterrichtssprache als Zweit- und nicht als Fremdsprache erlernen¹⁹. Dabei wird Scaffolding (2.2.1) den größten Raum einnehmen, da dessen interaktionale Umsetzung das Forschungsfeld dieser Arbeit darstellt. Deutliche Parallelen lassen sich zwischen Scaffolding und SIOP® (2.2.2) finden. Zudem liegt zu SIOP® eine breite Basis an Evaluationen und Forschungsergebnissen vor. Abschließend gebe ich in Kapitel 2.2.3 einen Ausblick darauf, welche

¹⁷ Dies liegt u. a. daran, dass der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen wesentlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als der von Kompetenzen in der Alltagssprache. Vgl. dazu Kapitel 2.1.6, S. 14.

¹⁸ Siehe „Koalitionsvereinbarung 1982 zwischen den Bundestagsfraktionen der CDU/CSU und FDP“ (https://web.archive.org/web/20150924040325/https://www.freiheit.org/files/288/IN5304_Koalitionsvereinbarung_1982.pdf) und „Wir sind kein Einwanderungsland“, In: Der Tagesspiegel vom 07.12.2006 (<https://www.tagesspiegel.de/politik/wir-sind-kein-einwanderungsland/783936.html>).

¹⁹ Konzepte, in denen Fachunterricht (partiell) in einer Fremdsprache unterrichtet wird, sind z. B. CLIL (Content and Language Integrated Learning) oder bilinguale Ansätze, wie sie vor allem in mehrsprachigen Ländern bzw. Regionen, in Grenzgebieten und in deutschen Auslandsschulen etabliert sind. Einen kompakten Überblick über diese Formen der Integration von fachlichem und sprachlichem Lernen bieten z. B. Kniffka/Roelcke (2016: 106ff.). Für Kriterien einer Begriffsbestimmung sowie Möglichkeiten und Grenzen der Unterscheidung zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) siehe Kniffka/Siebert-Ott (2012: 15ff.).

Implikationen sich aus diesen Konzepten für die Integration von sprachlichem und fachlichem Lernen im (Zweitsprach-)Unterricht in Deutschland ergeben (können).

2.2.1 Scaffolding

In diesem Kapitel wird Scaffolding als ein prominentes Konzept sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt, das den schulischen Herausforderungen begegnen will, die eine vermehrte Zuwanderung von Kindern mit anderen Erstsprachen als der Unterrichtssprache mit sich bringt. Neben den Ursprüngen des Konzepts und den mit ihm bezeichneten konzeptionellen Vorstellungen wird schwerpunktmäßig Gibbons' Konzeption von Scaffolding und dessen prinzipieller Aufbau in Makro- bzw. *designed-in scaffolding* und Mikro- bzw. *interactional scaffolding* betrachtet (2.2.1.1)²⁰. Da für den empirischen Teil der Arbeit der Bereich des Mikro-Scaffolding von zentraler Bedeutung ist, werden dessen Merkmale und Funktionen in Kapitel 2.2.1.2 dargestellt, während die Bausteine des Makro-Scaffolding nur cursorisch dargestellt werden. Dies ist nicht als Wertung der beiden Bereiche zu verstehen, sondern ist dem induktiven und empirischen Forschungsansatz dieser Arbeit geschuldet, der ja auf der Analyse vorgefundener Unterrichtsinteraktion beruht. Abschließend gebe ich in 2.2.1.3 eine Übersicht über die Funktionsbereiche des Mikro-Scaffolding und ordne sie in den Forschungskontext dieser Arbeit ein.

2.2.1.1 Ursprünge und Begriffsbestimmung

Die Metapher *Scaffolding* (engl.: Baugerüst) wird im Zusammenhang mit Lernprozessen erstmalig in einem Beitrag von Wood, Bruner und Ross (1976) gebraucht. In ihrer entwicklungspsychologischen Studie untersuchen sie nicht primär die sprachliche Entwicklung von Kleinkindern, sondern deren Problemlöseverhalten bei einer manuell-konstruktiven Aufgabe.²¹ In diesem Zusammenhang stellen Woods et al. in Hinblick auf die Unterstützung der Erwachsenen fest:

„[...] it involves a kind of 'scaffolding' process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult 'controlling' those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.“ (Wood et al. 1976: 90)

Scaffolding wird hier also diejenige Unterstützung genannt, die es Lernenden ermöglicht, eine Aufgabe zu erfüllen, zu deren Erfüllung sie allein noch nicht fähig wären.

Ohne explizit Erwähnung zu finden, sind hier Parallelen zu Vygotskijs Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung (ZPD)*²² zu erkennen. Vygotskij zufolge erfolgt Lernen in dem Bereich zwischen

²⁰ Hammond/Gibbons (2005) verwenden synonym zu Makro-Scaffolding die Bezeichnung *designed-in scaffolding* bzw. synonym zu Mikro-Scaffolding die Bezeichnung *interactional scaffolding*. Sie beziehen sich dabei auf die Planbarkeit (design) der Bereiche des Makro-Scaffolding bzw. auf die interkantonale Umsetzung des Konzepts im Mikro-Scaffolding der jeweiligen Unterrichtsinteraktion. Im Folgenden werde ich die beiden Begriffspaare ebenfalls synonym verwenden.

²¹ Die Versuchsreihe sah vor, dass die Kinder mit Begleitung bzw. Unterstützung eines erwachsenen „Tutors“ aus Holzklötzen eine Pyramide aufbauen sollten, dabei ließ die Form der Holzteile nur bestimmte Kombinationen zu (vgl. Woods et al. 1976: 91f.).

²² In der englischsprachigen Literatur wird die Bezeichnung *zone of proximal development* bzw. das Akronym *ZPD* verwendet. Im Folgenden werde ich diese Abkürzung mangels einer etablierten deutschen Entsprechung ebenfalls verwenden.

bereits Erlerntem und dem, was ein Kind kognitiv-intellektuell noch nicht verarbeiten kann. Diesen Bereich nennt Vygotskij die Zone der nächstmöglichen Entwicklung. Die ZPD ist demnach nicht statisch zu begreifen, sondern dynamisch, da sie ja auf dem in sich dynamischen Begriff der Entwicklung beruht. Mit anderen Worten: Lernen ist ein Prozess, der die Grenzen der ZPD in Richtung der selbstständigen Anwendung der zuvor erlernten Kompetenzen verschiebt. Für diesen Prozess benötige ein Kind die (regressive) Unterstützung Erwachsener, deren Verhalten zur Vorlage für künftige Strategien der selbstständigen Problemlösung wird – Vygotskij verwendet hierfür den Begriff der ‚Nachahmung‘.

„Ein zentrales Moment der gesamten Unterrichtspsychologie ist demnach die Möglichkeit, in der Zusammenarbeit ein höheres intellektuelles Niveau zu erreichen, also die Möglichkeit, von dem, was ein Kind kann, zu dem, was es nicht kann, mit Hilfe der Nachahmung überzugehen. Darauf beruht die ganze Bedeutung des Unterrichts für die Entwicklung, und dies ist eigentlich der Inhalt des Begriffs der Zone der nächsten Entwicklung.“ (Vygotskij 2002: 330)

‚Nachahmung‘ ist hier nicht im behavioristischen Sinne zu verstehen. Im Gegensatz zu einem unidirektionalen Reiz-Reaktions-Schema hebt Vygotskij die *Zusammenarbeit* von Lehrenden und Lernenden hervor. Lernen ist demnach ein Akt sozialer Interaktion, in der neue Wissensbestände konstruiert werden, bis die Lernenden selbstständig auf diese zugreifen können. Mit zunehmender Kompetenz der Lernenden im Laufe des Lernprozesses werden die angebotenen Hilfen zurückgenommen: Ein Baugerüst (scaffold) steht idealerweise nur so lange, bis die beabsichtigte Konstruktion sich aus eigener Kraft zu tragen vermag.

Für den Bereich des (Erst-)Spracherwerbs stellt Bruner (1981) fest, dass Eltern sich dynamisch an den Erwerbsstand und Lernfortschritt ihrer Kinder anpassen und identifiziert charakteristische Merkmale an der Sprachoberfläche:

„Semantically, syntactically, lexically, interactionally, in terms of sentence length and complexity, parents get down to the level on which their children are operating and move ahead with them at a rate that shows remarkable sensitivity to their child's progress.“ (Bruner 1981: 160)

Neben einer dynamischen Anpassung der sprachlichen Mittel an den Lernfortschritt des Kindes erkennt Bruner auch interaktionale Charakteristika im Sprechverhalten der Eltern: Diese bestehen aus einer graduellen Begrenzung der Freiheiten, die ein Kind beim Lösen einer Aufgabe habe, um seine Aufmerksamkeit auf zu bewältigende Bereiche zu lenken, sowie dem Bereitstellen von Modellen der erwarteten Dialoge, von denen das Kind auswählen könne, um seine Rolle im Gespräch zu erfüllen. Außerdem vermerkt Bruner, dass die erwachsenen Gesprächspartner den situativen und funktionalen Anwendungsbereich der erprobten sprachlichen Äußerungen ausweiten. Schließlich übten sie noch eine Kontrollfunktion über den erreichten Sprachstand der Kinder aus und verhinderten Rückschritte, indem sie das Erlernte als Ausgangsbasis für die nächsten Lernschritte nutzten. Die von diesen Merkmalen gekennzeichnete Interaktion nennt Bruner (1978: 254) „Scaffolding“.

Das Modell des Scaffolding als bedarfsorientierte und temporäre Hilfe bei der Bearbeitung und Lösung von Aufgaben und Problemen wurde in der Folge von kleinkindlichen Entwicklungsprozessen auf schulisches Lernen übertragen. So beruft sich Mariani (1997) ebenfalls auf Vygotskijs Modell der ZPD und benutzt Bruners Metapher des Scaffolding für die gezielte Unterstützung Lernender bei kognitiv fordernden Aufgaben. Analog zur (sprachlichen) Entwicklung von Kleinkindern könne auch erfolgreiches Lernen im schulischen Kontext nur jenseits von bereits Erlerntem, also in dem Bereich von allein noch nicht Erreichbarem stattfinden. Dies stelle Anforderungen an die dort gestellten Aufgaben und die Interaktion der Lehrkraft: Lernförderliche Aufgaben bewegen sich in dem Spannungsfeld

zwischen hoher und niedriger Anforderung einerseits und einem hohen bzw. niedrigen Maß an lehrerseitiger Unterstützung andererseits. Mariani veranschaulicht dies graphisch:

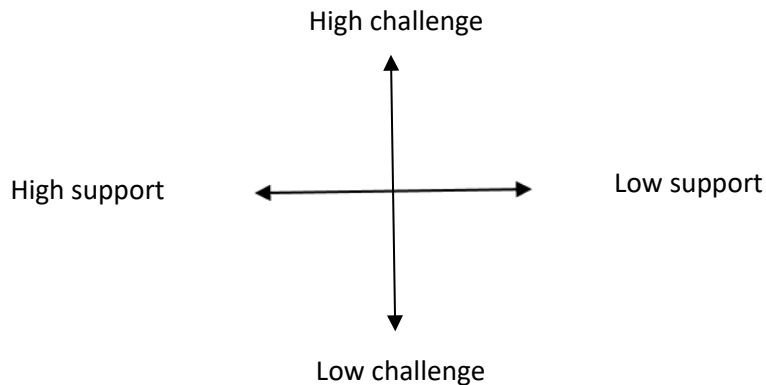


Abbildung 2.6: Rahmenwerk für Lehrstile (Mariani 1997:9)

Erfolgreiches Lernen könne Mariani zufolge nur in dem Quadranten high challenge/high support stattfinden. Unterricht, der dem gerecht werde, sei demnach gleichermaßen von einem hohen kognitiven Anspruch und einem hohen Maß an Unterstützung geprägt. Alle anderen Kombinationen resultierten dagegen in Unter- bzw. Überforderung, mündeten in Langeweile oder Frustration bzw. Gleichgültigkeit und ermöglichten keine Lernfortschritte.

Scaffolding im Kontext des Zweitspracherwerbs geht auf Pauline Gibbons (2006a, 2006b, 2006c, 2010, 2015) zurück. Ihr Ansatz verbindet „Erkenntnisse aus der Textlinguistik, der Zweitspracherwerbsforschung und der Unterrichtsforschung“ (Kniffka/Neuer 2008: 128). So übernimmt sie u. a. Hallidays Registermodell (siehe Kapitel 2.1.1) und Anteile seiner funktionalen Grammatik (Halliday 1985) sowie Vygotskijs Modell der ZPD. Insgesamt liegt dem Konzept eine „soziale und konstruktivistische Auffassung von Lernen“ (Gibbons 2006c: 273) in der Tradition Vygotskijs zugrunde, wie sie z. B. auch von Mercer (1995) bzw. Edwards und Mercer (1987) vertreten wird. Die Auffassung, dass Lernen ein sozialer Akt der Ko-Konstruktion von Wissen und Bedeutung sei, ist verknüpft mit Hallidays Modell von Sprache als „social semiotic“ (Halliday 1978). Sprache ist demnach nicht nur Medium, mit dem Wissen und Bedeutung transportiert wird, sondern Sprache ist untrennbar mit Bedeutung verbunden und entscheidend an der Konstruktion von Bedeutung und Wissen beteiligt. Sprache wird zum (zentralen) Zeichensystem dieser Aushandlungs- und Konstruktionsprozesse: „A semiotic view of language implies that educational knowledge is a social construct built in and through the patterns of language interaction that take place in classrooms“ (Hammond 2001: 21). Die Rollen von Lehrkräften und Lernenden lassen sich unter dieser Prämisse nicht mehr auf ein unidirektionales Sender-Empfänger-Modell reduzieren. Was hier allgemein für die Rolle von Sprache im Unterricht geltend gemacht wird, gilt umso mehr, wenn Lernende die Unterrichtssprache parallel zu den inhaltlichen Gegenständen als L2 erlernen müssen und diese explizit einen Lerngegenstand darstellt.

Gibbons entwickelte ihre Konzeption von Scaffolding ursprünglich für zugewanderte Schüler/innen, die in Australien am englischsprachigen Regelunterricht teilnehmen. In diesem Kontext stellt sie fest, dass von den betreffenden Schüler/innen zwar erwartet werde, dass sie Fachinhalte mittels der Zweitsprache lernen sollen, ihnen jedoch keine Unterstützung beim Erwerb der relevanten Register in der Zweitsprache zuteilwerde. In der Folge neigen manche Lehrkräfte dazu, ihre Sprache zu vereinfachen, indem sie sich eher konzeptionell mündlicher Varietäten bedienen (siehe Gibbons

2006c: 269f.). Damit gehe – ganz im Sinne der oben beschriebenen Untrennbarkeit von Sprache und Bedeutung – unweigerlich auch eine Vereinfachung und Reduktion der fachinhaltlichen Anforderungen einher, denn es ist „[...] ohne entsprechende sprachliche Kompetenz kein fachliches Lernen möglich“ (Kniffka/Roelcke 2016: 11). Den L2-Lernenden werde damit die Chance genommen, sich die bildungs- und fachsprachlichen Register anzueignen, oder um Marianis Begriffe zu verwenden: Die Unterrichtsinteraktion ist dann von „low challenge“ und/oder „low support“ geprägt (vgl. Gibbons 2006a: 6). Scaffolding versucht dagegen eine fachliche Vereinfachung aufgrund sprachlicher Barrieren zu vermeiden, indem es gezielt Unterstützung bei der Aneignung und Anwendung der notwendigen sprachlichen Varietäten vorhält: „Rather than reducing the curriculum and requiring less from students, a well-scaffolded program allows EL students to become the learners they have the potential to be“ (Gibbons 2009: 158).

Sprache wird demnach als der Schlüssel zum Lernen betrachtet. Lehrkräfte, die Schüler/innen im Sinne des Scaffolding unterstützen wollen, müssen Gibbons zufolge neben einer Progression fachlicher Kompetenzen auch die Progression fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützen. Gibbons Ansatz setzt voraus, dass den Lehrkräften die sprachlichen Anforderungen, die aus fachlichen Inhalten entstehen, bewusst sein müssen, um passgenaue Hilfsangebote bereitstellen zu können. Darüber hinaus müsse auch der jeweilige Spracherwerbsstand der betreffenden Schüler/innen bekannt sein, um Aufgaben so zu gestalten, dass sie auf bereits erworbenem Wissen aufbauen und einen sprachlichen Lernzuwachs bzw. eine dem Erwerbsstand angemessene Unterstützung ermöglichen.

Das Scaffolding-Konzept nach Gibbons umfasst vier Bausteine, die sich auf die Bereiche *Makro-* bzw. *Mikro-Scaffolding* verteilen (siehe Abb. 2.7). Dabei bildet Makro-Scaffolding die Domäne von Analyse, Vorbereitung und Planung, Mikro-Scaffolding hingegen die der Unterrichtsinteraktion.

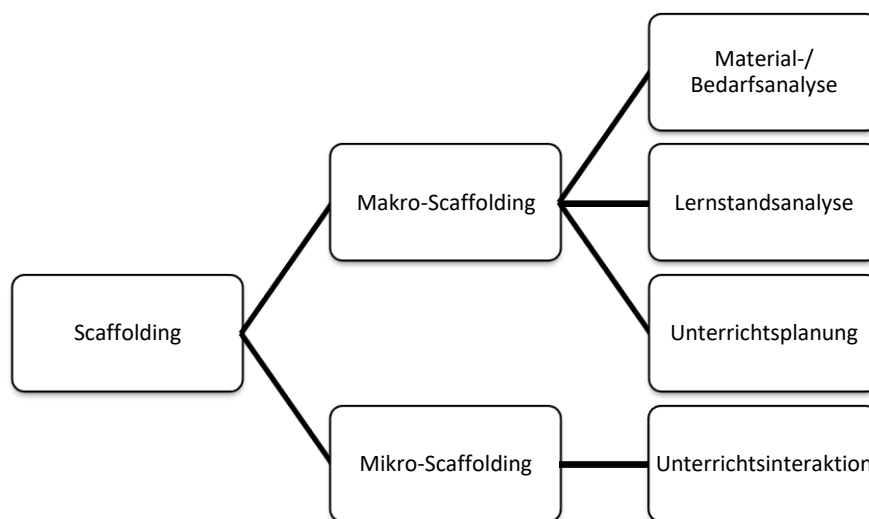


Abbildung 2.7: Konzeption von Scaffolding In: Kniffka/ Roelcke (2016:115)

Der Ausgangspunkt für didaktisches Planen und Handeln ist dabei sowohl im fachlichen als auch im sprachlichen Bereich das Wissen und die Fertigkeiten, über das die Schüler/innen bereits verfügen können, nämlich ihr kontextbezogenes Welt- und Erfahrungswissen und die Fähigkeit, dies mit den vertrauten alltagssprachlichen Mitteln auszudrücken:

„[...] learners' current understandings of a curriculum topic, and their use of familiar ,everyday' language to express these understandings, should be seen as the basis for the development of the more unfamiliar and academic registers of the school.“ (Gibbons 2006b: 258)

Die Entwicklung von der kontextbezogenen und konzeptionell mündlichen Versprachlichung eigenen Erfahrungswissens hin zu kontextreduzierten, theoretischen Diskursformen im Schulalter hat Parallelen zur Sprachentwicklung im Kleinkindalter: Lipkowski (2017: 73f.) führt aus, dass die Entwicklung vom kleinkindlichen Egozentrismus (gekennzeichnet durch unmittelbares Erleben und konkrete Objektbezüge) zu einer zunehmenden Dezentrierung eine Grundlage für den Spracherwerb und zunehmendes Abstraktionsvermögen sei. „Das Lernen abstrakter Inhalte baut auf sensorische Erfahrungen und Kommunikationsprozesse auf und beeinflusst umgekehrt Kommunikation und sensorisches Erleben. [...] Sprache zu erlernen bedeutet, ein System abstrakter Beziehungen zu erwerben [...].“ (a. a. O.: 83). Insofern kann der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen im Schulalter als die konsequente Fortsetzung des kindlichen Spracherwerbs betrachtet werden, der in Wechselwirkung mit der Ausbildung kognitiver Fähigkeiten steht. Sprache wird in Gibbons' Modell des Scaffolding mithin nicht nur als ein Teil des zu erwerbenden Wissens betrachtet, sondern als notwendige Bedingung, um fachliche Inhalte überhaupt angemessen verarbeiten zu können. Diese Auffassung lässt sich zu Halliday zurückverfolgen: „Language is not a domain of human knowledge [...]; language is the essential condition of knowing, the process by which experience becomes knowledge.“ (Halliday 1993: 94). Sprache in ihrer jeweiligen Varietät ist also nicht nur notwendig, um im jeweiligen Kontext fachspezifische Inhalte ausdrücken zu können, sondern auch unabdingbare Voraussetzung dafür, diese Inhalte in der erforderlichen intellektuellen Tiefe verarbeiten zu können. Mit anderen Worten: Sprache ist „Werkzeug des Denkens“ (siehe Mercer 2002: 141).

Gleichwohl besteht ein Konflikt – oder zumindest eine Konkurrenz – zwischen lernwirksamer Kontexteinbindung und den Anforderungen, die aus der kontextreduzierten und konzeptionell schriftsprachlichen Prägung von Bildungs- bzw. Fachsprachen erwachsen.

„While context dependent discourse is important for the early stages of language learning, competence in processing relatively context-independent theoretical discourse is necessary for academic achievement and is a major aim of schooling.“ (Mohan 1986: 101)

Scaffolding unterstützt eine Progression, die sowohl auf zunehmende Abstraktion bzw. Verarbeitungstiefe von Fachinhalten abzielt als auch auf den Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Register. Ein an Scaffolding orientierter Unterricht wird also einerseits kontextintensive, handlungsorientierte Lerngelegenheiten schaffen, in denen konkrete Anschauung und Erfahrung sowie ein sprachlicher Austausch darüber mit Alltagssprachlichen Mitteln ermöglicht wird. Er wird andererseits aber auch sprachliche Mittel und Übungen bereithalten, die eine zunehmend kontextreduzierte und abstrahierende Sichtweise, Verarbeitung und Versprachlichung der Lernerfahrungen anbahnen. Dieser Ansatz soll im Folgenden ‚duale Progression‘ genannt werden. Kniffka/Neuer veranschaulichen diese duale Progression des Scaffolding anhand einer Unterrichtsplanung zur Arbeit mit dem Kompass aus dem Geographieunterricht:

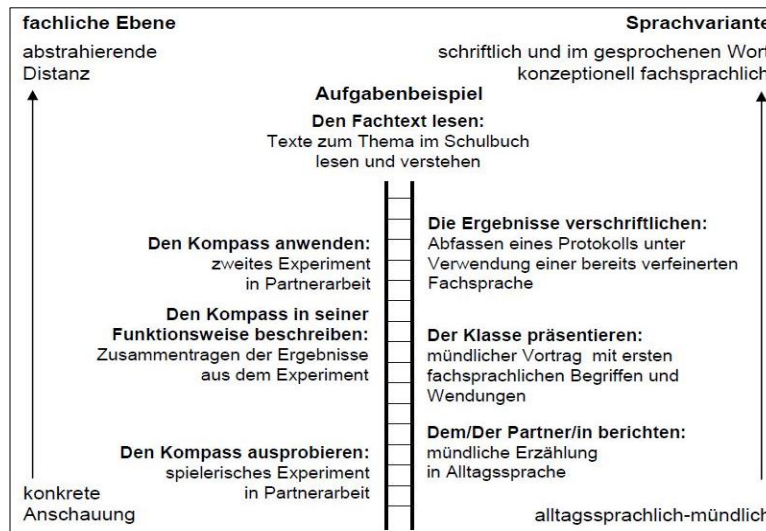


Abbildung 2.8: Duale Progression im Scaffolding (In: Kniffka/Neuer 2008:129)

Die duale Progression wird dem Umstand gerecht, dass Kontexteinbettung wichtig für das Verstehen im L2-Erwerb ist, Kontextreduktion jedoch ein wichtiges Merkmal bildungs- und fachsprachlicher Register darstellt, deren Erwerb entscheidend für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ist. Diesen mitunter konkurrierenden und konfligierenden Ansprüchen kann Unterricht nur dann gerecht werden, wenn der bildungssprachliche, kontextreduzierte Sprachgebrauch in der Schule auch als Lernziel begriffen und explizit geübt wird.

Was kennzeichnet Scaffolding nun gegenüber sonstiger Unterstützung, die Lehrkräfte Lernenden in einem ‚guten Unterricht‘ leisten? Die Merkmale lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Gibbons 2015, Kniffka 2015, Sharpe 2008):

- Scaffolding ist die Hilfe, die Lernenden zur Bewältigung einer spezifischen Aufgabe angeboten wird, die sie ohne Hilfe nicht bewältigen könnten, d. h. das Lernen findet innerhalb der ZPD statt. Daraus resultiert:
- Die Hilfe ist temporär und regressiv, so dass die Kontrolle über den Lernprozess von der Lehrkraft zunehmend auf die Lernenden übergeht.
- Die Hilfe beinhaltet nicht nur neue Informationen (was), sondern auch Muster für Sprachhandlungen und Strategien zu deren Anwendung (wie) sowie die Anbahnung von Anwendungskompetenz (wozu). Das hat zur Folge:
- Die Hilfe ermöglicht es den Lernenden, (sprachliche) Kompetenzen zu entwickeln, die sie zukünftig in anderen Kontexten selbstständig anwenden können.

Wenn im Folgenden von Scaffolding die Rede ist, beziehe ich mich auf das von Gibbons umrissene Konzept.

2.2.1.2 Merkmale des Mikro- / Interactional Scaffolding

Da in dieser Arbeit das Mikro- bzw. *interactional scaffolding* untersucht werden soll, verzichte ich auf eine ausführliche Darstellung des Makro- bzw. *designed-in scaffolding*²³. Es sei jedoch angemerkt, dass in den beobachteten Stunden u. a. das Lehrwerk INTRO DaZ mit seinen Begleitmaterialien (Kniffka/Neuer 2017a, 2018) verwendet wurde. In INTRO DaZ werden die Prinzipien des Scaffolding für einen fachsensiblen Sprachunterricht adaptiert und Lehrkräfte auf der Ebene des Makro-Scaffolding in den Bereichen ‚Bedarfs- / Materialanalyse‘ und ‚Unterrichtsplanung‘ entlastet. Eine solche fachliche und v. a. sprachliche Aufbereitung des Lernstoffes bildet neben der Berücksichtigung der individuellen Spracherwerbsstände der Lernenden die planbare Grundlage für die Unterrichtsinteraktion, in der das ‚eigentliche‘ Scaffolding stattfindet.

„It could therefore be argued that the interactional level constitutes the ‘true’ level of scaffolding. However, we would argue that the designed-in features, described earlier, provided the context by which such interactional scaffolding could occur. Without the existence of the designed-in features identified above, interactional support may become simply a hit and miss affair that may contribute little to the learning goals of specific lessons or units of work. Thus we see the designed-in level of scaffolding as enabling the interactional level, which, in turn, enables teachers and students to work within the ZPD.“ (Hammond/Gibbons 2005: 20)

Wie die Bezeichnung *interactional scaffolding* schon vermuten lässt, liegt Gibbons’ Auffassung von Lernen ein soziokulturelles und interaktionales Verständnis in der Tradition Vygotskijs und seinem Konzept der ZPD zugrunde (vgl. Gibbons 2006a: 20f., 2006b: 260). Dies zeigt sich u. a. in dem von Hammond und Gibbons (2005: 21) als ‚janusartig‘ beschriebenen Merkmal „linking to prior experience, pointing forward“ von *interactional scaffolding*. Lehrkräfte binden damit an unterrichtliche und außerunterrichtliche (Lern-)Erfahrungen der Schüler/innen an, bauen von dort aus Brücken zu neuen Lernerfahrungen und verdeutlichen Zusammenhänge mit anvisierten fachlichen und sprachlichen Lernzielen.

Bedeutung und Wissen werden also nicht (ausschließlich) von der Lehrkraft weitergegeben bzw. von den Lernenden individuell prozessiert, sondern in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ausgehandelt und konstruiert. Unterricht wird demnach nicht primär als Vermittlung von Wissen verstanden (analog zu Kommunikationsmodellen, die auf der Konstellation Sender und Empfänger beruhen), sondern die Lehrkraft vermittelt in der Unterrichtsinteraktion zwischen Lernenden, lokalen Aufgaben und Lerngegenständen sowie übergeordneten Zielen des Lehrplans. Die Ausgestaltung dieser Mediation wird von Gibbons unter dem Begriff *interactional scaffolding* zusammengefasst: „I have suggested that the notion of interactional scaffolding is a productive way of examining how *mediation* is enabled“ (a. a. O.: 2006a: 224).

Da sich Gibbons’ Konzeption auf den sprachsensiblen Fachunterricht mit L2-Lernenden bezieht, ist Sprache jedoch nicht nur Medium dieses Vermittlungsprozesses. D. h. in dem didaktischen Dreieck Lehrende – Lernende – Lerngegenstand hat Sprache nicht nur vermittelnde und kommunikative Funktionen, sondern wird immer wieder selbst zum Lehrgegenstand, der vermittelt werden muss.

Wie zuvor dargestellt, hat Gibbons’ Konzeption nicht nur die Progression von erfahrungsbasiertem zu expositorischem Lernen auf fachlicher Ebene zum Ziel. Sie verfolgt parallel dazu eine Progression

²³ Eine Übersicht über die Aufgabenbereiche des Makro-Scaffolding und Beispiele für ihre Umsetzung bieten z. B. Kniffka/Roelcke (2016: 113ff.), Kniffka/Siebert-Ott (2012: 111ff.), Kniffka (2015: 229ff.), Beese et al. (2014: 34ff.), Gibbons (2010: 31ff.), Hammond/Gibbons (2005: 12ff.).

auf dem Kontinuum von Alltagssprache zu Bildungs- bzw. Fachsprache. Die Bandbreite der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb dieser Progression nennt Gibbons (2006a: 32ff.) *mode continuum* (siehe dazu Kapitel 2.1.1.2). Die Anbahnung, Ausführung und Reflexion der für die sprachliche Progression notwendigen Registerwechsel subsummiert Gibbons (a. a. O.: 124) unter dem Begriff *mode shifting*. Sie unterscheidet dabei zwischen dem *micro-mode shifting* innerhalb einzelner Gesprächssequenzen und dem *macro-mode shifting*, das über mehrere Sequenzen oder Unterrichtseinheiten hinweg erfolgt. Gibbons räumt ein, dass diese Unterscheidung einer praktikablen Untersuchung ihrer Daten geschuldet sei, um die Veränderungen in der Sprachverwendung der Lernenden sichtbar zu machen. In der Unterrichtspraxis treten die Unterschiede jedoch aufgrund vielfältiger Verflechtungen und Bezugnahmen auf vorangegangene Gespräche und Inhalte deutlich weniger trennscharf auf (ebd.).

Da die Daten der vorliegenden Untersuchung nicht aus aufeinanderfolgenden Stunden größerer Unterrichtseinheiten stammen, sondern vielmehr Momentaufnahmen darstellen (siehe Kapitel 3.2), ist eine solche Unterscheidung anhand des Datenmaterials ohnehin nicht möglich. Der Fokus liegt vielmehr auf der lokalen interaktionalen Umsetzung der Funktionen und Merkmale des Mikro-Scaffolding – folglich sind hier in Hinblick auf den bewussten Umgang mit verschiedenen Registern die Funktionen des *micro-mode shifting* von Belang. Gibbons zufolge kann das *micro-mode shifting* mit vier didaktischen Funktionen („pedagogical functions“) umgesetzt werden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass zwischen den Publikationen Hammond und Gibbons (2005) und Gibbons (2006a) kleinere Unterschiede bei der Verwendung der Bezeichnungen bestehen. So werden *appropriating* und *recasting* von Hammond und Gibbons zusammengefasst, bei Gibbons (2006a: 125) wird indes nur „*recasting by the teacher*“ aufgeführt. Die Zusammenfassung der vier Funktionen unter der Bezeichnung *micro-mode shifting* findet sich explizit nur bei Gibbons (2006a).

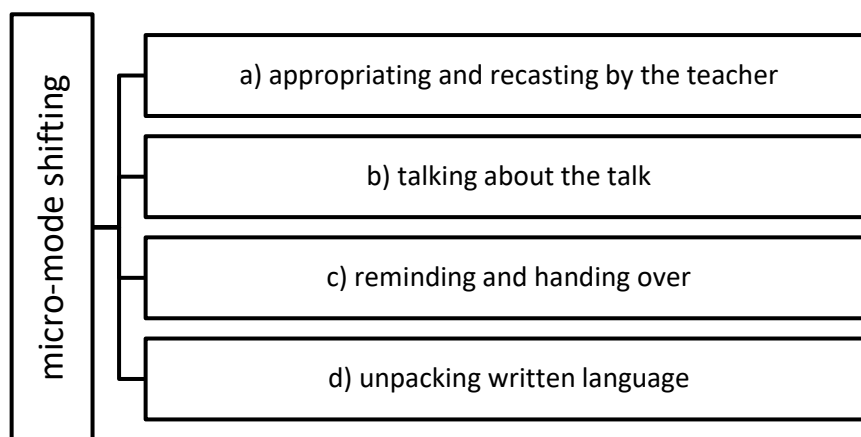


Abbildung 2.9: Didaktische Funktionen des *micro-mode shifting* (siehe Gibbons 2006a:125), Visualisierung M.W.

Im Folgenden sollen die didaktischen Funktionen näher erläutert werden:

a) Appropriating and recasting by the teacher

Beim *recasting* werden Gibbons zufolge schülerseitige (alltagssprachlich geformte) Äußerungen von der Lehrkraft mit kontextbezogen angemessenen sprachlichen Mitteln reformuliert und ausgebaut. Dies zeige sich besonders in Hinblick auf die Verwendung von Fachlexik. Indem die Lehrkraft die Bedeutung der schülerseitigen Äußerung aufgreife und ihr eine neue sprachliche Form gebe, werden

gemeinsam neue Bedeutungen ausgehandelt und erschlossen. Dies setze voraus, dass a) eine lehrerseitige Initiierung keine vorgegebene Antwort erfordere, sondern den Lernenden Spielraum zur Beantwortung mit ihren sprachlichen Mitteln lasse²⁴ oder b) die Initiierung eines lokalen Themas bei dem/der jeweiligen Schüler/in liege und das *recasting* eine Erwiderung der Lehrkraft darstelle. In beiden Fällen muss also eine schülerseitige Äußerung vorliegen, die von der Lehrkraft aufgegriffen werden kann. Hammond und Gibbons betonen deshalb, dass *appropriating*, worunter normalerweise das schülerseitige Aufgreifen von lehrerseitigen Äußerungen verstanden werde, im Scaffolding auch in umgekehrter Richtung und in der Regel zusammen mit *recasting* vorkomme²⁵:

„Typically, appropriation of a student’s contribution is accompanied by recasting of student wording into more registrally appropriate discourse, which is, in turn, returned to the discourse, so that students’ contributions are progressively reshaped in the particular direction in which the teacher is leading them.“ (Hammond/Gibbons 2005: 22)

Besonders deutlich werde die Äquivalenz von Begriffen und Ausdrücken aus unterschiedlichen Registern, wenn die Lehrkraft für ihre Reformulierung eine ähnliche grammatische Konstruktion wie die der schülerseitigen Äußerung nutze, aber die betreffende Stelle durch einen fachsprachlichen Begriff ersetze. Gibbons bezieht sich dabei auf Lemke (1990: 110; Großschreibung im Original), der in diesem Zusammenhang von „Local Equivalence“ in „Parallel Environment“ spricht. Hier wird auch deutlich, dass mit *recasting* vorrangig Lexik fokussiert wird und weniger grammatische Strukturen.

Die Verknüpfung der Alltagssprachlich geprägten schülerseitigen Ausdrucksweisen mit inhaltlich gleichbedeutenden bildungssprachlichen Ausdrücken beschreibt Gibbons als eine Art Code-Switching in der sich beide Register vermischen²⁶. Die Modifikation eigener Äußerungen bei der Aushandlung von Bedeutung sei deshalb wichtig, weil sie „Bedeutungen verständlicher mache“ und der geforderte Output den Lernenden die Möglichkeit gebe, ihre Redeanteile zu „dehnen“ und dies einen „„Druck“ gegenüber ihren sprachlichen Ressourcen“ aufbaue (vgl. Gibbons 2006c: 274). Dieser ‚Druck‘ ist so zu verstehen, dass die erweiterten Äußerungen auch eine Erweiterung der sprachlichen Mittel von den Lernenden erfordere und somit sprachliches Lernen notwendig mache. Gibbons betont, dass dies ein wichtiger Faktor beim erfolgreichen Erlernen bildungs- und fachsprachlicher Register sei und dem Konzept des Lernens in der ZPD entspreche (Gibbons 2006a: 131).

b) Talking about the talk

Wie Gibbons’ Bezeichnung dieser Funktion vermuten lässt, stehen bei *talking about the talk* metasprachliche bzw. metakommunikative Äußerungen im Mittelpunkt, mit denen die Lehrkraft auf sprachliche Mittel und Sprachgebrauch verweist. Gibbons hebt hervor, dass *talking about the talk* keine tatsächliche Umsetzung von Registerverschiebungen bzw. -wechseln darstelle, sondern vielmehr

²⁴ Siehe dazu in Kapitel 2.3.3.3 *known information questions* bzw. *display questions*.

²⁵ Während Gibbons (2006a) *recasting* als ein Merkmal des *micro-mode shifting* im *interactional scaffolding* beschreibt, fassen Hammond/Gibbons (2005) *appropriating* und *recasting* aufgrund ihres i.d.R. gemeinsamen Auftretens als Bestandteile des *interactional scaffolding* zusammen. In meiner Darstellung folge ich letzterem Ansatz.

²⁶ Hier sind auf Registerbene Analogien zum Konzept der Interimssprache bzw. Interlanguage (siehe z. B. Selinker 1972) erkennbar, die L2-Lernende als dynamisches Sprachsystem während des Zweitspracherwerbs entwickeln und die u. a. Elemente aus der Erst- und Zweitsprache enthalte. Analog treten beim *recasting* Formen alltags- bzw. fach- und bildungssprachlicher Varietäten nebeneinander und vermischt auf.

auf die Möglichkeiten solcher Wechsel verweise. Gibbons zufolge tragen solche Rahmungen und Kommentierungen dazu bei, dass den Schüler/innen die für die Modellierung benötigten sprachlichen Mittel zugänglich und bewusst gemacht werden, so dass sie dann kontextspezifisch angewendet werden können (siehe Gibbons 2006a: 125). Metakommunikative Hinweise haben außerdem die Funktion, den Lernenden den Anwendungskontext und Zweck der eingeführten Register transparent zu machen. Im Einzelnen könne der Funktionsumfang von *talking about the talk* folgende Punkte umfassen:

- *Metasprachliche Kommentierungen*, die entweder auf ein *Register* und seinen Anwendungskontext verweisen oder auf *sprachliches Verstehen und Strategien* der Lernenden um diese zukünftig nutzbar zu machen (Gibbons 2006a: 135f.).
- Die *Einführung bildungssprachlicher Ausdrücke und Formen*, um Mittel für die Modellierung schülerseitiger Äußerungen bereitzustellen. Es handle sich dabei nicht um Korrekturen schülerseitiger Äußerungen, sondern darum, Bewusstheit für verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten desselben Sachverhalts mit unterschiedlichen Mitteln zu schaffen. Dabei gehe es weniger um formale Korrektheit der schülerseitigen Äußerungen, als um deren kontextuelle Angemessenheit (Gibbons 2006a: 132).
- Es werden *Muster für Generalisierungen* bereitgestellt, um die Umformung schülerseitiger individueller Erfahrungen und Äußerungen in Aussagen abstrahierender Distanz anzubahnen und zu unterstützen (Gibbons 2006a: 133f.).

Die Aufschlüsselung in diese Einzelfunktionen spiegelt den Ansatz der dualen Progression wider: von individuellen Lernerfahrungen zu generell gültigen Aussagen auf fachlicher Ebene und von einer individuell-alltagssprachlichen Ausdrucksweise zu konzeptionell schriftlichen Varietäten auf sprachlicher Ebene.

c) Reminding and handing over

Beim *reminding and handing over* wird die registerangemessene Versprachlichung an die Schüler/innen abgegeben. Diese Funktion steht in enger Verbindung mit den beiden vorgenannten Funktionen und baut auf diese auf. Sie stellt sozusagen die schülerseitige Variante des lehrerseitigen *recasting* dar und setzt die mit *talking about the talk* angebahnten metasprachlichen Kenntnisse voraus: „[...] after teacher modelling and explicit talk about language, students were expected to begin to use aspects of the new register alone“ (a. a. O.: 137). Auf lernpsychologischer Seite hebt Gibbons die Nähe zu Vygotskijs Konzept der ZPD hervor: Wenn die relevanten sprachlichen Ressourcen und ihr Anwendungskontext etabliert sind, wird von den Lernenden eine angemessene Versprachlichung gefordert. Die explizite Übergabe (*handing over*) der registerangemessenen Versprachlichung an die Schüler/innen markiert somit den Punkt, bis zu dem die Lernenden unterstützt werden und an dem die Unterstützung (Scaffolding) nun abgebaut wird. Die Erinnerung an die sprachlichen Mittel (*reminding*) und die Ermutigung zu deren Anwendung wirkt sich Gibbons zufolge auch interaktional aus: Die Sprechanteile der Schüler/innen würden größer und deren Rechte und Verantwortung bei der Steuerung des Gesprächs nehme zu (siehe ebd.). Die Erinnerung an geeignete sprachliche Mittel erfolge entweder durch metasprachliche Bezüge oder mittels metakommunikativer Rahmungen, die auf das Zielregister verweisen.

d) Unpacking written language

Diese Funktion stellt sozusagen *mode shifting* in umgekehrter Richtung dar: Während die anderen Funktionen darauf abzielen, konzeptionell mündliche Äußerungen in schriftsprachlich geprägte Register umzuformen, geht es bei *unpacking written language* um die Decodierung und ‚Übersetzung‘ konzeptionell schriftsprachlicher Texte in alltägliche Sprache. Es kann sich dabei z. B. um Sachtexte in Lehrwerken oder Aufgabentexte handeln. *Unpacking written language* finde demzufolge in Unterrichtsphasen der Texterschließung oder vor Phasen selbstständiger Arbeit statt, in denen die Lehrkraft Textverständnis herstellen oder überprüfen will (siehe Gibbons 2006a: 139 f.).

Dabei könne z. B. Fachlexik durch allgemeinsprachliche Begriffe ersetzt werden. Gibbons stellt darüber hinaus dar, wie Lehrkräfte unpersönliche Ausdrücke in Aufgabenstellungen umformulieren, indem sie die Schüler/innen als Agens einsetzen, oder allgemeine, abstrahierende Beschreibungen mit visuellen Demonstrationen und exophorischen Bezügen, z. B. Lokaldeiktika, (re-)kontextualisieren.

Sie hebt außerdem hervor, dass eine Vereinfachung konzeptionell schriftlicher Texte oder gar ihre vollständige Vermeidung den Lernenden den Zugang zu bzw. die Erschließung von Registern verwehren würde, deren Beherrschung für den Bildungserfolg maßgeblich seien. Charakteristisch für Scaffolding ist insofern, dass beide Register präsent sind und durch vielfältige semiotische Ressourcen interaktional in Beziehung zueinander gesetzt werden (siehe Gibbons 2006a: 141f., 2010: 34).

In der Rekonstruktion von Bedeutung konzeptionell schriftlicher Texte mittels Alltagssprachlicher Formen wird ein Bezug von Gibbons' Modell zur funktionalen Grammatik Hallidays deutlich:

„Reconstituting language means reconstituting reality: Children have to reinterpret their experience in the new mode of written language. This is not just a matter of mastering a new medium, one made up of marks on paper or screen instead of sound waves in the air. It is mastering a new form of knowledge: written, educational knowledge as against the spoken knowledge of common sense. Because this knowledge is construed in a different kind of language, building it up involves **reconstruction** and **regression**“. (Halliday 1993: 93, Hervorhebungen im Original)

Neben den Funktionen des *mode shifting*, die auf eine bewusste und registerangemessene Modellierung von Sprache abzielen, schildert Gibbons Merkmale des Mikro-Scaffolding, die Gesprächsstrukturen und -organisation betreffen. Wie im Unterricht allgemein sei auch in von Scaffolding geprägtem Unterricht das IRF bzw. IRE-Muster eine verbreitete Organisationsform des Unterrichtsgesprächs²⁷. Im Gegensatz zur traditionellen Ausprägung des Musters stellt Gibbons im Rahmen des Scaffolding aber kleine Abweichungen fest, die jedoch große Wirksamkeit in Hinblick auf die Gesprächssentfaltung entwickeln:

„[...] the interaction between teacher and students is different in several small but important respects from the traditional IRF pattern, but these modifications appear to have significant

²⁷ Das klassische IRF- oder IRE-Muster (siehe Kapitel 2.3.3.2) besteht aus einer lehrerseitigen Frage zur Wissensdemonstration (Initiation), der schülerseitigen Erwiderung (Response) und der lehrerseitigen bewertenden Rückmeldung bzw. Bewertung (Feedback / Evaluation). Die Lehrkraft kennt dabei die Antwort auf die Frage, die oft nur aus einem Wort oder einem Ausdruck besteht. Aus kommunikativer Perspektive wirke die Rückmeldung im dritten Zug meist sequenzbeendend, was einen Ausbau des Austauschs verhindere. Die Schüler/innen haben infolgedessen kaum Spielraum für ihre Antworten und Redebeiträge. Ihre Beteiligung am Diskurs sei daher sehr begrenzt. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Interaktionsmuster erfolgt in Kapitel 2.3.3.2, wobei deutlich wird, dass gerade der dritte Redezug durchaus ein breiteres Spektrum an Funktionen hat als nur die einer bewertenden Rückmeldung.

effects on the interaction as a whole. [...] The teacher begins the exchange with inviting students to relate what they have learned, rather than with a 'known answer' or display question. While teachers' questions are often framed in ways which do not allow for students to make extended responses[...], here, by contrast, the teacher sets up context where it is the students who initiate the specific topic of exchange.“ (Gibbons 2006b: 265)

Durch eine Modifikation der Initiierung werde hier also nicht nur eine umfangreichere Gesprächsbeteiligung erreicht, sondern den Lernenden auch größere Rechte bei der thematischen Organisation des Gesprächs eingeräumt. Häufig geschehe dies dadurch, dass die Lehrkraft in der Initiierung Schüler/innen dazu einlade oder auffordere, über ihre (Lern-)Erfahrungen zu berichten. Das Unterrichtsgespräch entwickle so eher dialogischen Charakter und nähere sich Strukturen an, die kennzeichnend für die nichtinstitutionelle Interaktion in der L1 zwischen Erwachsenen und Kindern seien (ebd.).

Mit der Forderung nach Veränderung gängiger Diskursmuster geht jedoch keine grundsätzliche Ablehnung des für Unterrichtskommunikation typischen IRF-Musters einher. So beobachten Hammond und Gibbons (2005), dass Lehrkräfte beim Mikro-Scaffolding durchaus bewusst Gebrauch vom IRF-Muster machen. Dies geschehe im Kontext spezifischer interaktionaler und didaktischer Zielsetzungen, nämlich als Rahmen für die sogenannten *cued elicitation* und *increasing prospectiveness*. Dabei sei *cued elicitation* im ersten Zug des IRF-Musters zu verorten, *increasing prospectiveness* dagegen im dritten. Beide Begriffe sollen nachfolgend erläutert werden.

a) Cued elicitation

Der Begriff *cued elicitation* (etwa: durch Stichworte unterstützte Elizitierung) beschreibt ein Verfahren, bei dem Lehrkräfte mit Hilfe von Hinweisen die Erwiderungen von Lernenden in eine bestimmte Richtung steuern. Gibbons bezieht sich mit dem Terminus *cued elicitation* auf Mercer (1995), wonach *cued elicitation* von Lehrkräften verwendet werde, um sicherzustellen, dass die Schüler/innen über die gewünschten Wissensstände verfügen und um dieses Wissen einprägsam zu machen. Dabei soll die monologisierende Vermittlung von Information zugunsten einer – wenngleich nur punktuellen – Beteiligung der Lernenden vermieden werden: „It is a device which requires that the pupils actively participate in the creation of shared knowledge rather than merely sit and listen to the teacher talking“ (Edwards/Mercer 1987: 143). Kennzeichen dieses Mittels seien „the provision of strong clues to students about the desired response in order to obtain specific responses from the students“ (Gibbons 2006a: 186).²⁸ Hammond und Gibbons zählen *cued elicitation* zu den „most common features of the interactional level of scaffolding“ (Hammond/Gibbons 2005: 23). Sie beschreiben *cued elicitation* als eine Möglichkeit, wie Lehrkräfte das IRF-Muster im Sinne des Mikro-Scaffolding modifizieren und ausgestalten können. Dabei nutze die Lehrkraft den ersten Teil der Sequenz, also die Initiierung, um den Schüler/innen mittels Hinweisen das Elizitierungsziel transparent zu machen, ohne es explizit vorzugeben. Die Autorinnen schreiben *cued elicitation* folgendes didaktische Potenzial zu (ebd.):

- das Unterrichtsgespräch in Fluss halten
- zielgerichteter Rekurs auf vorangegangene Inhalte und sprachliche Mittel

²⁸ Hinweise auf das Elizitierungsziel in der lehrerseitigen Initiierung werden auch von Ehlich/und Rehbein (1986: 57) erwähnt und als „Winks“ bezeichnet. Sie erfolgen dort aber eher responsiv nach nicht zufriedenstellenden Schüleräußerungen. Hammond/Gibbons (2005: 23) heben dagegen die initiative, zielgenaue Adressierung zur Unterstützung einzelner Schüler/innen bei ihren sprachlichen Äußerungen hervor.

- sichern, dass möglichst alle Lernenden am Gespräch teilhaben können
- gezieltes Einbeziehen einzelner Schüler/innen, die sich ohne sprachliche Hilfestellungen nicht am Unterrichtsgespräch beteiligen würden oder könnten

Da mittels *cued elicitation*s auf gemeinsames Wissen rekuriert werde (siehe obiges Zitat von Edwards/Mercer), kommen sie häufig zu Beginn einer Stunde oder an Gelenkstellen zwischen Unterrichtsphasen zum Einsatz. Bereits Gelerntes wird so vergegenwärtigt und bildet den Ausgangspunkt für neue Lerninhalte. Dabei seien die Sprechanteile der Lehrkräfte relativ hoch und die schülerseitigen Beiträge dagegen von geringem Umfang (Gibbons 2006a: 186). Oft bestehen letztere nur aus Ein-Wort-Antworten, was aus sprachdidaktischer Sicht zunächst wenig wünschenswert erscheint. Die kurzen schülerseitigen Redebeiträge seien in solchen Situationen aber dadurch bedingt, dass von den Lernenden spezifische Äußerungen, i. d. R. registertypische lexikalische Inhalte, erwartet werden, die für den weiteren Verlauf relevant seien. Eine enge lehrerseitige Führung grenze die Elizitierungsziele folglich stark ein. Gibbons (ebd.) führt weiter aus, dass ein typisches Merkmal für *cued elicitation* in der sequenziellen Gestaltung zu erkennen sei: Während die Initiierung den Hinweis (*cue*) enthalte, falle das Feedback typischerweise knapp aus und bestehe häufig allenfalls aus der Wiederholung der schülerseitigen Antwort, oft auch nur aus der anschließenden Fortführung des Gesprächs unter Einbindung des Schülerbeitrags. Zusammengenommen gewährleiten diese Charakteristika den Lehrkräften ein hohes Maß an Kontrolle über die thematische Organisation, die thematische Entfaltung des Gesprächs verlaufe flüssiger und zielgerichteter.

b) Increasing prospectiveness

Eine weitere für Scaffolding charakteristische Art der Ausgestaltung der IRF-Sequenz ist in deren drittem Zug verortet: „Put simply, by opening up the third move, teachers open opportunities for students to say more and reflect aloud on their thinking and understanding“ (Hammond/Gibbons 2005: 23). Hammond und Gibbons umschreiben dieses Vorgehen mit „increasing prospectiveness“ (ebd.). Der dritte Zug einer IRF-Sequenz wird hier für die Öffnung des Gesprächs genutzt, um dessen dialogischen Charakter zu verstärken und der schülerseitigen Partizipation mehr Raum zu geben - also erweiterte Schüleräußerungen zu ermöglichen und zu provozieren. Lehrkräfte realisieren dies z. B., wenn sie Schüler/innen zu Erklärungen ihrer Äußerungen anregen oder zu detaillierteren Aussagen zu einzelnen Punkten ihrer Äußerungen auffordern. Indem die Lernenden dazu aufgefordert werden, laut über ihr Denken und Verstehen zu reflektieren, entfalte *increasing prospectiveness* folgende didaktische Wirkungen in Unterrichtsgesprächen:

- Den Lernenden werde Gelegenheit zu umfangreicheren Äußerungen gegeben;
- Die dialogische Struktur des Gesprächs werde verstärkt.
- Den Lernenden werden mehr interaktionale Rechte, z. B. bei der thematischen Organisation, eingeräumt.

Die nachfolgende Gegenüberstellung gibt zusammenfassend einen Überblick über die wesentlichen Charakteristika der beiden Merkmale:

Tabelle 3: Übersicht über Merkmale von *cued elicitation* und *increasing prospectiveness*

	cued elicitation (CE)	increasing prospectiveness (IP)
Position innerhalb der IRF Sequenz	I	F
Elizitierungsziele	(registertypische) lexikalische Einheiten	erweiterte Äußerungen
Vorhersehbarkeit der Antwort	hoch	niedrig
Funktionen	• Unterrichtsgespräch in Gang halten und steuern • Rekurs auf vorangegangene Inhalte und sprachliche Mittel • breite Beteiligung ermöglichen • gezieltes Einbeziehen sprachlich weniger kompetenter bzw. zurückhaltender Schüler/innen	• Ausdehnung schülerseitiger Beiträge • Gelegenheit zum lauten Reflektieren des Denkens und Verstehens • Einräumung größerer interaktionaler Rechte

Während *cued elicitation* also mittels hoher lehrerseitiger Kontrolle und relativ geringen schülerseitigen Redebeiträgen sprachliche Mittel in Erinnerung ruft und als Lerngegenstände markiert, geben Lehrkräfte mit *increasing prospectiveness* zugunsten höherer Redeanteile der Lernenden die Kontrolle über die thematische Entfaltung des Gesprächs an letztere ab. Beide Vorgehensweisen haben also innerhalb des Mikro-Scaffolding ihre Daseinsberechtigung. Der jeweilige Nutzen hänge nicht vom Muster selbst, sondern von der lokalen didaktischen Zielsetzung ab.

An Gibbons' Darstellung von *cued elicitation* bzw. *increasing prospectiveness* als Merkmale der Ausgestaltung des IRF-Musters ist kritisch anzumerken, dass Aspekte aus mehreren Disziplinen und Perspektiven gebündelt werden: So entstammt das IRF-Muster einem diskursanalytischen Ansatz (siehe Ingram/Elliott 2014: 1) und wird von Gibbons als Muster in einer didaktischen Konzeption adaptiert. Das kann den Eindruck erwecken, dass es sich bei *cued elicitation* bzw. *increasing prospectiveness* um interaktionale Praktiken handle. Völlig außer Acht bleibt überdies eine Aufschlüsselung von *cued elicitation* und *increasing prospectiveness* in ihre jeweiligen interaktionalen Bestandteile. Dabei wäre es hinsichtlich der Anwendung und Lehrbarkeit von Mikro-Scaffolding z. B. von Interesse,

- mit welchen interaktionalen Verfahren *cued elicitation* bzw. *increasing prospectiveness* umgesetzt werden können;
- ob diese Verfahren als Bestandteile fest oder variabel sind;
- inwieweit sich deren Auswahl und Zusammensetzung auf die Elizitierungsziele und den Gesprächsverlauf auswirken können.

Mit den Analysen in Kapitel 4.1 möchte ich zur Klärung dieser Fragen beitragen.

2.2.1.3 Zusammenfassung: Mikro-Scaffolding

Mikro-Scaffolding kann als multiple Mediation betrachtet werden: Es schlägt Brücken zwischen Bildungs- und Alltagssprache, zwischen individuellem Erfahrungswissen und expositorischem Wissen

und natürlich zwischen den genannten Domänen und den Lernenden. Die Steuerung dieser Vermittlungsprozesse obliegt der Lehrkraft. Anders als die Elemente des Makro-Scaffolding ist Makro-Scaffolding nicht planbar, sondern muss von den Lehrkräften responsiv und mehr oder minder spontan in Bezug auf schülerseitige Äußerungen realisiert werden. Hinsichtlich der Verwendung einzelner Begriffe sind bei Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) kleinere Unterschiede bezüglich ihrer Bezeichnung als pädagogische Funktion oder Merkmal von Mikro-Scaffolding festzustellen. Außerdem subsummiert Gibbons (2006) die ersten vier Funktionen unter dem Dachbegriff *micro-mode shifting*. Die Merkmale und Funktionen einzelner Elemente des Mikro-Scaffolding zielen auf folgende übergeordnete Bereiche ab, dabei betreffen die Punkte a) - c) das *mode shifting*, während sich d) und e) auf die Veränderung der Gesprächsstrukturen richten:

- a) der Input modellhafter bildungssprachlicher Ausdrucksweisen;
- b) Gelegenheiten zum schülerseitigen Output schaffen, bei denen die bildungssprachlichen Ausdrucksweisen angewendet werden;
- c) das Bewusstmachen des jeweiligen situativen Rahmens, in denen diese Ausdrucksweisen angewendet werden;
- d) die gezielte Variation und Ausgestaltung des IRF zur Elizitierung von schülerseitigen Äußerungen, in denen die eingeführten sprachlichen Mittel angewendet werden;
- e) Gelegenheiten für erweiterte schülerseitige Äußerungen schaffen, die Ausgangspunkt für weiteres sprachliches und fachliches Lernen sein können.

In der folgenden Tabelle gebe ich auf Grundlage von Gibbons 2006a und Hammond/Gibbons 2005 einen zusammenfassenden und systematisierten Überblick über die Funktionen des Mikro-Scaffolding, ihre Lesitungen und Anwendungskontexte bezogen auf den Unterricht. Das in Hammond/Gibbons (2005) erwähnte „linking to prior experience, pointing forward“ ist dabei m. E. als durchgängiges Prinzip einer dem Scaffolding verpflichteten Unterrichtsaktion zu verstehen und findet sich bei Hammond und Gibbons deshalb auch im Makro-Scaffolding (siehe ebd.).

Tabelle 4: Übersicht über Merkmale des Mikro-Scaffolding (nach Gibbons 2006a und Hammond/Gibbons 2005)

	Bezeichnung	Leistungen	Kontext
	linking to prior experience, pointing forward	Explizite Verknüpfung von Erfahrungswissen und bereits Gelerntem mit neu zu erlernenden Inhalten.	An Nahtstellen, die sich geplant aus dem Makro-Scaffolding oder situativ aus der Interaktion heraus ergeben
micro-mode shifting: Sprache und Sprachgebrauch zum Unterrichtsgegenstand machen	appropriation and recasting	- Bezüge zwischen schülerseitigen Äußerungen und registerangemessenen sprachlichen Mitteln werden hergestellt - Schüler/innen nehmen Teil an der erweiterten Kodifizierung von Ideen - Einführung und Etablierung bildungssprachlicher Mittel	Schüler/innen berichten lehrerseitig gelenkt von ihren Lernerfahrungen
	talking about the talk	- registerangemessenen Sprachgebrauch und Anwendungskontexte explizit und bewusst machen - sprachliche Ressourcen (Lexik, Muster für expositorische Aussagen) zugänglich und bewusst machen - sprachliches und metasprachliches Lernen und Verstehen explizit machen	nach schülerseitigen Äußerungen in alltagssprachlichen Registern
	reminding and handing over	- eingeführte sprachliche Mittel und ihre kontextbezogene Anwendung in Erinnerung rufen - selbstständige Anwendung und Reformulierung mit registerangemessenen Mitteln	nach der Einführung und Reflexion relevanter sprachlicher Mittel
	unpacking written language	ermöglicht Schüler/innen es, schriftsprachliche (Aufgaben-)Texte zu verstehen und selbstständig zu bearbeiten	- während/nach der Textbegegnung - vor der selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben
Ausgestaltung des IRF-Musters: Elizitierende Verfahren	cued elicitation	- gezielte Elizitierung eingeführter lexikalischer Elemente - Steuerung des Unterrichtsgesprächs - Einbeziehung aller Schüler/innen	Wiederholung zuvor eingeführter Fachlexik und Inhalte zu Beginn einer neuen Unterrichtsphase
	increasing prospectiveness	- Elizitierung erweiterter Schüleräußerungen - Ausdehnung der Rederechte und der Rechte zur Gesprächssteuerung	- nach der Bearbeitung von Aufgaben - beim Berichten über Lernerfahrungen und der alltagssprachlichen Verbalisierung von Erfahrungswissen

Abschließend soll auf einige Probleme und Fragen hingewiesen werden, die durch Gibbons' Konzept des Mikro-Scaffolding aufgeworfen werden. Der Versuch, eine Übersicht über dieses didaktische Konzept zu geben und seine Einzelaspekte zu systematisieren, läuft Gefahr, als umfassend und vollständig wahrgenommen zu werden. Terminologische Abgrenzungen treten dabei auf dem Papier womöglich deutlicher hervor als sie in der Vollzugswirklichkeit feststellbar sind. Hammond und Gibbons (2005: 26) räumen ausdrücklich ein, dass ihre Auflistung der Merkmale von Makro- und Mikro-Scaffolding nicht erschöpfend sei – insbesondere hinsichtlich der Beschreibung interaktionaler Merkmale. Eine Beschreibung der interaktionalen Praktiken zur Ausgestaltung von Mikro-Scaffolding unterbleibt aber

nicht nur, sondern die Verwendung von Terminologien aus der Diskurs- bzw. Gesprächsanalyse (z. B. „teacher repair work“, ebd.) können den Eindruck vermitteln, dass es sich bei den beschriebenen Merkmalen um interaktionale Praktiken und nicht um didaktische Funktionen handle. Neben einem Mangel an differenzierteren Darstellungen konzedieren Hammond und Gibbons (ebd.) hinsichtlich ihres Modells außerdem einen perspektivisch begrenzten Blick, der die Rolle der Lehrkraft im Scaffolding fokussiere, aber die Perspektive der Schüler/innen in dieser Interaktion vernachlässige, was einer überschaubaren Darstellung geschuldet sei.

Die Analysen in Kapitel 5 sollen ein differenzierteres Bild der Umsetzung von Mikro-Scaffolding liefern. Der emische Ansatz der Gesprächsanalyse unter Berücksichtigung aller wahrnehmbarer Interaktionsanteile verlangt eine multiperspektivische Betrachtung der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/innen als ein sich gegenseitig bedingendes Ganzes und kann insofern tiefere Einblicke in die Mechanismen dieser Interaktion und der Wirkungsentfaltung einzelner interaktionaler Praktiken gewähren.

2.2.2 SIOP®

Das *Sheltered Instruction Language Protocol* (SIOP®) entstand als kriterienbasiertes Instrument für das Training von Lehrkräften und bietet ihnen Unterstützung bei der Planung und Bewertung sprachsensiblen Unterrichts²⁹. Unter dem Begriff *sheltered instruction* wird ein Ansatz für sprachsensiblen Fachunterricht in den USA verstanden:

„Sheltered instruction is an approach for teaching content to English Learners (ELs) in strategic ways that make the subject matter concepts comprehensible while promoting the students' English language development.“ (Echevarría et al. 2008b: 5)

In Hinblick auf sprachsensiblen Fachunterricht ist SIOP® von mehrfachem Interesse: Zum einen weist es Parallelen zu Scaffolding im grundsätzlichen Verständnis von Sprache und Lernen auf, zum anderen bietet SIOP® aber im Unterschied zu Scaffolding ein fest umrissenes Programm, ein definiertes Methodenrepertoire sowie Evaluationsinstrumente, deren Anwendung durch kriterienbasierte, standardisierte Raster erleichtert wird. Darüber hinaus wurde SIOP® über mehrere Jahre hinweg in den USA bundesweit erprobt und evaluiert und stellt damit ein empirisch validiertes Modell für sprachsensiblen Fachunterricht dar (siehe Echevarría et al. 2008a: 192).

2.2.2.1 Grundlagen

SIOP® war eine Reaktion auf um die Jahrtausendwende angesiedelte Bildungsstudien in den USA, die zeigten, dass 30% der Schüler/innen der Sekundarstufe (bei zugewanderten Schüler/innen sogar bis zu 89%) über unzureichende Lesekompetenzen verfügten (siehe a. a. O.: 4). Dramatische Unterschiede hinsichtlich schulischer Erfolge und Bildungsabschlüssen bei Schüler/innen mit Englisch als L2 waren die Folge.

Im Zuge des „No Child Left Behind Act“ von 2001 sollte mit *sheltered instruction* ein Ansatz zur Vermittlung von Sprachkompetenzen, Fachinhalten und Strategien für zugewanderte Schüler/innen etabliert werden. Gleichzeitig wurde ein Konzept entwickelt, das Lehrkräfte bei der Implementierung

²⁹ Dabei wird zwischen dem SIOP Model (= Instrument zur Planung und Durchführung von Unterricht) und dem SIOP protocol (= Instrument zur Beobachtung und Evaluierung von Unterricht) unterschieden (siehe Echevarría et al. 2008b: 16).

von *sheltered instruction* in ihrem Unterricht unterstützen sollte. SIOP® versteht sich dabei weniger als eigenständige Konzeption, sondern vielmehr als Rahmenprogramm, das Lehrmethoden und Techniken, die eine effektive Praxis gewährleisten, in quantifizierbarer Weise zusammenfasst (siehe Echevarría et al. 2008a: vii). Erste Versionen wurden bereits in den frühen 90ern als Forschungs- und Supervisionswerkzeug benutzt, um zu überprüfen, ob die teilnehmenden Lehrkräfte sich Schlüsseltechniken der *sheltered instruction* aneigneten. 1996 erfolgte der staatliche Auftrag zur Entwicklung eines ausgearbeiteten Modells von *sheltered instruction*, das zum Training von Lehrkräften nutzbar sein sollte. Außerdem erging der Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitung des Programms, um seine Wirksamkeit für Lehrkräfte und Lernende zu evaluieren. In den folgenden Jahren wurde das Modell ausgearbeitet, erprobt, evaluiert und weiterentwickelt.

Short et al. (2012) betonen, dass das SIOP®-Modell keine Schritt-für-Schritt Anleitung einer Unterrichtstechnik oder gar vorgeplante Unterrichtseinheiten umfasse, die mit einigen Lehrgangsstunden angeeignet werden können. Deshalb müsse vorab genügend Zeit zur Schulung der Lehrkräfte eingeplant werden. Es sei ein komplexes Rahmenwerk, das verschiedene Methoden kombiniere und deutliche Veränderungen in der Unterrichtsplanung nach sich ziehe. Seitens der Lehrkräfte erfordere es Sprachbewusstheit im jeweiligen Fach und das Wissen um die Möglichkeit der Ausschöpfung von Sprechanlässen, wenn diese der Fachdiskurs biete. Lehrkräfte müssen außerdem die Stunden so organisieren, dass den Lernenden mehr Übungsmöglichkeiten zu sprachgestützter mündlicher Interaktion sowie zum Lesen und Schreiben eingeräumt werde (siehe Short et al. 2012: 355). Die Auswertungen von SIOP® belegen erfolgreiches Sprachlernen innerhalb des Regelunterrichts, wenn im Fachunterricht den Bedürfnissen der L2-Lernenden im Sinne von SIOP® Rechnung getragen werde:

„Rather than relying on ESL classes as the sole venue for English language development, this result indicates that English development can take place across the curriculum when teachers use the SIOP® model.“ (a. a. O.: 353)

Darüber hinaus ergab die longitudinale Auswertung des in den USA bundesweit etablierten Programms, dass Klassen mit Lehrkräften, die ein SIOP® Training durchlaufen haben und ihren Unterricht entsprechend planen und durchführen, signifikant bessere Leistungen im sprachlichen und fachlichen Bereich erzielen als Klassen, die von Lehrkräften unterrichtet werden, die ein solches Training nicht durchlaufen haben (siehe Vogt 2010: 45).

2.2.2.2 Eckpunkte des Programms

Wie oben dargestellt ist ein Kernpunkt von SIOP® die simultane Vermittlung inhaltlicher und sprachlicher Lerngegenstände. Dabei wird berücksichtigt, dass der Sprachunterricht für L2-Lernende auf die in der Realsituation der Schule geforderten Sprachhandlungen und Varietäten vorbereiten muss: „That preparation necessarily required explicit instruction in academic language as used in the different subject areas, in addition to subject-specific conceptual knowledge“ (Short/Echevarria 2016: 5). Da davon ausgegangen wird, dass die Entwicklung der vier Fertigkeiten von Sprache (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) interdependent erfolgt, bezieht SIOP® bewusst Übungen und Sprachhandlungen in allen vier Bereichen ein. Den Lehrkräften wird für die Integration solcher Lerngelegenheiten in den Regelunterricht ein kriterienbasiertes Raster mit acht Bausteinen (components) als Rahmenplan an die Hand gegeben. Diese werden wiederum in insgesamt dreißig Merkmale (features) aufgeschlüsselt. Da sich bei der Betrachtung der einzelnen Komponenten und

Merkmale Parallelen zu Gibbons' Konzept des Scaffolding zeigen, führe ich die Bausteine und Merkmale hier auf³⁰:

- I. Unterrichtsvorbereitung (Preparation)
 - 1) Bestimmung, Verdeutlichung und Besprechung inhaltlicher Lernziele
 - 2) Bestimmung, Verdeutlichung und Besprechung sprachlicher Lernziele
 - 3) Entwicklung inhaltlicher Konzepte, die dem Alter und dem Bildungshintergrund der Schüler/innen angemessen sind
 - 4) Vorhalten von ergänzendem Material, das Inhalte und Bedeutung verständlich macht
 - 5) Adaption von Materialien und Texten, das allen Kompetenz- und Wissensständen entspricht
 - 6) Bedeutungsvolle Handlungen, die Lerngelegenheiten für alle vier Fertigkeiten von Sprache bieten
- II. Aufbau und Nutzung von Vorwissen
 - 7) Neue Konzepte werden explizit mit dem Vor- und Erfahrungswissen der Schüler/innen verknüpft
 - 8) Explizite Verknüpfung von neuen Lerninhalten mit solchen aus vorangegangenen Unterrichtsphasen
 - 9) Explizite Hervorhebung und Wiederholung von Schlüsselvokabular
- III. Verständlicher Input
 - 10) Anpassung des lehrerseitigen Sprachverhaltens in Sprechgeschwindigkeit, Betonung und Satzstrukturen an die Erwerbsstände der Schüler/innen
 - 11) Klare und eindeutige Formulierung von Arbeitsaufträgen
 - 12) Variationsreiche Techniken zum Erklären und Darstellen inhaltlicher Konzepte (z. B. Visualisierungen, multimodale Interaktion, Realia, handlungsorientierte Lernphasen)
- IV. Strategien
 - 13) Gelegenheiten zur Anwendung von Lernstrategien werden reichlich vorgehalten
 - 14) Durchgängige Anwendung von Scaffolding-Techniken zur Unterstützung der Lernenden
 - 15) Gestaltung von kognitiv fordernden Fragen und Aufgaben, die z. B. sprachlich und analytisch eine größere intellektuelle Verarbeitungstiefe fordern
- V. Interaktion
 - 16) Zahlreiche Gelegenheiten für Interaktion und Diskussion zwischen Lehrkräften und Lernenden, bzw. von Lernenden untereinander, die sprachlich und kognitiv anspruchsvolle Äußerungen zu Unterrichtsgegenständen erfordern
 - 17) Sozialformen, die den sprachlichen bzw. fachlichen Lernzielen angemessen sind
 - 18) Angemessene lehrerseitige Wartezeiten, die den Lernenden die Planung ihrer Antworten ermöglicht

³⁰ Eine ausführliche Darstellung der Bausteine und Merkmale findet sich in Echevarría et al. (2008b); eine deutschsprachige Zusammenfassung in Kniffka/Roelcke (2016: 110-113).

- 19) Schaffung von Gelegenheiten, bei denen Schüler/innen Schlüsselkonzepte bzw. -inhalte in ihrer L1 mit Beratern oder Peers besprechen bzw. erarbeiten können, oder inhaltlich relevante Texte in ihrer L1 lesen können
- VI. Übung und Anwendung
 - 20) Lernmaterialien und Realia, die die handlungsorientierte Anwendung neuen Wissens ermöglichen
 - 21) Unterrichtsaktivitäten, in denen fachliches und sprachliches Wissen angewendet und verknüpft werden können
 - 22) Aufgaben, die alle vier sprachlichen Fertigkeiten berücksichtigen
- VII. Unterrichtsdurchführung
 - 23) Die Unterrichtsdurchführung unterstützt die inhaltlichen Ziele eindeutig
 - 24) Die Unterrichtsdurchführung unterstützt die sprachlichen Ziele eindeutig
 - 25) Die Schüler/innen sind mindestens 90% der Zeit ins Unterrichtsgeschehen eingebunden
 - 26) Das Unterrichtstempo ist an die sprachlichen und fachlichen Erwerbsstände der Schüler/innen angepasst
- VIII. Wiederholung und Lernzielüberprüfung
 - 27) Umfassende Wiederholung von Schlüsselbegriffen
 - 28) Umfassende Wiederholung zentraler inhaltlicher Konzepte
 - 29) Schüler/innen erhalten regelmäßige Rückmeldung über Sprache, Inhalte und Arbeitsverhalten
 - 30) Durchgängige Ermittlung des Lernfortschrittes und des Verstehens sprachlicher und fachlicher Inhalte

Es ist erkennbar, dass das dargestellte Raster sowohl für die Planung als auch für die Evaluation des Unterrichts benutzt werden kann.

„Die Komponenten und ihre Ausformulierungen sind einerseits konkret, was die Verknüpfung von sprachlichen und fachlichen Inhalten angeht, andererseits aber allgemein genug, um auf alle Schulfächer anwendbar zu sein.“ (Kniffka/Roelcke 2016: 113)

Interessant ist, dass scheinbar selbstverständliche Kriterien, wie z. B. die Merkmale 1, 2, 23 und 24 explizit Erwähnung finden. Dabei ist jedoch zu beachten, dass hier die Perspektive von L2-Lernenden berücksichtigt wird, für die Unterrichtsziele ohne ihre explizite Versprachlichung und Hervorhebung womöglich nicht so transparent sind wie für muttersprachliche Schüler/innen. Auch muss es den Lehrkräften in heterogenen Klassen bewusst sein, dass die L2-Lernenden einen Bedarf für solcherlei Explizierungen haben, was im Regelunterricht leicht unberücksichtigt bleiben kann.

2.2.2.3 SIOP® und Scaffolding im Vergleich

In Hinblick auf Gibbons' Konzept des Scaffolding sind einige Parallelen auszumachen: Beide Konzepte sind u. a. gekennzeichnet durch

- die Verortung im sprachsensiblen Fachunterricht
- die explizite Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen
- den Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen als Zielsetzung
- die Berücksichtigung einer sprachsensiblen Aufbereitung und Darbietung des Unterrichtsstoffs

- das Erschließen von Bedeutung mittels der Verknüpfung von Handlungs- und Erfahrungswissen mit sprachlichen Mitteln
- die gezielte Einbeziehung von schülerseitigem Vorwissen als Ausgangspunkt für neue Lerninhalte.

In den letzten beiden Punkten kommt das gemeinsame Verständnis von (Sprach-)Lernen als interaktionaler Handlung in der Tradition Vygotskijs zum Ausdruck: „Student language learning can be promoted through social interaction“ (Echevarría et al. 2008b: 17). Das Erlernen von funktionalen Sprachhandlungen wird in beiden Konzepten als Voraussetzung und Werkzeug zum Erwerb fachlichen Wissens erachtet (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit sind besonders die Merkmale von SIOP® von Interesse, die sich auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden beziehen und eine Entsprechung in Gibbons' Konzept des Mikro-Scaffolding finden. Von den 30 Merkmalen des SIOP® betreffen die Nummern 16-19 explizit die Interaktion im Klassenzimmer. Bei genauerer Betrachtung zielen diese Merkmale auf die Organisation von Unterrichtsgesprächen ab. Weitere Merkmale, die die Interaktion betreffen, finden sich z. B. auch in den Punkten 9, 10, 11, 12, 15, 27 und 28 (vgl. Kniffka/Roelcke 2016: 154). Diese Punkte weisen deutliche Parallelen zu Gibbons' *interactional scaffolding* auf. Bei Gibbons werden einzelne Merkmale, die in SIOP® explizit aufgezählt werden, den didaktischen Funktionen des *interactional scaffolding* zugerechnet, so könnte z. B. Punkt 9 (explizite Hervorhebung und Wiederholung von Schlüsselvokabular) den Merkmalen *reminding and handing over* oder *talking about the talk* zugeordnet werden. Die SIOP®-Merkmale 7 (neue Konzepte werden explizit mit dem Vor- und Erfahrungswissen der Schüler/innen verknüpft) und 8 (explizite Verknüpfung von neuen Lerninhalten mit solchen aus vorangegangenen Unterrichtsphasen) finden ihre Entsprechung in der Funktion *linking to prior experience, pointing forward* (siehe Hammond/Gibbons 2005: 20f.), die beide Ebenen des Scaffolding betrifft. Andere SIOP®-Merkmale, wie zum Beispiel alle innerhalb des Bausteins I, sind bei Gibbons dem Makro-Scaffolding zuzuordnen.

Innerhalb von SIOP® wird Scaffolding den Strategien zugeordnet, mit denen das Verstehen der Schüler/innen unterstützt werden soll (Merkmal 14: durchgängige Anwendung von Scaffolding-Techniken zur Unterstützung der Lernenden), während es bei Gibbons eher als ein didaktisches Modell aus einem koordinierten Bündel von Maßnahmen und Funktionen zu verstehen ist.

Die grundsätzlichen Übereinstimmungen beider Konzepte hinsichtlich der interaktionalen Natur von (Sprach-)Lernen und der Notwendigkeit einer Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen sind jedoch offensichtlich. Während für Scaffolding erst nach und nach Studien über dessen Wirksamkeit erscheinen (z. B. van den Pol et al. 2015), besteht für SIOP® seit längerem eine breite und belastbare empirische Grundlage, die als Argument für das Konzept eines sprachsensiblen Fachunterrichts oder adaptiv für fachsensiblen Sprachunterricht ins Feld geführt werden kann.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass SIOP® als konkretes Trainingsprogramm für Lehrkräfte das explizitere Konzept darstellt. Es zielt auf eine standardisierte Implementierung und Anwendbarkeit in der Schulpraxis ab. Aufgrund einer intendierten Evaluierbarkeit kann es klar definierte, erlernbare und überprüfbare Einzelkomponenten vorweisen.

Die Identifizierung und Festlegung solcher „trainables“ für die Ausbildung von Lehrkräften steht für Scaffolding – insbesondere für das Mikro-Scaffolding – noch aus. Insgesamt ist Scaffolding also das offenere Konzept und gibt kaum Anhaltspunkte für seine konkrete Umsetzung.

2.2.3 Konzepte der Integration sprachlichen und fachlichen Lernens

In diesem Kapitel gebe ich einen kursorischen Überblick über Argumentationslinien (2.2.3.1), die dem Ansatz folgen, dass Sprache nicht nur Medium, sondern als jeweilige Varietät auch fachspezifischer *Gegenstand* aller Fächer ist. Es folgt ein Blick auf die organisatorischen Rahmenbedingungen des schulischen Zweitspracherwerbs (2.2.3.2). Dies ist nötig, um abschließend zu einer Begriffsbestimmung (2.2.3.3) hinsichtlich verschiedener Konzepte der Integration sprachlichen und fachlichen Lernens zu gelangen.

2.2.3.1 Sprache als Lerngegenstand aller Fächer

Aus der Annahme, dass Sprache grundsätzlich sowohl Medium als auch Lehrgegenstand jeglichen Unterrichts sei, folgt, dass sich somit jede Lehrkraft nicht nur als Fachlehrer/in sondern auch als Sprachlehrer/in zu verstehen habe – der Gedanke ist nicht neu, hat sich jedoch noch nicht flächendeckend in didaktischen Konzeptionen oder der Ausbildung von Lehrkräften niedergeschlagen (siehe z. B. Fluck 2002: 3f., Hoberg 1998: 955, Steinmüller/Scharnhorst 1987: 11f.). Daraus folgernd darf angenommen werden, dass dieser Gedanke in der Breite auch nicht im Selbstverständnis der Fachlehrkräfte verankert ist.

Auf Seiten der Forschung herrscht Konsens darüber, dass (fach-)sprachliche Kompetenzen den Schlüssel zum Verstehen fachlicher Zusammenhänge und somit den Schlüssel zur erfolgreichen Teilhabe an schulischer Bildung darstellen (siehe z. B. Becker-Mrotzek/Roth 2017: 11, Busse 2019: 6), da „Lernen [...] – in welchem Fach auch immer – Aneignung von Sprache“ (Ahrenholz 2010: 17) bedeutet. Dieser Umstand kann für zugewanderte Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache – und generell für alle sprachlich benachteiligten Schüler/innen – eine Hürde für den Bildungserfolg darstellen (Kniffka 2010:73), wie in einschlägigen Studien immer wieder nachgewiesen wurde. Die Diskussionen um die Rolle von Sprache und sprachlicher Kompetenz für den Bildungserfolg hat einen Ausgangspunkt in den Theorien von Cummins (1979, 1981, 2000)³¹. Mittlerweile ist das Thema auch im deutschsprachigen Raum in vielen Facetten Gegenstand von Forschung und didaktischen Diskussionen und hat sich in zahlreichen Publikationen und Projekten auch in Hinblick auf den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache niedergeschlagen. So ist u. a. der Diskurs um Bildungssprache (siehe z. B. Feilke 2012, Morek/Heller 2012) in diesem Lichte zu betrachten³². Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Bedeutung der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen entstand die Forderung nach einer „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2011: 118f.). Diese Durchgängigkeit sei mehrdimensional zu begreifen: Sie betreffe sowohl die chronologische Durchgängigkeit von der frühkindlichen Förderung bis ins Schulalter, als auch die fachliche Durchgängigkeit – involviert also alle Fächer einschließlich des DaZ-Unterrichts – sowie die soziale Durchgängigkeit von der Familie bis in die Bildungsinstitutionen (siehe z. B. Decker-Ernst/Oomen-Welke 2013).

Weitere wichtige Themenschwerpunkte sind u. a. die Untersuchung spezifischer Sprachhandlungen (z. B. Heller et al. 2017) vor dem Hintergrund diskursiver Kompetenzen wie sie u. a. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) festgelegt sind (siehe Vollmer/Thürmann 2010). Untersucht werden außerdem die Ausprägung diskursiver Einheiten im jeweiligen Fachkontext (z. B. Pineker-Fischer 2017, Röhner/Hövelbrinks 2013), die Rollen von medial schriftlicher (z. B. Ohm et al.

³¹ Siehe hierzu Kapitel 2.1.5.

³² Siehe hierzu Kapitel 2.1.4.

2007) bzw. mündlicher Wissensvermittlung und Aushandlung (z. B. Harren 2015, Heller/Morek 2015), die Diagnostik sprachlicher Kompetenzen (Fornol/Hövelbrinks 2019) und die Professionalisierung von Lehrkräften (z. B. Kniffka 2007). Einen ausführlichen Überblick über das weite Spektrum der relevanten Forschungsbereiche bieten Ahrenholz et al. (2019).

2.2.3.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

Die jeweilige Umsetzung der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Unterricht mit neuzugewandertem Schüler/innen ohne bzw. mit nur rudimentären Kenntnissen der Unterrichtssprache wird u. a. durch den organisatorischen Rahmen des jeweiligen Unterrichts bestimmt. Deshalb sollen zunächst Organisationsformen und Zielsetzungen des Zweitsprachunterrichts betrachtet werden.

Grundsätzlich wird zwischen ein- und zweisprachigen Modellen unterschieden (siehe z. B. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 139), wobei in Deutschland für zugewanderte Schüler/innen i. d. R. das einsprachige Modell zur Anwendung kommt, d. h. der Unterricht findet ganz oder überwiegend nur auf Deutsch statt. Die einsprachigen Modelle werden differenziert nach a) dem Umfang, mit dem Schüler/innen am Regelunterricht teilnehmen und b) nach Art und Umfang der Sprachförderung, die sie im Rahmen ihrer Unterrichtsteilnahme erhalten (siehe Abbildung 2.10). Innerhalb dieses Kontinuums bilden Immersion und Submersion die Pole: In Submersionsmodellen werden die Schüler/innen ohne spezifische Förderung in den Regelunterricht integriert, in Immersionsmodellen erhalten die Schüler/innen spezifischen Sprachunterricht unter Berücksichtigung ihres Sprachstandes. In Vorbereitungskursen werden die neu zugewanderten Schüler/innen vorübergehend (i. d. R. für ein Jahr) separat und nur in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unterrichtet, um eine sprachliche Basisqualifikation zu erlangen, die sie für die Teilnahme am Regelunterricht qualifizieren soll. Oft verläuft der Übergang in die Regelklassen sukzessive, so dass von teilintegrativen Modellen gesprochen werden kann. Eine differenzierte Darstellung von verschiedenen Organisationsformen für Vorbereitungsklassen (VKL) in Baden-Württemberg findet sich bei Decker-Ernst (2017), eine generelle Übersicht über schulorganisatorische Modelle bieten Massumi et al. (2015).

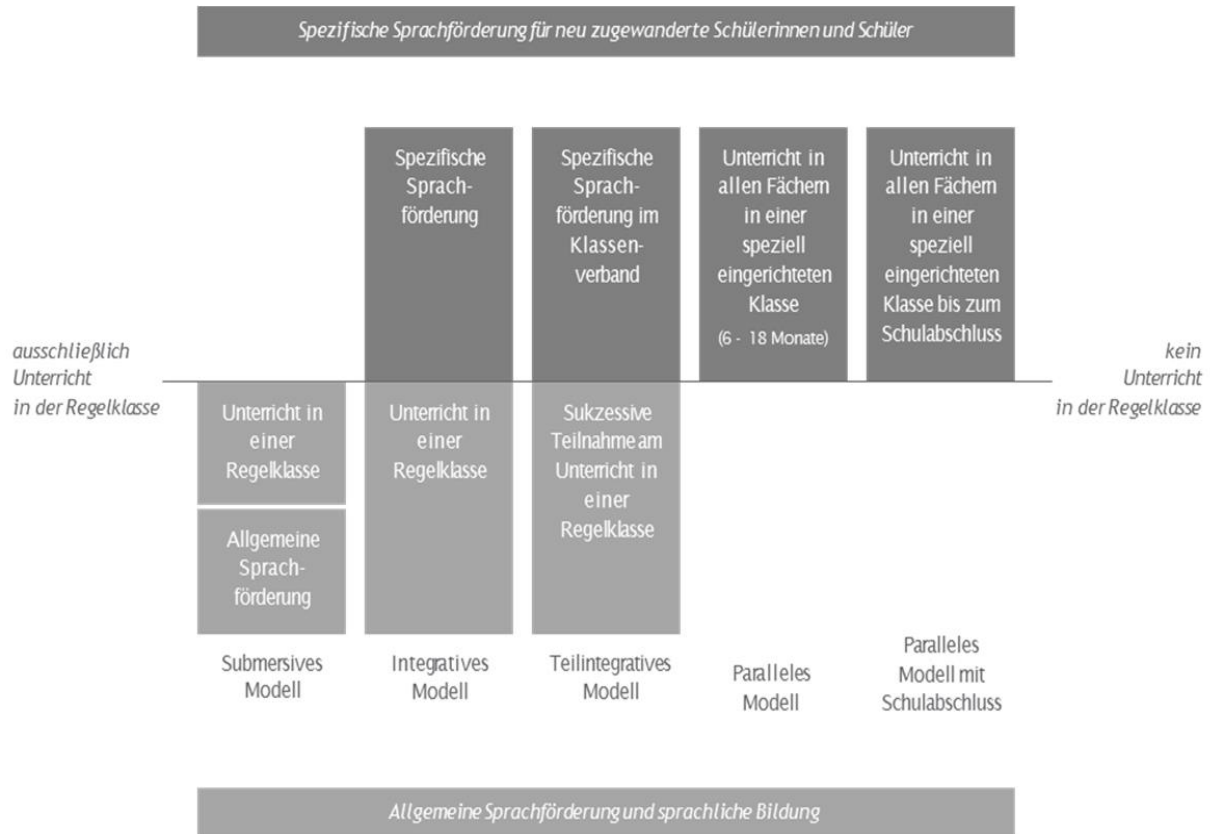


Abbildung 2.10: Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Massumi et al. (2015:45)

Da VKL in allen Fällen ein transitorisches Modell sind, liegt ihr Schwerpunkt neben der Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse in der Vorbereitung für die Teilnahme am Regelunterricht. So schreibt in Baden-Württemberg das Kultusministerium folgende Zielsetzung für VKL vor: „Der Unterricht in der Vorbereitungsklasse hat für den anschließenden Besuch der Regelklasse vorbereitende Funktion. Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf der Vermittlung von Kenntnissen in der deutschen Sprache“ (Kultusministerium Baden-Württemberg 2017: 1).

2.2.3.3 Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht

Die obige ministerielle Vorgabe ist insofern zu hinterfragen, als in VKL schwerpunktmäßig basale Sprachkenntnisse vermittelt werden sollen, gleichzeitig aber eine vorbereitende Funktion für den Regelunterricht geltend gemacht wird. Wie eingangs dargestellt, sind allgemeine Sprachkenntnisse für die erfolgreiche Teilhabe an Unterrichtsgesprächen jedoch nicht ausreichend und können daher auch nicht hinlänglich auf „den anschließenden Besuch der Regelklasse“ (s.o.) vorbereiten. So legen Cornely-Harboe und Mainzer-Murrenhoff (2016: 163f.) dar, dass unter Berufung auf Cummins Modell von BICS und CALP (siehe Kapitel 2.1.5) häufig für Sequenzierungsvorstellungen nach dem Muster ‚Erwerb basaler Sprachkenntnisse vor dem Erwerb kognitiv-akademischer Sprachfertigkeiten‘ argumentiert werde. Eine solche Sequenzierung lasse sich bei genauerem Hinsehen aber weder von Cummins’ Modell gerechtfertigt ableiten noch entspreche sie dem aktuellen Kenntnisstand zum L2-Erwerb. Wenn davon ausgegangen wird, dass Sprachunterricht im Sinne der Anbahnung fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen Aufgabe jeden Unterrichts ist (siehe z. B. Kniffka 2007: 160, Schmölzer-Eibinger 2013: 25), dann muss sich dies auch auf den Unterricht in Vorbereitungsklassen niederschlagen: „Ein auf die

Teilnahme am Regelunterricht vorbereitender Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht muss die Lernenden dazu befähigen, die sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Handlungsfeld Schule und die damit verbundenen Situationen zu bewältigen“ (Kniffka 2019: 267).

Es liegt also auf der Hand, dass „Vorbereitungsklassen“, wenn sie denn ihrem Namen und ihrer Aufgabe gerecht werden wollen, den Erwerb basaler Sprachkenntnisse mit dem Erwerb kontextspezifischer sprachlicher Kompetenzen im Sinne einer „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2011) von Anfang an verknüpfen müssen. Kniffka (2019:270) verwendet für einen solchermaßen konzeptionierten Zweitsprachunterricht im Kontrast zum sprachsensiblen Fachunterricht den Begriff „fachsensibler Sprachunterricht“. Dabei kann und soll der Unterricht in VKL nicht den späteren oder parallelen Fachunterricht ersetzen. Vielmehr soll der Erwerb allgemeiner Kenntnisse der Zweitsprache und der Erwerb fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen parallel erfolgen. Fachsensibler Sprachunterricht unterscheidet sich von anderen Konzeptionen der Integration fachlichen und sprachlichen Lernens hinsichtlich strukturell-organisatorischer Merkmale, der Zielgruppe, des Status der Unterrichtssprache und der fokussierten Unterrichtsziele. So steht beispielsweise in den Konzepten von SIOP® oder Scaffolding sprachliches Lernen vor allem im Dienste fachlichen Lernens, während es sich beim fachsensiblen Sprachunterricht eher umgekehrt verhält.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über didaktische Konzeptionen, in denen sprachliches mit fachlichem Lernen verknüpft wird. Dabei sind der Vollständigkeit halber auch Konzeptionen dargestellt, die sich nicht auf Zweit-, sondern auch auf Fremdsprachenlernende beziehen. Scaffolding bezieht sich hierbei auf den von Gibbons ursprünglich anvisierten Rahmen von zugewanderten Kindern im Regelunterricht.

Tabelle 5: Übersicht über Konzepte der Integration sprachlichen und fachlichen Lernens

	Klassenzusammensetzung	Unterrichtskontext	Status der Unterrichtssprache	Zielsetzung/ Fokus
CLIL ³³	Jahrgangsklassen	Fachunterricht	Fremdsprache	Jahrgangsklassen
DFU ³⁴	Jahrgangsklassen	Fachunterricht	Fremdsprache ³⁵	Fachinhalte
SIOP®	Jahrgangsklassen (L1- und L2-Schüler/innen)	Fachunterricht	Zweitsprache	Fachsprache/ Fachinhalte
Scaffolding	Jahrgangsklassen (L1- und L2-Schüler/innen)	Fachunterricht	Zweitsprache	Fachinhalt/ Fachsprache
fachsensibler Sprachunterricht	jahrgangsübergreifende Klassen (L2-Schüler/innen)	Sprachunterricht	Zweitsprache	Zweitsprache/ Fachsprache

³³ CLIL= Content and Language Integrated Learning

³⁴ DFU= Deutschsprachiger Fachunterricht an Deutschen Auslandsschulen

³⁵ Dies trifft nur für Schüler/innen des jeweiligen Gastlandes zu. Für dort ansässige deutsche Schüler/innen ist die Unterrichtssprache i. d. R. Erstsprache.

Auch wenn es eine Reihe organisatorischer und struktureller Unterschiede gibt, finden sich auf didaktischer und methodischer Ebene viele Übereinstimmungen zwischen den Konzeptionen. Insbesondere die Ansätze aus SIOP® und Scaffolding lassen sich relativ problemlos für einen fachsensiblen Sprachunterricht adaptieren.

Das Lehrwerk INTRO DaZ (Kniffka/Neuer 2017a) ist eine Adaption der Konzeption Scaffolding für die organisatorischen Rahmenbedingungen des schulischen Zweitspracherwerbs im Rahmen von Vorbereitungsklassen. In den drei beobachteten Klassen dieser Untersuchung wurde das Lehrwerk – zumindest phasenweise – erprobt und eingesetzt (siehe Kapitel 3.2). Der Unterricht, der für die vorliegende Studie aufgezeichnet wurde und analysiert wird, ist also konzeptionell als fachsensibler Zweitsprachunterricht zu verstehen.

2.3 Gesprächsstrukturen im Unterricht: gesprächsanalytische Perspektiven

Woher wissen die Teilnehmer/innen in einem Gespräch, wann erwartet wird, dass sie sprechen bzw. schweigen und zuhören sollen? Woher wissen sie, welche Erwiderung inhaltlich und formal von ihnen erwartet wird? Wirken – wie Harvey Sacks bekanntes Zitat nahelegt – bei der Organisation von Redebeiträgen in Gesprächen verborgene Ordnungen und Gesetzmäßigkeiten, von denen sich die Interagierenden bewusst oder unbewusst leiten lassen? Wenn Ordnungen zugrunde liegen: Gelten diese in allen Gesprächssituationen oder unterscheiden sich die Regeln im jeweiligen situativen Kontext voneinander? Die Suche nach Antworten auf diese Fragen und das Aufdecken von immanenten Ordnungen in Gesprächen bilden den Kern und das grundlegende Anliegen der Konversationsanalyse bzw. Gesprächsanalyse³⁷ (siehe Hutchby/Wooffitt 2008: 41). In diesem Kapitel werde ich zunächst Ursprung und Charakteristik der Gesprächsanalyse grob skizzieren. Es folgen Unterkapitel zu den „klassischen Gegenstandsbereichen der Konversationsanalyse“ (Birkner et al. 2020: 16), die auch für die Analysen relevant sein werden, nämlich Sprecherwechsel (2.3.1), Stille (2.3.2)³⁸, sequenzielle Organisation (2.3.3), Reparaturen (2.3.4) und Multimodalität (2.3.5).

Ein wichtiger Ursprung der auf Harvey Sacks (1935-1975) zurückgehenden Conversation Analysis ist die Soziologie. Den theoretischen Kern der Methode bilden Sacks „Lectures on Conversation“ (1995), die von Gail Jefferson und Emanuel Schegloff nach Sacks Unfalltod posthum veröffentlicht wurden. Die Forschungsmethode bildet eine Schnittstelle zwischen Soziologie, Psychologie und Linguistik und ist damit von ihrem Wesen her interdisziplinär angelegt (siehe Hutchby/Wooffitt 2008: 3). Parallel zum Entstehen dieses methodologischen Ansatzes geriet mit der pragmatischen Wende in der Linguistik (gesprochene) Sprache in ihrem Gebrauchskontext und als Instrument des sozialen Handelns in den Fokus linguistischen Forschungsinteresses (Stukenbrock 2013: 218). In der Folge etablierte sich die Gesprächsanalyse als qualitative Forschungsmethode in der Linguistik.

In der Gesprächsanalyse wird davon ausgegangen, dass die Organisation von Gesprächen Ordnungen und Prinzipien unterliegt. Die wichtigsten dieser Prinzipien werden im Folgenden skizziert. Dabei wird deutlich werden, dass diese Prinzipien maßgebliche Konsequenzen für die Methodologie der Gesprächsanalyse nach sich ziehen.

Die Herstellung von Intersubjektivität zwischen interagierenden Personen erfordert ein kontinuierliches gegenseitiges Beobachten und Rückmelden, mit dem sie anzeigen, was jeweils gemeint und verstanden wird und welche interaktionalen Handlungen für relevant erachtet werden. Dies bezieht sich auf den Inhalt aber auch auf die Organisation des Gesprächs. D. h. jede Erwiderung ist (auch) eine

³⁶ Sacks (1984: 22).

³⁷ Im Folgenden verwende ich die Bezeichnung Gesprächsanalyse, dies soll aber keine forschungsmethodologische Positionierung darstellen. Zur – nicht immer trennscharfen – Unterscheidung der Bezeichnungen Gesprächsanalyse bzw. Konversationsanalyse (Conversation Analysis / CA) siehe Deppermann (2008: 10), Imo und Lanwer (2019: 18) und Imo (2016: 155; 2013: 72).

³⁸ Das Phänomen Stille wird gesprächsanalytisch üblicherweise im Zusammenhang mit Sprecherwechsel betrachtet, weil sie häufig an den Nahtstellen zwischen Redebeiträgen entsteht. Da in der Unterrichtskommunikation die Rederechtsverteilung anderen Ordnungen als in alltäglicher Kommunikation unterliegt und im Falle von L2-Lernenden weitere Umstände zu beachten sind, widme ich dem Phänomen Stille ein eigenes Unterkapitel.

Reaktion auf die vorhergehende Äußerung der / des anderen Gesprächspartner/s und zeigt, ob sich die Interagierenden inhaltlich und formal noch ‚auf einer Linie‘ bewegen. Gleichzeitig beinhaltet eine Äußerung aber auch Anteile, die nun ihrerseits eine Reaktion notwendig machen. Äußerungen wirken also sowohl retrospektiv als auch prospektiv. Heritage drückt die gleichzeitig kontextgeformte und kontextformende Eigenschaft aufeinander folgender Äußerungen so aus: „The context of a next action is repeatedly renewed with every current action“ (Heritage 1984b: 242).

Daraus ergeben sich zwei grundsätzliche Gegebenheiten:

1. Die Gesprächspartner bemühen sich in aufeinander folgenden Äußerungen um *lokale Kohärenz* - oder es kommt zu Nichtverstehen und sequenzieller Diskontinuität. Der inhaltliche und / oder organisatorische ‚rote Faden‘ des Gesprächs reißt dann ab und es entsteht Klärungsbedarf. In der Terminologie der Gesprächsanalyse nennt man solche Klärungsversuche *Reparaturen* (siehe Kapitel 2.3.4).
2. Die prospektive Komponente einer Äußerung macht formal und inhaltlich bestimmte Reaktionen erwartbar, in der Terminologie der Gesprächsanalyse heißt das, dass für angemessene Anschlüsse eine *konditionelle Relevanz* besteht, bzw. dass erwartete Reaktionen *relevant gesetzt* werden. So wäre z. B. die Antwort „Ja.“ Auf die Frage „Weißt du, wie viel Uhr es ist?“ auf logischer, inhaltlicher und sprachlicher Ebene richtig, aber eben nicht konditionell relevant. Die Frage setzt auf kommunikativer Ebene als Antwort die Angabe der Uhrzeit relevant, nicht die Auskunft über das Wissen um die Uhrzeit.

Die Tatsache, dass interagierende Personen diese Koordinierungsprozesse innerhalb eines Gesprächs vollziehen, bietet Gesprächsforschenden die Möglichkeit herauszufinden, wie die beteiligten Personen die jeweils vorangegangene Äußerung ihrer Gesprächspartner verstehen, bzw. wie sie ihre eigenen Äußerungen verstanden haben wollen.

„Since it is the parties’ understandings of prior talk that is relevant to the construction of next turns, it is THEIR understandings that are wanted for analysis. The display of those understandings in the talk of subsequent turns affords both a resource for the analysis of prior turns and a proof procedure for professional analysis of prior turns [...]“. (Sacks et al. 1974: 729
Hervorhebung im Original)

Der gesprächsanalytische Terminus für ein solches sequenzielles Abgleichen von Verstehensdokumentationen lautet *next-turn-proof-procedure* und bildet das grundlegende Werkzeug gesprächsanalytischer Forschung. Dieser Abgleich als durchgängige Analyseaufgabe stellt sicher, dass die Analyse die Perspektiven der Sprechenden rekonstruiert und nicht die Annahmen des Analysierenden: „[...] analyses explicate the orderly properties of talk as oriented-to accomplishments of participants, rather than based merely on the assumptions of the analyst“ (Hutchby/Wooffitt 2008: 15). Dem ethnomethodologischen Ansatz folgend, verlangt die Konversationsanalyse also einen emischen Standpunkt der Forschenden, d. h. sie müssen das Gespräch aus der Perspektive der Sprechenden betrachten und nur deren tatsächliche Interaktion kann zur Hypothesenbildung herangezogen werden.

Ein solches Vorgehen und die grundlegende Annahme, dass Gespräche inneren Ordnungen folgen, impliziert außerdem, dass Äußerungen nicht beliebig geformt sind. Infolgedessen muss davon ausgegangen werden, dass jedes Detail einer Äußerung von Belang ist und nicht a priori als zufällig oder unbedeutend erachtet werden darf (siehe z. B. Heritage 1984b: 241, Seedhouse 2004: 15). Dieses Prinzip ist in dem bekannten Leitmotiv *Why that now?* gesprächsanalytischer Forschung schlagwortartig zusammengefasst.

Als ethnomethodologische und empirische Forschungsmethode kann die Gesprächsanalyse grundsätzlich in allen Bereichen des menschlichen Zusammenlebens Anwendung finden, z. B. private oder berufliche bzw. institutionelle Telefonate, Tischgespräche, Kommunikation zwischen Firmen und Kundschaft, Ärzten/innen und Patientien/innen usw. Dabei wird grundsätzlich zwischen alltäglichen (im Sinne von privaten) Gesprächskontexten und institutionellen Umgebungen unterschieden.

Dieser Unterscheidung folgend, wird Unterrichtskommunikation der institutionellen Kommunikation zugeordnet und bildet ein wichtiges Feld der Gesprächsforschung. Als Forschungsfeld wurde Unterrichtskommunikation schon in den 70er-Jahren wahrgenommen (siehe z. B. McHoul 1978, Mehan 1979a, 1979b) und erfuhr im Laufe der Zeit zunehmendes Interesse, nicht zuletzt auch im Hinblick auf (Zweit-)Sprachunterricht oder die Thematisierung sprachlicher Lerngegenstände (siehe z. B. Antaki 2011, Firth/Wagner 1997, 2007, Heller 2014, Mazeland 1983, Seedhouse 2005, Spiegel 2006, Hellermann 2010, Kääntä 2010, Harren 2015). Seither sind bei der gesprächsanalytischen Erforschung von Unterrichtskommunikation zwei Hauptströmungen auszumachen (Gardner 2013: 593 f.):

- die Erforschung interaktionaler Praktiken im Unterricht und
- der Versuch Lernen und Wissenstransfer durch Gespräche zu untersuchen.

Dabei ist jedoch zu bedenken, dass letzterer Ansatz forschungsmethodisch mit Schwierigkeiten verbunden ist, „[...] as CA has not historically been used to study cognition and learning, whether as interactive phenomena or not“ (a. a. O.: 595). Die Bearbeitung der Fragestellung in dieser Arbeit mittels der Gesprächsanalyse folgt dem erstgenannten Ansatz, d.h. die Analysen sind zunächst eine deskriptive Darstellung der vorgefundenen Unterrichtskommunikation und stellen erst in einem zweiten Schritt einen Abgleich mit didaktischen Zielsetzungen her (siehe Kapitel 5).

Der Begriff ‚Praktiken‘ ist in diesem Zusammenhang genauer zu betrachten: Im gesprächsanalytischen Kontext wird er in dieser Arbeit im Sinne von Heritages *practices* verwendet. Eine *practice* weist Heritage (2016: 212) zufolge drei Merkmale auf:

- Sie hat einen distinktiven Charakter.
- Sie nimmt eine bestimmte Position innerhalb eines Turns bzw. einer Sequenz ein.
- Sie ist in ihren Auswirkungen bestimmend für die Beschaffenheit bzw. Bedeutung der Handlung, die mit dem Turn vollzogen wird.

Dies entspricht weitgehend dem „mikrostrukturell-konversationsanalytischen Praktikenbegriff“ als „Konstituenten von Handlungen“ und „kontextbezogene Einsatzroutinen“, den Deppermann et al. (2016: 13) u. a. umreißen. Synonym zu ‚Praktiken‘ verwende ich in dieser Arbeit den Begriff ‚Verfahren‘ (siehe z. B. Harren 2015: 125).

Zusammenfassend lassen sich folgende Ausgangspunkte und Prämissen für ein gesprächsanalytisches Vorgehen festhalten:

1. Gespräche entwickeln sich schrittweise von Redezug zu Redezug und unterliegen daher einer Sequenzialität.
2. Gespräche in der Interaktion sind strukturell organisiert und unterliegen Ordnungen.
3. Redezüge sind zugleich kontextorientiert und kontextformend und aufeinander bezogen.
4. Diese Eigenschaften sind in den Feinheiten der Interaktion angelegt, so dass kein Detail a priori als zufällig oder irrelevant erachtet werden oder ausgelassen werden darf.

5. Die Erforschung der Gespräche verlangt daher eine emische Perspektive der Forschenden auf den Forschungsgegenstand.

Ausgewählte Phänomene zur strukturellen Organisation von Gesprächen sowie die zugehörige Terminologie stelle ich in den folgenden Teilkapiteln anhand von Beispielen aus meinem Korpus vor.

2.3.1 Sprecherwechsel

Ein zentraler Gegenstand der Analyse von Gesprächen ist die Organisation des Sprecherwechsels³⁹. Diese erfolgt nicht etwa beliebig oder zufällig, sondern unterliegt Regelmäßigkeiten. In ihrem wegweisenden Beitrag 'A simplest systematics of the organization of turn-taking for conversation' umreißen Sacks, Schegloff und Jefferson mit 14 Punkten ein grundlegendes Modell für die Organisation des Sprecherwechsels in alltäglichen Gesprächen⁴⁰ (siehe Sacks et al. 1974: 700f.). Kern dieser Regelmäßigkeiten bilden drei Punkte:

- Sprecherwechsel findet (wiederholt) statt. D. h. Gespräche setzen sich in der Regel aus einer oder mehreren Paarsequenzen (bestehend aus Äußerungen und Erwiderungen) von mindestens zwei Sprecher/innen auf.
- In der Regel spricht nur eine Person zur selben Zeit. D. h. Überschneidungen von Redebeiträgen und Lücken zwischen Redebeiträgen werden vermieden oder minimiert.

Als steuernde Elemente für diese Abläufe machen Sacks, Schegloff und Jefferson die *turn-construction component* und die *turn-allocation component* verantwortlich:

Die *turn-construction component* besteht aus dem intuitiven Wissen um die sprachliche Beschaffenheit der Bausteine einer Äußerung auf syntaktischer, prosodischer, semantischer und pragmatischer Ebene. Dieses Gebrauchswissen macht das Ende einer Einheit in einer Äußerung prognostizierbar: „Instances of the unit-types so usable allow a projection of the unit-type under way, and what, roughly, it will take for an instance of that unit-type to be completed“ (a. a. O.: 702).

Die Einheiten, auf die sich dieses Wissen bezieht, bilden die Bausteine einer Äußerung und werden *turn constructional units* (TCUs)⁴¹ genannt. Aus linguistischer Perspektive mag es verlockend sein, TCUs anhand einschlägiger Kategorien (z. B. Syntax) zu definieren. Dies widerspräche jedoch dem induktiven und emischen Ansatz der Gesprächsanalyse, denn „[...] what a turn-construction unit consists of in any situated stretch of talk is a members' problem“ (Hutchby/Wooffitt 2008: 50).

Turnkonstruktionseinheiten werden also nicht primär durch linguistische, sondern durch funktionale Merkmale gekennzeichnet, die von den Teilnehmenden wahrgenommen werden und sich empirisch nachweisen lassen. Die Turnkonstruktionseinheiten können dabei syntaktischen Mustern folgen, müssen es aber nicht. Für die Interagierenden besteht eine Vorhersehbarkeit, wann und wie

³⁹ Die englischen Bezeichnungen *turn-taking* für Sprecherwechsel bzw. *turn* für Redebeitrag bzw. Redezug werden im Folgenden jeweils synonym verwendet.

⁴⁰ Ich verwende die Bezeichnung *alltägliche* Gespräche im Kontrast zu Gesprächen im Rahmen *institutioneller* Kommunikation. Inwieweit die Regeln zum Sprecherwechsel im Rahmen institutioneller Kommunikation in der Schule von denen alltäglicher Kommunikation abweichen, wird im Verlauf des Kapitels dargestellt.

⁴¹ Die entsprechende deutsche Bezeichnung lautet Turnkonstruktionseinheiten (TKE). Im Folgenden werden beide Ausdrücke und Akronyme synonym verwendet.

eine Äußerung enden wird. Auf diese Weise entsteht am Ende einer Turnkonstruktionseinheit ein Bereich, in dem ein Sprecherwechsel möglich und erwartbar wird: der turnübergaberelevante Bereich (TRP)⁴². Das folgende Beispiel illustriert das:

Ausschnitt 2.3-1: Is okay...⁴³

FJ= Frau Janitza; NA= Nabih

04 FJ: is okay wenn ich ↑SCHREIbe [weils] n bisschen schneller geht?
→05 NA: [JA.]

Frau Janitza fragt Nabih, ob er damit einverstanden sei, dass sie einen von ihm geäußerten Satz an die Tafel schreibt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass in der vorangehenden Unterrichtsepisode die Schüler/innen jeweils ihre Äußerungen an der Tafel selbst verschriftlichten. Wie ihre nachfolgende Begründung für die Abweichung von diesem Verfahren (und der weitere, hier nicht dargestellte Gesprächsverlauf) zeigt, geht es ihr offenbar darum, den Satz schnell festzuhalten, um ihn anschließend zum Gegenstand einer sprachlichen Betrachtung zu machen.⁴⁴ Die Position von Nabih's Erwiderung macht deutlich, dass er sich an einem *möglichen* Abschlusspunkt und turnübergaberelevanten Bereich in der Äußerung der Lehrerin orientiert und eine anschließende Erklärung seines (Nicht-)Einverständnisses als Erwiderung auf ihre Anfrage für erwartet hält.

Nabih's Redezug erfolgt in Überschneidung mit der nachgestellten Begründung Frau Janitzas für ihre Anfrage. Tatsächlich hätte die Äußerung der Lehrerin syntaktisch und prosodisch zum Zeitpunkt von Nabih's Erwiderung beendet sein können. Insofern stellt die Tatsache der Überlappung seiner Antwort keinen Widerspruch zu den o. g. Regeln von Sacks et al. dar, denn

„[...] participants orient to *possible* transition-relevance places, not to ‚actual‘ ones. [...] For this reason it is the possibility of completion, rather than its actual occurrence, that is the most relevant factor in managing turn-taking.“ (Hutchby/Wooffitt 2008: 52, Hervorhebungen im Original)

Je nachdem, wann eine Erwiderung einsetzt – zu Beginn, unmittelbar nach oder mit Verzögerung zum turnübergaberelevanten Bereich der letzten Einheit des vorangehenden Redezugs – ergeben sich verschiedene Arten des Sprecherwechsels, die im Folgenden erläutert und schematisch dargestellt werden⁴⁵:

⁴² Die englischen Entsprechungen für turnübergaberelevanten Bereich lauten turn *transition-relevance place* (TRP) bzw. turn *transition-relevance space*. Tatsächlich erscheint mir die Bezeichnung turn *transition-relevant space* stimmiger, in diesem Sinne spricht Egbert (2009: 40) von einem relevanten *Raum* für Sprecherwechsel, der sich „gegen Ende einer TKE, nach Beendigung einer TKE oder ganz am Anfang einer TKE“ befinden könne. Harren (2015: 42) argumentiert analog, wenn sie den TRP nicht als Zeitpunkt, sondern als „Bereich (mit zeitlicher Ausdehnung)“ auffasst. Als deutsche Bezeichnung werde ich im Folgenden ‚turnübergaberelevanten Bereich‘ verwenden, als Akronym (mangels einer etablierten Entsprechung) dagegen TRP.

⁴³ Alle Namen von Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen wurden in den Transkripten zur Anonymisierung durch Pseudonyme ersetzt.

⁴⁴ Zu begleitenden Begründungen offensichtlicher Handlungen von Lehrkräften siehe Ehlich/Rehbein (1986: 130f.).

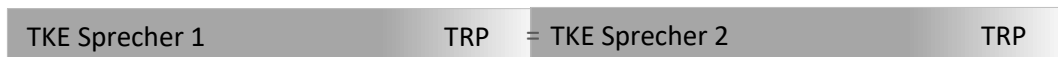
⁴⁵ Den schematischen Darstellungen liegen die Ausführungen zum Sprecherwechsel von Egbert (2009: 38ff.) zugrunde. Zur besseren Lesbarkeit verzichte ich in den schematischen Darstellungen und den Erklärungen auf die Genderschreibweise. Dies gilt auch für alle folgenden gesprächsanalytischen Ausführungen, wenn mit „Sprecher“ jeweils keine konkreten Personen, sondern generisch „Sprechende“ gemeint sind.

Regulärer Anschluss:



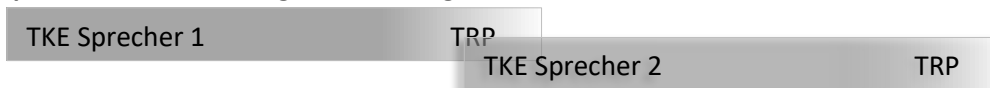
Der Sprecherwechsel erfolgt ohne gleichzeitiges Sprechen, aber auch ohne wahrnehmbare Stille zwischen den beiden Redezügen.

Verschleifter Anschluss:



Der Sprecherwechsel erfolgt unmittelbar am Ende des vorhergehenden Redezugs (*latching*), es entstehen weder Überschneidung noch Stille. Das Ende des TRP in der TKE von Sprecher 1 sowie der Beginn der TKE von Sprecher 2 fallen also zeitlich zusammen.

Sprecherwechsel zu Beginn des übergaberelevanten Bereichs:



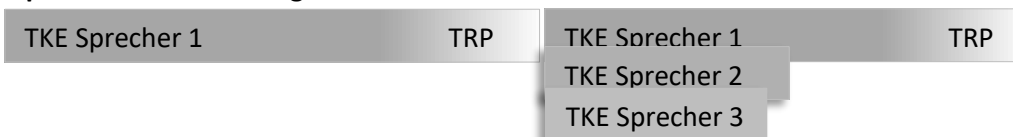
Der Sprecherwechsel erfolgt zu Anfang des turnübergaberelevanten Bereichs des ersten Redezugs, wenn eine mögliche Beendigung der TKE unmittelbar erwartbar ist oder bevorsteht. Es kommt in terminaler Überlappung (*terminal overlap*) kurzfristig zu gleichzeitigem Sprechen.

Sprecherwechsel nach einer Stille (Lücke):



Nachdem Sprecher 1 einen möglichen Beendigungspunkt seiner TKE erreicht hat, spricht er nicht weiter. Auch Sprecher 2 übernimmt nicht unmittelbar den nächsten Turn, so dass eine wahrnehmbare Stille zwischen beiden Redezügen entsteht. Eine Lücke (*gap*) wird i. d. R. als Abweichung von der üblichen Gesprächsorganisation wahrgenommen, liegt jedoch messtechnisch oft nur im Bereich von Zehntelsekunden⁴⁶.

Sprecherwechsel zu Beginn einer TKE:



Mitunter kommt es vor, dass nach der möglichen Beendigung einer Turnkonstruktionseinheit zwei (oder mehr) Sprecher gleichzeitig das Rederecht ergreifen, sei es, weil der erste Sprecher seinen Redebeitrag fortsetzen will und/oder weil andere Sprecher gleichzeitig mit einer Erwiderung anschließen. In der Regel dauert die Überschneidung der anschließenden Redezüge nur kurz, weil einem Sprecher das Rederecht von den anderen überlassen wird.

⁴⁶ Die verschiedenen Arten von Stille in (Unterrichts-)Gesprächen werden in Kapitel 2.3.2 ausführlich dargestellt.

Während die *turn-construction component* den Teilnehmenden also ermöglicht, den ‚Bauplan‘ einer Äußerung zu durchschauen und mögliche Punkte des Sprecherwechsels zu projizieren, regelt die *turn-allocation component* die Verteilung des Rederechts auf die Teilnehmenden des Gesprächs. Abhängig von der Gesprächssituation ergeben sich in alltäglichen Gesprächssituationen ohne Moderation grundsätzlich zwei Möglichkeiten des Sprecherwechsels: Entweder der nachfolgende Sprecher ergreift per Selbstauswahl von sich aus das Wort oder es wird ihm per Fremdauswahl vom gegenwärtigen Sprecher erteilt. Beide Arten des Sprecherwechsels sollen gewährleisten, Lücken oder Überschneidungen zwischen den Äußerungen zu minimieren.

Sacks et al. (siehe 1974: 704) leiten daraus folgende grundlegende Regelmäßigkeiten ab:

- 1) Für jeden Redebeitrag gilt: Mit Beginn des übergaberelevanten Bereichs der ersten Turnkonstruktionseinheit, die für sich prinzipiell als Redebeitrag erachtet werden kann:
 - a) Wenn der aktuelle Redebeitrag so konstruiert ist, dass der gegenwärtige Sprecher den nächsten auswählt, hat der ausgewählte Sprecher das Recht und die Pflicht zu sprechen. Kein anderer der Teilnehmenden hat dann dieses Recht. Der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle.
 - b) Wenn der aktuelle Redebeitrag so konstruiert ist, dass der gegenwärtige Sprecher den nächsten nicht auswählt, dann können - müssen aber nicht - die Teilnehmenden sich selbst als nächsten Sprecher auswählen. Wer zuerst beginnt, erhält das Rederecht, der Sprecherwechsel erfolgt an dieser Stelle.
 - c) Wenn der aktuelle Redebeitrag so konstruiert ist, dass der gegenwärtige Sprecher den nächsten nicht auswählt, kann - muss aber nicht - der gegenwärtige Sprecher bis zur Selbstwahl eines weiteren Sprechers fortfahren.
- 2) Wenn zu Beginn des übergaberelevanten Bereichs der ersten Turnkonstruktionseinheit, die für sich prinzipiell als Redebeitrag erachtet werden kann, weder 1a) noch 1b) erfolgten, und der gegenwärtige Sprecher gemäß 1c) weitergesprochen hat, dann gilt 1a) -c) für jeden weiteren übergaberelevanten Bereich, bis ein Sprecherwechsel stattgefunden hat.

Der mögliche Ablauf eines Sprecherwechsels lässt sich folgendermaßen als Flussdiagramm darstellen:

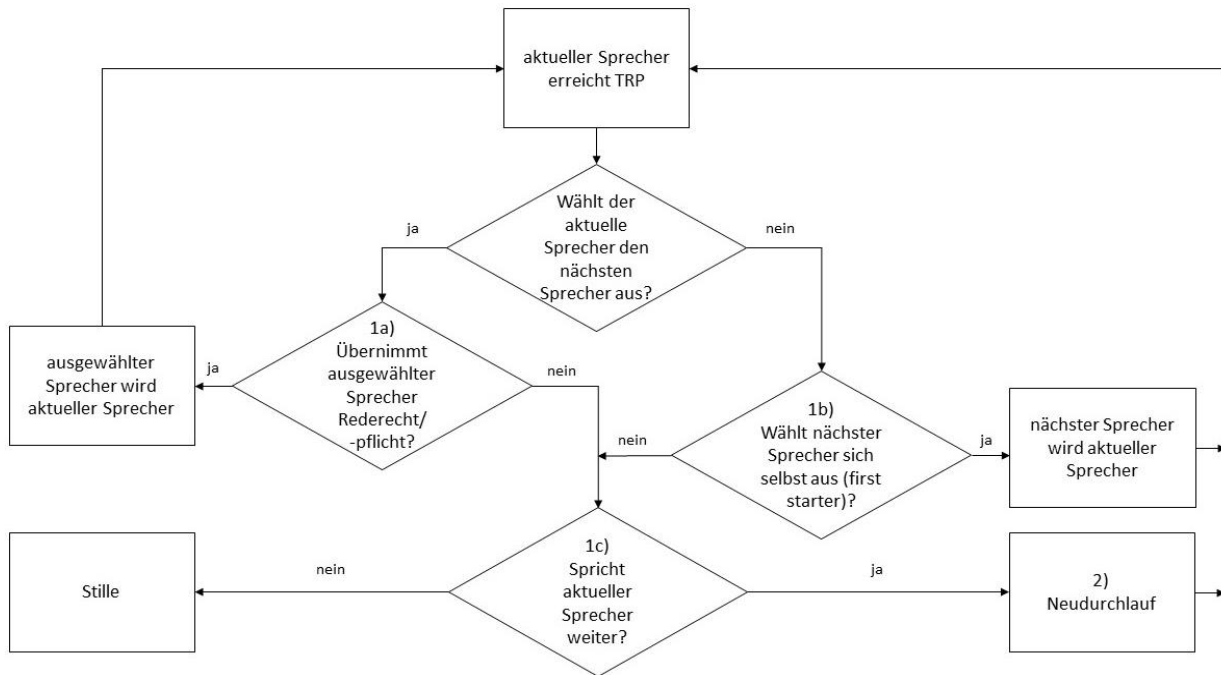


Abbildung 2.11: System des Sprecherwechsels (Turn-Taking) nach Sacks et al. (1974: 704), graphische Darstellung in Anlehnung an Stukenbrock (2013: 239), modifiziert und ergänzt von M. W.

Das von Sacks, Schegloff und Jefferson vorgestellte Regelset ist einleuchtend und aufgrund seiner Einfachheit auf viele Gesprächssituationen zutreffend und anwendbar. Dabei müssen jedoch Situation und Kontext der jeweiligen Gespräche berücksichtigt werden: Institutionelle Kommunikation (z. B. moderierte Diskussionen, Gerichtsverhandlungen oder Unterricht) sind durch eine asymmetrische Verteilung des Rederechts und der Rederechtsvergabe gekennzeichnet. So räumen Sacks et al. (1974: 729) ein, dass in Gesprächssituationen, in denen z. B. eine Person moderierende Funktionen ausübt, die Rederechtsverteilung durch den institutionellen Rahmen maßgeblich beeinflusst wird. Der vorsitzenden Person wird das Recht zugestanden, zuerst und nach jedem anderen Redebeitrag zu sprechen, dabei kann sie jeden eigenen Turn zur Rederechtsverteilung nutzen. Solche vorab geregelten Rederechtszuteilungen werden *pre-allocations* genannt. Für die Unterrichtskommunikation stellt McHoul (1978: 188) ein modifiziertes Organisationsmodell vor, das die unterschiedlichen Teilnahmerechte von Lehrkräften und Lernenden am Unterrichtsgespräch berücksichtigt.⁴⁷ In diesem Modell betont McHoul die prominente Funktion der Lehrkraft als Schaltstelle zwischen den einzelnen Redebeiträgen. D. h., abweichend von Sacks, Schegloffs und Jeffersons Systematik liege das Recht der Sprecherwahl einseitig bei der Lehrkraft und es sei erwartbar, dass Rederecht und das Recht zur Sprecherwahl nach einem schülerseitigen Beitrag wieder zur ihr zurückkehre. Die Lehrkraft könne dann selbst den nächsten Redezug übernehmen und/oder erneut einen folgenden Sprecher auswählen. Das folgende Beispiel veranschaulicht diese Organisation:

⁴⁷ An dieser Stelle sei angemerkt, dass McHoul (1978) in seinem Modell lehrerseitig eng gelenkte Gespräche generalisiert. In der Unterrichtsrealität ist eine Vielzahl von anderen Formen der Gesprächsorganisation denkbar.

Ausschnitt 2.3.-2a: Ist jetzt Herbst?

FO= Frau Oderle; HU= Hussein; AN= Anna

04 FO: ist jetzt HERBST?
 05 (2.5)
 →06 HUSsein.
 07 HU: FROHling.
 08 (.)
 →09 FO: ↑oh: (.) JA:-
 →10 ENde vom frÜhling (.) jetzt kOmmt?
 11 ANna;
 12 AN: SOMmer.

Frau Oderle stellt in Z. 4 zunächst eine Frage, die einen Sprecherwechsel zur Beantwortung erwartbar macht. In alltäglichen Gesprächssituationen würde nun irgendeine anwesende Person per Selbstauswahl das Rederecht ergreifen und die Frage beantworten. Hier jedoch ruft die Lehrerin in Z. 6 Hussein auf, um ihm explizit das Rederecht zur Beantwortung zu erteilen. Im Anschluss an Husseins Äußerung geht das Rederecht wieder an Frau Oderle über, die zunächst Korrekturbedarf signalisiert (Z. 9-10) und darauf Anna in Z. 11 das Rederecht zur Durchführung der Korrektur erteilt. Hier werden die beiden wesentlichen Merkmale von McHouls Systematik deutlich:

- 1) Das Recht zur Sprecherwahl liegt bei der Lehrkraft.
- 2) Nach dem Ende einer schülerseitigen Äußerung geht das Rederecht und das Recht zur Sprecherwahl zurück an die Lehrkraft.

Mazeland (1983: 81) fasst zusammen, dass sich aus McHouls Modifikationen drei wesentliche technische Unterschiede zwischen alltäglicher und Kommunikation und dem institutionellen Gespräch in der Schule ergeben. Diese Unterschiede betreffen Phasen von Stille, Überlappungen von Redebeiträgen und die potenzielle Menge an nächsten Sprechern:

Tabelle 6: Unterschiede zwischen alltäglicher und Unterrichtskommunikation nach Mazeland (1983)⁴⁸

	Alltagsgespräche	Unterrichtsgespräche
Stille⁴⁹:	Minimalisierung von Stille innerhalb von Turns (Pausen) und zwischen Turns (Lücken)	Maximierung des Potentials an Stille: – Gegenseitige Orientierung von Lehrkräften und Schüler/innen auf hinreichende Gesprächsbeiträge – Schüler/innen dürfen Pausen

⁴⁸ Einschränkung ist anzumerken, dass Mazelands Modell eine idealtypische bzw. idealisierende Darstellung der Organisation von plenaren Unterrichtsgesprächen ist. Unterrichtskommunikation kann auch deutlich ungeordneter verlaufen, wenn Schüler/innen z. B. dazwischenrufen oder Nebengespräche führen oder wenn Lehrkräfte nicht lange genug warten, wenn eine schülerseitige Äußerung ins Stocken gerät. Darüber hinaus sind auch abweichende Formen von Gesprächsorganisation im Unterricht denkbar und üblich, beispielsweise:

- explizit arrangierte Diskussionsrunden, in denen auch die Moderation schülerseitig durchgeführt wird
- Formate, in denen nacheinander alle Schüler/innen zu Wort kommen („Schülerkette“)
- „Kreisgespräche“, bei denen der/ die jeweils sprechende Schüler/in den/die nächste aufruft, oft ergänzt durch Weitergabe eines physischen Zeichens des Rederechts (Ball o. ä.)

⁴⁹ Siehe Kapitel 2.3.2.

		machen, ohne dass ihr Rederecht von anderen Schüler/innen gefährdet wird – Lehrkräfte müssen keine Unterbrechung fürchten, weil sie die einzigen Teilnehmenden mit dem Recht zur Selbstauswahl sind – Als Folge aus o. g. Punkten kommt es häufiger zu turn-internen Pausen
Überlappung:	Simultane Selbstwahl mehrerer Teilnehmender möglich: – Folge: kurze Überlappungen	Potential an Überlappungen wird minimiert durch: – Fremdauswahl seitens der Lehrkraft – Kein Recht der Sprecherwahl für Schüler/innen
Nächste Sprecher:	Menge der möglichen nächsten Sprecher: – maximal – alle Teilnehmenden stehen per Selbst- oder Fremdwahl zur Disposition	Menge der möglichen nächsten Sprecher: – minimal – nur aufgerufene Schüler/innen – nach einem Schülerbeitrag geht das Rederecht an die Lehrkraft zurück

Auch wenn durchaus abweichende Organisationsmuster im Unterricht üblich sind, so können diese Merkmale für die Mehrheit der planar geführten Unterrichtsgespräche strukturell geltend gemacht werden. Die obige Gegenüberstellung zeigt, dass eine wesentliche Ursache für die Unterschiede zwischen alltäglicher Kommunikation und Unterrichtskommunikation in der asymmetrischen Verteilung der Rechte zur Sprecherwahl zugunsten der Lehrperson zu suchen ist. Hieraus ergeben sich für die Unterrichtskommunikation spezifische Phänomene. Die Besonderheiten hinsichtlich der Rederechtsverteilung bzw. der Organisation des Sprecherwechsels im Rahmen der Unterrichtskommunikation werden im Folgenden dargestellt.

Das Beispiel 2.3-2a scheint prototypisch für die Organisation des Sprecherwechsels im Unterricht: Die Lehrkraft stellt eine Frage und ruft eine/n Schüler/in auf. Insofern wäre in der Unterrichtskommunikation die Fremdwahl des nächsten Sprechers durch die Lehrkraft die vorherrschende Form der Rederechtsverteilung. Bei genauerem Hinsehen muss diese Aussage aber differenziert werden. Wie in Beispiel 2.3.-2a deutlich wurde, erfolgt die Turnzuteilung in Z. 3 und 7 ausschließlich durch die Lehrkraft. Berücksichtigt man aber außer der gesprochenen Interaktion auch die nonverbale, ergibt sich ein anderes Bild:

Ausschnitt 2.3.-2b: Ist jetzt Herbst?

FO= Frau Oderle; HU= Hussein; MK= Mekhi; AN= Anna

04 FO: ist jetzt HERBST?
 →05 *(2.5)
**((nach 1,4 Sekunden melden sich hintereinander MK und HU, MK senkt den Arm wieder))*
 →06 *(.)HUSsein.
**((LE schaut zu HU))*
 07 HU: FROHling.
 →08 FO: *(.)**↑oh: (.) JA:-
**((LE neigt den Kopf zur Seite, Blick wechselt zur Klasse))*
***((mehrere Schüler/innen, darunter AN, melden sich))*

09 ENde vom frühling *jetzt **kOmmt?
 * ((hebt die geöffnete Hand locker auf Brusthöhe und
 macht eine Drehbewegung aus dem Handgelenk))
 ** ((schaut zu AN; die Drehbewegung mündet zeitgleich in eine
 Zeigegeste in Richtung AN))
 -10 ANna;
 11 AN: SOMmer.

Die Sprecherwahl und Turnzuteilung erfolgt hier offenbar zumindest nicht gänzlich willkürlich von Frau Oderle gesteuert, denn nachdem sie die Frage gewissermaßen an die ganze Klasse gestellt hat, melden sich während der folgenden Stille (Z. 5) kurz hintereinander Mekhi und Hussein und bewerben sich damit nonverbal um das Rederecht. Nachdem Mekhi seine Meldung zurückzieht, richtet die Lehrerin den Blick auf Hussein und erteilt ihm das Rederecht. Die Verzögerungssignale, die die Lehrerin nach dessen Antwort in Z. 8 prosodisch (durch Vokaldehnung), v. a. aber nonverbal äußert, deuten auf Korrekturbedarf in Husseins Antwort hin⁵⁰. Die solchermaßen geäußerten Bedenken rufen umgehend mehrere weitere Bewerbungen um das Rederecht hervor, das in Z. 10 von der Lehrerin an Anna vergeben wird, die sich schon vor Beendigung von Frau Oderles Äußerung gemeldet hat. Mazeland (1983: 83f.) nennt dieses Phänomen *programmierte Selbstauswahl* und bemängelt an McHouls Modell, dass es dieses Muster der Turnzuteilung nicht erfasse. In der *programmierten Selbstauswahl* werde Schüler/innen die Möglichkeit eingeräumt, sich in einem definierten Rahmen um das Rederecht zu bewerben. Der Rahmen selbst werde maßgeblich durch die Art der Frageadressierung geformt: Diese kann in Form einer „gerichteten“ bzw. „ungerichteten“ (ebd.) Frage erfolgen – je nachdem, ob die Lehrkraft einen einzelnen Schüler oder aber die ganze Klasse adressiert. In letzterem Fall schaffe die Lehrkraft „eine ‚offene‘ Position, in einem Handlungsmuster, die die Schüler auffüllen dürfen“ (ebd.), indem sie sich um das Rederecht bewerben⁵¹. Solch eine offene Frage ist im obigen Beispiel in Z. 4 und 9 erkennbar. Die Turnzuteilung erfolgt verbal wie in den Zeilen 6 und 10, jedoch ist anzumerken, dass die Lehrerin ihren Blick jeweils kurz vor dem Aufrufen schon auf Hussein bzw. Anna richtet. Im Falle Annas ist damit auch eine turnzuweisende Zeigegeste verbunden. Die verbale Turnzuteilung wird also nonverbal eingeleitet bzw. begleitet und für die Schüler/innen projizierbar.

Ein häufiges sequenzielles Muster besteht darin, dass die Lehrkraft zunächst eine ungerichtete Frage stellt, auf die sich einzelne Schüler/innen um das Rederecht bewerben. Obwohl am Ende der Frage ein übergaberelevanter Bereich entsteht, verbleibt das Rederecht solange bei der Lehrkraft, bis diese eine/n Schüler/in auswählt und ihm/ihr das Rederecht erteilt. Erst an dieser Stelle erfolgt der Sprecherwechsel:

„When a teacher pauses between asking a question and nominating a student, in ordinary conversation the end of the question would be a TRP, but in classroom interaction transition does not occur so the silence remains a pause until the teacher nominates the next speaker, at which point another TRP occurs.“ (Ingram/Elliott 2014: 3)

Schematisch lässt sich Mazelands Model der „programmierten Selbstauswahl“ so darstellen:

⁵⁰ Kääntä (2010) bietet einen sehr differenzierten Überblick über verbale und nonverbale Verfahren (und deren Zusammenwirken) bei der Turnzuteilung und Reparaturinitiierung durch Lehrkräfte.

⁵¹ Auch hier ist eine Mazelands Darstellung idealtypisch. In der Unterrichtsrealität ist eine Vielzahl von Abweichungen denkbar, z. B. wenn Schüler/innen unaufgefordert Antworten hineinrufen, oder die Beiträge von aufgerufenen Schüler/innen ohne explizite Rederechtszuteilung durch die Lehrkraft kommentieren.

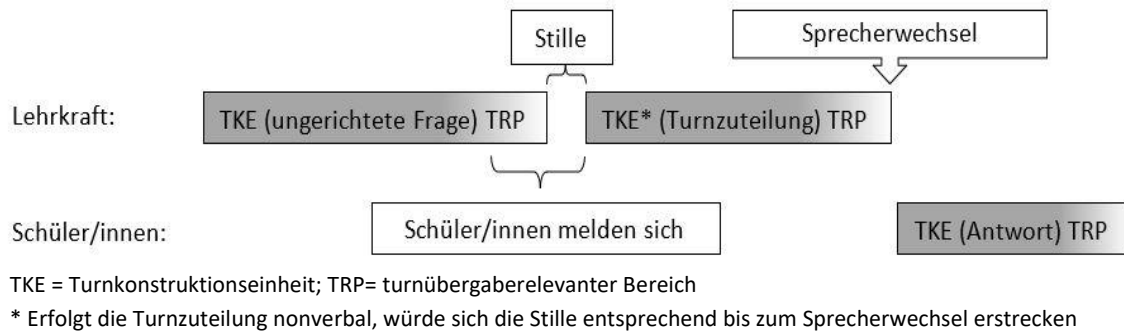


Abbildung 2.12: Modell der programmierten Selbstauswahl nach Mazeland (1983), graphische Darstellung: MW

Im Gegensatz zum Sprecherwechsel in alltäglichen Gesprächssituationen entstehen in Mazelands Modell an zwei Stellen Möglichkeiten der Turnübergabe: Zunächst am Ende der ungerichteten Frage, mit der die Lehrkraft die besagte offene Stelle schafft. Hier können sich die Schüler/innen per Meldung um das Rederecht bewerben. Der erste übergaberelevante Bereich endet, wenn die Lehrkraft erneut einen Turn beginnt, um das Rederecht an eine/n der Bewerber/innen zu übergeben. Der zweite für die Turnübergabe relevante Bereich endet mit der Turnzuteilung durch die Lehrkraft, an dieser Stelle findet der Sprecherwechsel statt. Mazeland argumentiert, dass die erneute Turnübernahme der Lehrkraft nach der ungerichteten Frage nicht als Selbstauswahl gelten könne, „sondern dieser turn des Lehrers ist sozusagen ‚vorprogrammiert‘ als turn-Übernahmeverpflichtung des Lehrers in der von ihm initiierten Sequenz“ (Mazeland 1983: 85).

Diese Sequenzposition nennt Mazeland *turn-Zuteilungsturn*. Er führt weiter aus, dass in dieser mehrstufigen Turnübernahme der übergaberelevante Bereich auf insgesamt vier Sequenzpositionen verteilt sei, was – hinreichende Wartezeiten der Lehrkraft vorausgesetzt – das Potenzial habe, Raum für weitere Bewerbungen ums das Rederecht zu schaffen (siehe a. a. O.: 86). Die folgende Graphik soll dies veranschaulichen:

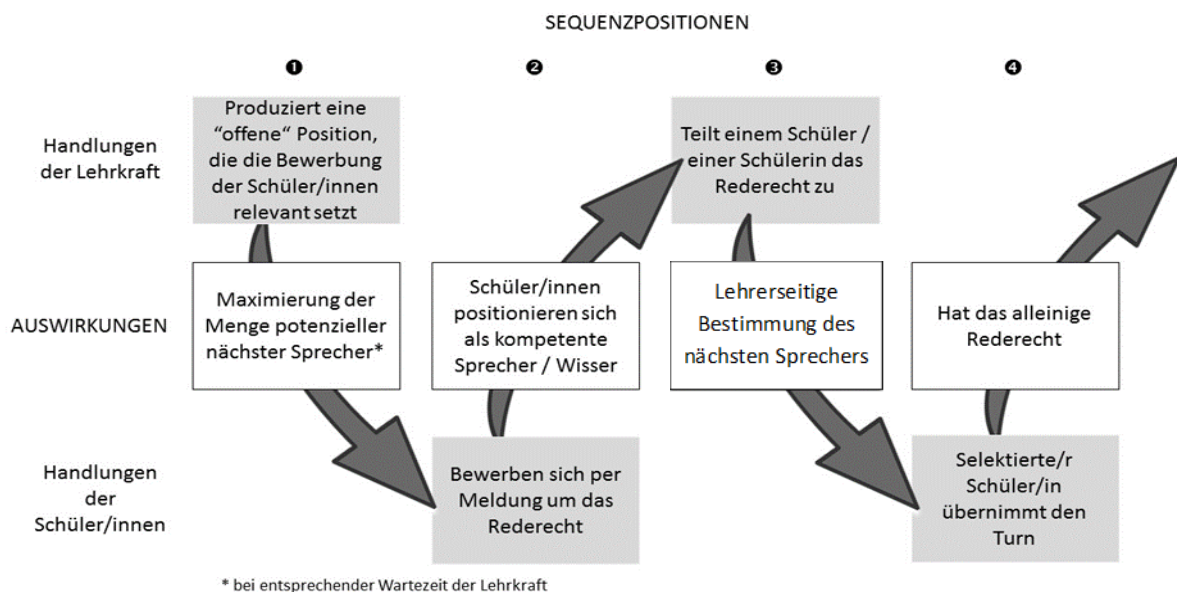


Abbildung 2.13: Modell der Sequenzpositionen mehrstufiger Sprecherwechsel in Unterrichtsgesprächen nach Mazeland (1983), graphische Darstellung: MW

Mitunter ist zu beobachten, dass Lehrkräfte dieses Verfahren durch eingeschobene Turnkonstruktionseinheiten und Wartezeiten nach einer ungerichteten Frage noch weiter aufsplitten. Die Verzögerung des *turn-Zuteilungsturns* auf Position 3 bewirke dabei eine weitere Maximierung der Menge potenzieller Sprecher/innen:

„[...] the teacher produces a question and allows a set of candidate-next-speakers to be assembled. Some students signify self-nomination into the candidacy pool by raising their hands. The teacher may wait and encourage more students to enter the pool.“ (Schegloff 1987: 223)

Im folgenden Beispiel ist zu beobachten, wie die Menge der sich meldenden Schüler/innen und somit der potenziellen nächsten Sprecher/innen anwächst. Dieser sukzessive Zuwachs entsteht an Stellen, die die Lehrerin durch die Verzögerung des *turn-Zuteilungsturns* schafft. Dies erreicht sie mittels Pausen und nachgeschobener Modifikationen der ursprünglichen Frage sowie mittels ergänzender Hinweise zu den Fragen:

Ausschnitt: 2.3-3 Hasel- und Walnuss

FO= Frau Oderle; HU= Hussein; AB= Abdulrahman; AL= Ali; IV= Ivanka; MA= Manuela; DE= Dejan

```

01  FO:  wie ist das mit_ähm (1.0) HA:sel und wA::lnuss?*
02      *(1.2)
      *((AB und AL melden sich))
03      (1.9)
→04      *wann gibt es **DIE denn?***
      *((IV meldet sich))
      *((HU meldet sich))
→      ***((MA und DE melden sich, FO zeigt auf die betreffende Tabellenzeile))
05      (5.0)
→06      *die sind sehr ↓SPÄ:T.
      *((DE macht Winkbewegung))
07      (4.0)
08      HUSsein.
09  HU:  sepTEMber bis oktOber.
```

Die ungerichtete Frage der Lehrerin in Z. 1 zieht sofort zwei Meldungen nach sich. Von Mazelands Schema abweichend erfolgt nun aber nicht der *turn-Zuteilungsturn*, sondern es entsteht eine längere Stille, was dem Rest der Klasse Zeit zum Planen einer Antwort einräumt⁵². Die Modifikation und Präzisierung ihrer Frage in Z. 4 zeigt, dass Frau Oderle an dieser Stelle das Rederecht noch nicht an eine der sich meldenden Personen übergibt – möglicherweise, um weitere Schüler/innen zur Teilnahme am Gespräch zu bewegen. Ihre modifizierte Frage zeigt jedenfalls Wirkung und ruft sukzessive vier weitere Bewerbungen um das Rederecht hervor. Frau Oderle gibt nun ergänzend zu ihrer Frage einen non-verbalen Hinweis, indem sie auf die zugehörige Zeile im Kalender zeigt. Die 5-sekündige Pause in Z. 5 zögert die Turnzuteilung erneut hinaus. In Z. 6 gibt die Lehrerin einen weiteren inhaltlichen Hinweis für die Beantwortung, als sich danach und nach weiteren vier Sekunden Wartezeit keine neuen Meldungen mehr ergeben, erteilt sie schließlich das Rederecht in Z. 8 an Hussein. Auffällig sind in diesem Ausschnitt die Hilfen (siehe hierzu Kapitel 4.1.1) und die langen Wartezeiten, die die Lehrerin der Klasse

⁵² Das von Mazeland vorgestellte Modell maximalisiert das Potenzial von Stille beim Sprecherwechsel nach der ungerichteten Frage. Im folgenden Kapitel 2.3.2 wird gezeigt, an welchen Stellen Stille entstehen kann und wie sich dies jeweils auswirkt.

zur Verarbeitung der Frage und potenzieller Beiträge einräumt, so dass die Bewerbungen ums das Rederecht stetig zunehmen. Im Kontext des Zweitsprachunterrichts ist dies positiv zu bewerten, da die Schüler/innen neben Zeit für die inhaltliche Bearbeitung auch mehr Zeit für die sprachliche Verarbeitung benötigen.

Gelegentlich verleihen Schüler/innen ihrer Bewerbung um das Rederecht und damit ihrer Selbstpositionierung als kompetente Sprecher oder ‚Wisser‘ noch Nachdruck: Dies ist in Z. 6 zu beobachten, als DeJans Meldung in eine Winkbewegung übergeht⁵³. Der erhöhte Körpereinsatz verstärkt die Dringlichkeit der Rederechtsbewerbung, da so mehr Aufmerksamkeit erregt wird (siehe Schmitt 2005: 36). Umgekehrt kann es vorkommen, dass manche Schüler/innen in dem offenen Raum nach einer ungerichteten Frage mit Vermeidungsstrategien reagieren, um einer möglichen (ungewünschten) Fremdwahl durch die Lehrkraft zu entgehen (siehe Schegloff 1987: 223).

Die Sequenz aus ungerichteter Frage und (verzögertem) *turn-Zuteilungsturn* stellt im Kontext Unterricht eine institutionell geprägte und konventionalisierte Form des Sprecherwechsels dar, deren Regeln und Ablauf im Allgemeinen bekannt sind und in diesem Kontext akzeptiert werden. Gleichwohl kommt es häufig vor, dass Schüler/innen von dieser institutionalisierten Form abweichen und Verfahren des Sprecherwechsels anwenden, die ihnen aus der Alltagskommunikation vertraut sind. Auch Lehrkräfte organisieren und gestalten aus unterschiedlichen Gründen gezielt Unterrichts- und Gesprächssequenzen anders, z.B. als Schülerkette oder bei schülerseitigen Vorträgen. Im folgenden Ausschnitt soll kontrastierend gezeigt werden, wie sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrerin die Rederechtsverteilung abweichend von Mazelands Schema organisieren. Dabei nutzt die Lehrerin jedoch ihr Rederecht, um die übliche schülerseitige Bewerbung um das Rederecht explizit einzufordern.

Ausschnitt 2.3-4: Mit Melden

FJ= Frau Janitza; IV= Ivana; AV= Alev; NA= Nabih

- 01 FJ: *und was ZEIGT diese lAndkarte?=
 *((hält die Kopie mit der Karte hoch))
 02 IV: =rePUBlik dEUtschland,=*
 → *((FJ macht mit der Hand eine „Schließgeste“ vor IVs Mund))
 03 AV: =BUNdesla:nd.*
 *((LE hebt den Arm))
 →04 FJ: machn wirs *mal mit MELden auch wenn wir hier gemütlich
 zusammensitzen.
 *((IV hebt kurz den Arm))
 05 wer WEIß es?
 06 (---)
 07 wer WEIß wie *dieses (.) wie dAs hier hEIBt?
 *((umkreist mit der Hand die Grenzen Deutschlands))
 08 NA: DEUTSCHland.
 09 *(2.0)
 → *((beugt sich vor und schaut zu NA und hebt den Zeigefinger, worauf NA
 sich meldet))
 →10 FJ: jaWOLL *nAbih;
 *((LE zeigt auf NA))
 11 NA: DEUTSchland.=

⁵³ Neben nonverbalen Hervorhebungen einer Meldung wie Winken, Vorbeugen, wiederholtes Beugen und Strecken des Arms, Melden mit zwei Armen oder Fingerschnipsen unterstreichen Schüler/innen ihre Bewerbungen auch verbal mit Ausrufen wie „Ich!“, „Ich weiß!“, „Bitte ich!“ oder Ähnliches. Auch nicht wortförmige Laute werden in diesem Sinne eingesetzt.

12 FJ: =<<t>DEU:TSCHland genAU.>

Auf den übergaberelevanten Bereich am Ende der ungerichteten Frage Frau Janitzas in Z. 1 reagieren Ivana und Alev mit ihren spontanen Antworten in Z. 2 und 3. Das heißt, sie erkennen anhand der prosodischen und syntaktischen Formung der Frage einen turnübergaberelevanten Bereich und setzen die Bezeichnung des auf der Karte gezeigten Landes relevant. Ivana übernimmt als *first starter* (Sacks et al. 1974: 704) das Rederecht per Selbstwahl – so wie es in alltäglicher Kommunikation üblich ist. Ivanas Beitrag in Z. 2 ruft allerdings die nonverbale Reaktion der Lehrerin hervor, die Ivanas Selbstwahl sozusagen gestisch annulliert. Nach Alevs unmittelbar anschließendem Beitrag hebt die Lehrerin den Arm, um auch sie an das in Unterrichtsgesprächen übliche Verfahren der Bewerbung um das Rederecht zu erinnern. Anschließend fordert sie verbal und ironisierend in Z. 4 das Meldeverhalten ein. Schon in der kurzen Zeit, in der sie in Z. 4 „machen wirs“ artikuliert, kommt Ivana der Aufforderung nach und meldet sich. Die ungerichtete Frage Frau Janitzas „wer WEIß es?“ in Z. 5 erzeugt erneut eine offene Stelle und ermöglicht weitere Bewerbungen um das Rederecht. Nun verfährt allerdings Nabih wie die beiden Mädchen und steuert seine Antwort unaufgefordert bei. Erneut fordert die Lehrerin darauf in Z. 9 nonverbal das institutionalisierte Verfahren zum Sprecherwechsel ein. Nabih's Meldung zeigt, dass er die nonverbale Aufforderung richtig verstanden hat, was von der Lehrerin in Z. 10 im *turn-Zuteilungsturn* mit „jaWOLL“ und der Rederechtsvergabe an Nabih bestätigt wird.

Dass in diesem Beispiel Verstöße gegen bzw. Abweichungen von der institutionalisierten Form des Sprecherwechsels stattfindet, widerspricht nicht der grundsätzlichen Plausibilität von Mazelands Modell, im Gegenteil: Dass die Lehrkraft die Einhaltung der institutionalisierten Form der Rederechtsverteilung wiederholt einfordert und dies von den Angesprochenen akzeptiert und umgesetzt wird, belegt, dass das Verfahren bekannt ist und auch gegenüber Widerständen als Norm (re)etabliert wird.

Außer per programmierter Selbstauswahl erteilen Lehrkräfte Schüler/innen aber auch ohne deren vorherige Bewerbung das Rederecht – aus dem Rederecht wird mithin eine Redepflicht, wie im Beispiel 3.2-5 zu erkennen ist. Es wird außerdem deutlich, dass gerichtete Fragen und die Turnzuteilung seitens der Lehrkraft auch gänzlich nonverbal realisiert werden können:

Ausschnitt 2.3-5: Sag ein Nachbarland

FJ= Frau Janitza; EM= Emma; TA= Tamar

```

01  FJ:  *sag ein NACHbar↑land(.),
→    *((weist mit geöffneter Hand kurz auf EM, Blick zu EM))
02      zum BEIspiel?
03  EM:  hm:: POlen?=
04  FJ:  =PO*len.
→    *((LE wechselt die Blickrichtung zu TA und hebt das Kinn))
05  TA:  ah: äh *OSterrich.=

```

In diesem Beispiel wird jeweils eine gerichtete Frage bzw. Aufforderung an Emma und Tamar gestellt. Dass es eine gerichtete Aufforderung ist und keine an die ganze Klasse, erschließt sich in Z. 1 auf sprachlicher Ebene über den Imperativ in der zweiten Person Singular, auf nonverbaler Ebene über Frau Janitzas turnzuweisende Geste in Richtung Emma und den Blickkontakt. Die zweite, an Tamar gerichtete Aufforderung, nach Z. 4 erfolgt dagegen gänzlich nonverbal. Dass es darum geht, ein weiteres Nachbarland zu nennen, erschließt sich für Tamar aus der vorangegangenen Interaktion zwischen der Lehrerin und Emma. Wer sich von der Lehrerin jeweils angesprochen fühlen darf oder soll und somit das Rederecht erhält, ist hier nur an der nonverbalen Interaktion durch Blickkontakte und turnzuweisende Gesten erkennbar: in Zeile 1 durch Blickkontakt und eine deiktische Geste in Richtung

Emma, in Zeile 4 durch Blickkontakt mit Tamar und Körpersprache (*embodiment*)⁵⁴. Solche sehr knappen nonverbalen Turnzuweisungen sind besonders im Kontext von Situationen zu beobachten, in denen möglichst viele Schüler/innen rasch hintereinander einen Beitrag zum Unterrichtsgespräch beisteuern sollen und die Lehrkraft Wissen oder Verstehen in der Breite prüfen will. Sie können von der Lehrkraft aber auch eingesetzt werden, wenn ein/e bereits sprechende/r Schüler/in einen übergaberelevanten Bereich erreicht hat, die Lehrkraft aber die Fortsetzung bzw. den Ausbau der schülerseitigen Äußerung veranlassen will.

Dass im Rahmen des Unterrichts als einer Erscheinungsform von institutioneller Kommunikation besondere Verfahren des Sprecherwechsels und der Rederechtsverteilung etabliert sind, wurde in diesem Kapitel dargelegt. Dabei wurde deutlich, dass diese Verfahren direkten Einfluss auf die Beteiligung der Schüler/innen am Unterrichtsgespräch haben. Eine Untersuchung von interaktionalen Praktiken, die die sprachliche Beteiligung von Zweitsprachlernenden fördern soll, muss also auch eine Analyse der Organisation des Sprecherwechsels umfassen, denn

„[...] educators who have an interest in ‘freeing up’ or ‘democratizing’ classroom talk could well begin their investigations with strategies for re-organizing any given classroom’s turntaking structures.” (McHoul 1985: 62)

Die Konversationsanalyse bietet ein geeignetes Instrumentarium, um solche Organisationsstrukturen zu ermitteln und deren Auswirkungen auf die Beteiligung von Schülern aufzuzeigen.

*If language were liquid
It would be rushing in
Instead here we are
In a silence more eloquent
Than any word could ever be
(Suzanne Vega: Language)⁵⁵*

2.3.2 Stille

Suzanne Vega besingt die „beredte Stille“ zwischen einem lyrischen Ich und seinem Gegenüber. Sie betrachtet auf poetische Weise ein Phänomen, das aus gesprächsanalytischer Perspektive einen wichtigen Untersuchungsgegenstand darstellt: Schweigen ist nicht nichts, es ist keine beliebige Leerstelle, sondern kann eine mögliche Form von Äußerung sein und teilt deshalb mit gesprochenen Äußerungen zwei wesentliche Eigenschaften:

- 1) In Gesprächen unterliegt Schweigen Ordnungen und Regelmäßigkeiten.
- 2) Schweigen kann Bedeutungsträger sein und ist von kommunikativer Relevanz.

Diese beiden Thesen sollen im Folgenden genauer ausgeführt und begründet werden.

⁵⁴ Stukenbrock (2016: 89ff.) zeigt, wie deiktische Praktiken auf verschiedenste Weise durch *embodiment* (siehe Kapitel 2.3.5) z. B. mittels Blickrichtung, Kopfbewegung oder dem Kinn bzw. unter Zuhilfenahme von Objekten realisiert werden können.

⁵⁵ Der Titel „Language“ erschien auf dem Album „Solitude Standing“ von Suzanne Vega (1987, A&M Records)

Sequenziell betrachtet steht Stille in engem Zusammenhang mit dem Sprecherwechsel. In der Gesprächsanalyse werden deshalb abhängig von der jeweiligen Position im Verhältnis zu Turnkonstruktionseinheiten bzw. zu Turns verschiedene Arten der Stille unterschieden:

Tabelle 7: Verschiedene Arten von Stille tabellarisch zusammengefasst nach Sacks et al. (1974: 715)

Bezeichnung	Position
Lücke, <i>gap</i> :	Zwischen zwei Turns, nach dem Erreichen des turnübergaberelevanten Bereichs nach dem Ende der letzten Turnkonstruktionseinheit des vorangehenden Turns und vor dem Sprecherwechsel, d. h. vor Beginn der ersten Turnkonstruktionseinheit des nachfolgenden Sprechers
Pause, <i>pause</i> :	Innerhalb einer Turnkonstruktionseinheit, nicht an einem möglichen übergaberelevanten Bereich
<i>lapse</i> :	Ausgedehnte Stille nach einem übergaberelevanten Bereich zwischen zwei Turns

Da Schweigen sequenziell an denselben Positionen wie verbale Äußerungen auftreten kann, ist es genau wie gesprochene Beiträge relevant für die Entfaltung eines Gesprächs und die Organisation des Sprecherwechsels. Wie im letzten Kapitel dargestellt, liegt Sacks et al. (1974) zufolge der Ordnung von Gesprächen und dem Sprecherwechsel allgemein das Bemühen zugrunde, Pausen und Überlappungen zu minimieren. Pausen und Schweigen gelten im gesprächsanalytischen Sinne als dispräferierte Form der Äußerung (siehe Kapitel 2.3.3), denn sie kündigen im Allgemeinen Dissens mit der vorangegangenen Äußerung an: „[...] a conversant, in the course of producing a disagreement, may initially respond with silence“ (Pomerantz 1984: 70). Es kann eingewendet werden, dass die Toleranz dessen, was im Einzelfall als unangenehm oder unpassend wahrgenommene Spanne der Stille gilt, sich kulturabhängig stark unterscheidet. Berger hält dem entgegen,

„[...] whilst there may be overall differences in speech rate or conversational rhythm across cultures and languages, this is not an absolute attribute across members of a culture or individual interactions within a culture or set of participants.“ (Berger 2011: 293)

Er unterstützt daher die Argumentation von Gardner et al. (2009: 84), demnach die Toleranz für Pausen eher von lokalen interaktionalen Gegebenheiten als von kulturspezifischen Faktoren abhängt.

Weiter als Pomerantz und Sacks et al. fasst Maroni den Funktionsumfang von Schweigen, wenn sie es nicht nur als dispräferierten Teil einer Äußerung, sondern als integralen Teil des Sprechens selbst erachtet: „Silence and speaking live in a state of symbiosis, because silence is not only the complete refusal to speak, but it is an integral part of language as well“ (Maroni 2011: 2082). Wenn man wie Maroni Schweigen genau wie Sprechen als eine Form von Äußerung auffasst, dann kann es insofern auch bedeutungstragende Funktionen haben. So könne Schweigen kontextabhängig z. B. als Zeichen von Feindseligkeit, Sympathie, Ängstlichkeit, Überheblichkeit oder Empathie usw. gedeutet werden (ebd.).

Den obigen Argumentationen folgend muss Stille, genau wie Sprechen, im situativen Kontext der jeweiligen Interaktion betrachtet werden. Das gilt auch für Unterrichtsgespräche. Wie bereits im letzten Kapitel dargestellt wurde, wirken sich die spezifischen Regeln und Praktiken des Sprecherwechsels in der Unterrichtskommunikation auch auf Vorkommen und Erscheinungsformen von Stille in diesen Gesprächen aus.

In Hinblick auf Rowes (1974) Klassifizierung von Stille als *wait time*⁵⁶ geben Ingram und Elliott (2014: 3f.) zu bedenken, dass Rowes Modell die spezifische Organisation des Sprecherwechsels im Unterricht nicht abbilde, da nicht klar werde, ob Rowe bei ihren Messungen von Wartezeit die Turnzuteilung berücksichtige oder nicht. Weil die Regeln des Sprecherwechsels im Unterricht von denen in nicht-institutionellen Gesprächen abweichen, sind jedoch auch Phasen der Stille in der Unterrichtskommunikation anders zu bewerten als jene in alltäglicher Kommunikation. Insbesondere die Einteilung in *gaps* und *pauses* erfährt eine Dynamisierung, was Ingram und Elliott (ebd.) zu folgender Verfeinerung von Rowes Klassifizierung veranlasst:

Tabelle 8: Verschiedene Typen von *wait time* nach Ingram / Elliott (2014)

Klassifizierung	Vorhergehender Sprecher	Nächster Sprecher	Art der Stille	Sprecherwechsel findet statt
Wait time I(i)	Lehrkraft	Schüler/in	<i>gap</i>	ja
Wait time I(ii)	Lehrkraft	Lehrkraft	<i>gap</i> , die zur <i>pause</i> transformiert	nein
Wait time II(i)	Schüler/in	Lehrkraft	<i>gap</i>	ja
Wait time II(ii)	Schüler/in	(der/dieselbe) Schüler/in	<i>gap</i> , die zur <i>pause</i> transformiert	nein

Die Tabelle veranschaulicht die Sichtweise Ingrams und Elliotts (2014), dass die in der Gesprächsanalyse übliche Unterscheidung von *gap* und *pause*, d. h. von Stille innerhalb bzw. zwischen Redebeiträgen, von der Organisation des Sprecherwechsels im Unterricht abhängt: Findet kein Sprecherwechsel statt, z. B. wenn ein/e von der Lehrkraft aufgerufene Schüler/in nicht antwortet und / oder die Lehrkraft ihre Fragestellung mangels Meldungen modifiziert, so befindet sich die Stille innerhalb des Turns der Lehrkraft und wäre somit als *pause* zu betrachten. Ingram und Elliot (2014) argumentieren weiter, dass in solchen Situationen eine *gap* zu einer *pause* transformiere. Dies steht in Einklang mit der Definition von *gap* nach Sacks, Jefferson und Schegloff, die konzedieren: „silence after a possible completion point is, *initially*, a *gap*“ (Sacks et al., 1974: 715, Hervorhebung MW).

Gleiches gilt, wenn die Lehrkraft nicht wie erwartbar das Wort nach einer schülerseitigen Äußerung ergreift, sondern der/die Schüler/in fortfährt zu sprechen, z. B. weil die Lehrkraft durch Schweigen oder nonverbale Signale einen Ausbau des schülerseitigen Redebeitrags relevant gesetzt hat. McHoul (1978) und Mazeland (1983) zufolge ergibt sich aus diesen spezifischen Organisationsformen des Sprecherwechsels die Tatsache, dass Unterrichtsgespräche im Gegensatz zu alltäglicher Kommunikation eben nicht an einer Minimierung von Stillephasen orientiert seien, sondern es werde „das Potenzial an Pausen und Lücken maximalisiert“ (Mazeland 1983: 81).

Im Folgenden werde ich frequente Formen der Stille in Unterrichtsgesprächen und deren Wirkungszusammenhänge darstellen und anhand von Daten aus meinem Korpus veranschaulichen. Sie sind gegliedert in

- a) Stille zwischen Erreichen eines übergaberelevanten Bereichs in lehrerseitiger Elizitierung und schülerseitiger Erwiderung bei vorangestellter Rederechtserteilung

⁵⁶ Rowe bezeichnet die Stille zwischen einer lehrerseitigen Frage und dem erneuten Sprechen der Lehrkraft als *wait time I*; diejenige zwischen schülerseitiger Antwort und lehrerseitiger Erwiderung als *wait time II*.

- b) Stille zwischen Erreichen des übergaberelevanten Bereichs in lehrerseitigem Elizitierungsversuch und *turn-Zuteilungsturn*
- c) Stille zwischen lehrerseitigem Elizitierungsversuch und dessen Reformulierung
- d) Stille vor Erreichen eines übergaberelevanten Bereichs in einer lehrerseitigen Äußerung;
- e) Stille zwischen *3rd turn*⁵⁷ und thematisch neu ausgerichteter Elizitierung
- f) Stille vor Erreichen eines übergaberelevanten Bereichs in schülerseitiger Erwiderung

- a) Stille zwischen Erreichen eines übergaberelevanten Bereichs (TRP) in lehrerseitiger Elizitierung und schülerseitiger Erwiderung bei vorangestellter Rederechtserteilung

Da das Recht zur Fremdauswahl des nächsten Sprechers ein Vorrecht der Lehrkraft ist, kommt es vor, dass Schüler/innen aufgerufen werden, ohne dass sie auf die Turnübernahme vorbereitet sind oder sich um das Rederecht beworben zu haben. In diesem Fall reagieren sie häufig mit Stille oder Hesitationsmarkern (wie z. B. „äh“). Der Grund für das Zögern bei der Turnübernahme kann z. B. Nichtverstehen der Frage, mangelndes inhaltliches Wissen, Zeitbedarf für das Verarbeiten von Frage und Antwort oder eine grundsätzliche Zurückhaltung sein. Im Rahmen des Zweitsprachunterrichts spielt außerdem eine Rolle, dass Schüler/innen sich einer Erwiderung sprachlich nicht gewachsen fühlen oder einen erhöhten Zeitbedarf für die sprachliche Verarbeitung von Frage und Antwort haben. Einer dieser Gründe oder eine Kombination aus mehreren kann zu einer Verzögerung bei der Turnübernahme und folglich zu Stille zwischen lehrerseitiger Turnzuteilung und schülerseitiger Erwiderung führen, wie in nachfolgendem Beispiel deutlich wird:

Ausschnitt 2.3.-6: Das Ganze

FJ= Frau Janitza, TA= Tamar

01 FJ: Tamar.
 02 die *BUNdesrepublik dEUtschland ist das-
 03 das (.) das (.) das GANze?
 -03 (3.1)
 04 TA: <<p> das GAN(.)ze,>

Frau Janitza erteilt Tamar per Fremdauswahl das Rederecht in Z. 1 und etabliert dann in Z. 2 mit „die BUNdesrepublik“ den thematischen Rahmen der Frage. Die eigentliche Frage, die auf die föderative Struktur der BRD abzielt, unterstützt sie nonverbal durch indexikalische und ikonische Gesten und Verweise auf die Karte sowie verbal durch Auswahlmöglichkeiten⁵⁸.

Nachdem die Möglichkeit des Sprecherwechsels sowohl syntaktisch als auch prosodisch in Z.3 hergestellt ist, antwortet Tamar jedoch nicht sofort, sondern es entsteht eine Stille von gut drei Sekunden, die Tamar von der Lehrerin zugestanden wird. In Z. 4 kommt es mit Tamars Antwort schließlich zu einem Sprecherwechsel. Denkbar wäre auch, dass Frau Janitza vor Ablauf dieser Stillephase das Rederecht erneut ergreift und ihre Frage ausbaut oder das Rederecht einem/einer anderen Schüler/in erteilt. Die Stille muss in diesem Fall also als Lücke (*gap*) zwischen zwei Turnkonstruktionseinheiten verschiedener Sprecherinnen betrachtet werden.

⁵⁷ Siehe Kapitel 2.3.3.2

⁵⁸ Zu verschiedenen Verfahren verbaler und multimodaler Unterstützung bei der Elizitierung schülerseitiger Äußerungen siehe Kapitel 5.1. Der vorgestellte Ausschnitt wird in Kapitel 5.1.1.1 in erweiterter Fassung mit Annotation nonverbaler Handlungen in Hinblick auf Verfahren des Mikro-Scaffolding genauer untersucht.

Aus didaktischer Perspektive ist die Abfolge von Fremdauswahl und Frage bedeutsam: Dass Tamar das Rederecht *vor* der eigentlichen Frage erteilt wird, gibt ihr die Möglichkeit, sich auf die Frage einzustellen, sichert ihr das Rederecht und richtet die angebotene Unterstützung spezifisch an sie. Die starken Hinweise auf die Antwort, die ihr die Lehrerin anbietet und die relativ lange Wartezeit, die Tamar zum Verarbeiten der Antwort zugebilligt wird, sind gerade für eher unsichere Schüler/innen und solche mit noch geringen Sprachkenntnissen wichtig. Da das Recht zur Turnzuteilung und Selbstauswahl ausschließlich bei der Lehrerin liegt, braucht Tamar an dieser Stelle keine Unterbrechung zu fürchten – es sei denn, die Lehrerin würde es sich per Selbstauswahl wieder zuteilen. Ein solches Vorgehen ist im folgenden Ausschnitt zu beobachten:

Ausschnitt 2.3-7: Was für ein Baum?

FO= Frau Oderle; AB= Abdulrahman

```

01   FO:   AbdulRAHman; (.)
02       im bU:ch (.) was Ist das für ein BAUM?
-03       *(6.7)
          *((AB schaut ins Buch und zu seinem Nebensitzer))
04   FO:   wie HEISST der bAUm?
05   AB:   <<p>BAUM.>

```

Abdulrahman wird, ohne sich gemeldet zu haben, von Frau Oderle in Z. 1 aufgerufen. In Z. 2 wird am Ende ihrer Frage ein Sprecherwechsel erwartbar. Als folgende Äußerung wird die Bezeichnung des Baumes relevant gesetzt. Abdulrahman hat nun das alleinige Recht und die Pflicht zur Turnübernahme. Es findet jedoch kein Sprecherwechsel statt, stattdessen folgt in Z. 3 eine relativ lange Stille von 6,7 Sekunden. In diesem Beispiel sind die von McHoul (1978) und Mazeland (1983) beschriebenen Mechanismen zum Sprecherwechsel im Unterricht deutlich erkennbar: Nachdem Frau Oderle Abdulrahman Zeit zum Verarbeiten einer Erwiderung eingeräumt hat, dieser aber das Rederecht nicht ergreift, modifiziert sie ihre ursprüngliche Frage in Z. 4. Dies zeigt, dass sie davon ausgeht, dass Abdulrahman die Frage nicht verstanden hat. Ihre Annahme erweist sich als richtig, was an seiner nicht kohärenten Antwort abzulesen ist. Dass Abdulrahman leise antwortet, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass er sich bezüglich des Verstehens der Frage und der Richtigkeit seiner Antwort unsicher ist. In Hinblick auf den Sprecherwechsel ist hervorzuheben, dass das ursprünglich an Abdulrahman übertragene Rederecht nach dessen ausbleibender Turnübernahme zurück an Frau Oderle fällt (Z.4).

- b) Stille zwischen Erreichen des übergaberelevanten Bereichs in lehrerseitigem Elizitierungsversuch und *turn-Zuteilungsturn*

Wie in Kapitel 2.3.1 dargestellt, ergibt sich aus dem Sequenzmuster *ungerichtete Frage – schülerseitige Bewerbung – turn-Zuteilungsturn* ein Potenzial für Stille zwischen Elizitierung und *turn-Zuteilungsturn*, während der Anschluss der schülerseitigen Äußerung an den *turn-Zuteilungsturn* nach einer programmierten Selbstauswahl in der Regel ohne Verzögerung erfolgt. Der bereits betrachtete Ausschnitt „Ist jetzt Herbst?“ verdeutlicht dieses Phänomen exemplarisch:

Ausschnitt 2.3-2c: Ist jetzt Herbst

FJ= Frau Oderle; HU= Hussein; MK= Mekhi

```

004   FO:   ist jetzt HERBST?
→      *(2.5)

```

*((nach 1,2 Sek. meldet sich MK, senkt den Arm aber wieder, danach meldet HU sich, LE schaut zu HU))

005 HUSsein.
006 HU: FROHling.

Nachdem Frau Oderle in ihrer Frage in Z. 1 den turnübergaberelevanten Bereich syntaktisch und prosodisch erreicht, ist die Bewerbung um die Beantwortung relevant gesetzt. Nach 1,2 Sekunden meldet sich Mekhi, der aber per Senkung seines Armes von dieser Bewerbung wieder zurücktritt, worauf Hussein sich meldet. Die Lehrerin lässt in dieser Zeit den Blick von links (wo Mekhi sitzt) nach rechts (in Richtung Husseins Platz) schweifen. Nachdem sie wahrgenommen hat, dass sich außer Hussein niemand meldet, erteilt sie ihm in Z. 3 das Rederecht. Husseins Antwort schließt sich in Z. 4 unverzüglich an den *turn-Zuteilungsturn* an und es findet ein Sprecherwechsel statt. Die Stille zwischen der ungerichteten Frage und dem *turn-Zuteilungsturn* kann mehrere Ursachen haben:

- Die Lehrkraft möchte eine breite Beteiligung erzielen; die Stille signalisiert in diesem Fall, dass sie davon ausgeht, dass die Schüler/innen über das dafür notwendige Wissen verfügen und sie eine breite Beteiligung erwartet.
- Die Lehrkraft räumt der Klasse bewusst mehr Zeit zum Verarbeiten von Frage und Antwort ein. Erhöhte Wartezeiten ermöglichen auch langsamen und zögerlichen Schülern/innen die Beteiligung am Gespräch.⁵⁹

Es kommt häufig vor, dass die initiale ungerichtete Frage keine oder nicht genügend Bewerbungen um das Rederecht hervorruft. Lehrkräfte übernehmen in diesem Fall erneut das Rederecht, um den Elizitierungsversuch zu modifizieren, z. B. in dem sie Hinweise und Anhaltspunkte für die Antwort geben⁶⁰. Das folgende Beispiel veranschaulicht dies:

- c) Stille zwischen dem übergaberelevanten Bereich eines lehrerseitigen Elizitierungsversuchs und dessen Reformulierung durch die Lehrkraft

Ausschnitt 2.3-8: Was ist die Hauptstadt
FO=Frau Oderle; AN= Anna; ST= Stefanija

01 FO: ÄH::m WIE heißt die hAUptstadt von nIEdersachsen?
-02 *(2.9)
*((keine schülerseitigen Meldungen)
03 FO: was ist die HAUPT(.)stadt,
04 in bayern ist das MÜ:Nchen;
05 und in NIE:*dersachsen ist das?
*((AN und ST melden sich))

⁵⁹ So stellt Rowe (1986: 44) fest: „Under the short wait time pattern a major portion of responses comes from a small number of students: Typically six or seven students capture more than half of the recitation time. Under the 3-second regimen, the number of students usually rated as poor performers who become active participants increases.“

⁶⁰ Gibbons rechnet solche Hinweise bzw. Fragen den *cues* bzw. *cued elicitions* zu, siehe Kapitel 2.2.1.2. Ehlich/Rehbein (1986) findet sich dafür die Bezeichnung „Winks“.

Nachdem Frau Oderle in ihrer ungerichteten Frage einen übergaberelevanten Bereich erreicht hat, kommt es in der folgenden Stille von 2,9 Sekunden zu keinen Meldungen. Ihre Frage ruft also weder eine verbale noch eine nonverbale Bewerbung um das Rederecht hervor und es findet kein Sprecherwechsel statt. Die Lehrerin deutet die ausbleibenden Meldungen während der Stille offenbar als Hinweis auf Unterstützungsbedarf und nimmt das Rederecht per Selbstauswahl wieder auf. Sie reformuliert die Frage in Z. 3 und gibt in Z. 4 in Form eines Analogieschlusses einen Hinweis auf die Antwort, bevor sie in Z. 5 die Frage erneut reformuliert. Noch bevor Frau Oderle den übergaberelevanten Bereich dieser zweiten Reformulierung erreicht, melden sich Anna und Stefanija per programmierter Selbstauswahl als mögliche Kandidatinnen zur Turnübernahme. Betrachtet man das Melden als nonverbale Erwiderung auf die Frage der Lehrerin, so wird diese Äußerung von der Lehrerin ursprünglich nach der ungerichteten Frage in Z. 1 relevant gesetzt. Die folgende Stille wäre aus gesprächsanalytischer Perspektive also als Lücke zu bewerten. Da aber keine Meldung erfolgt und die Lehrerin ihre Frage reformuliert, findet kein Sprecherwechsel statt.

Auf den ersten Blick ähnelt dieser Ausschnitt dem Beispiel 2.3-7. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich dennoch wesentliche Unterschiede in gesprächsanalytischer und didaktischer Hinsicht: Während in 2.3-7 ein Schüler per Fremdauswahl von der Lehrerin das Rederecht *vor* der eigentlichen Frage per *Fremdauswahl* zugeteilt wird, bietet sie es im zweiten Beispiel *nach* der Frage der ganzen Klasse zur *programmierten Selbstauswahl* an. In beiden Fällen reagiert sie auf fehlende Erwiderungen mit Reformulierungen. In 2.3-7 wird damit der bereits ausgewählte Sprecher bei seiner Erwiderung gezielt unterstützt, während im zweiten Fall die Menge potenzieller Bewerber/innen um das Rederecht vergrößert wird. Wenn die Lehrkraft nach dem Melden der Schüler/innen nicht sofort einen turn-Zuteilungsturn anschließt, sondern die Frage erneut modifiziert, um noch mehr Beteiligung seitens der Schüler/innen zu bewirken, dann vervielfachen sich auch die Stellen potenzieller Stille (siehe Ausschnitt 2.3-3).

d) Stille vor Erreichen eines übergaberelevanten Bereichs in einer lehrerseitigen Äußerung
Stille in dieser Position kann unterschiedliche Ursachen haben. Grundsätzlich sind dabei unwillkürliche und gezielt gesetzte Phasen der Stille zu unterscheiden. Unwillkürliche Stille im Sinne einer genuinen Pause, also innerhalb einer TKE, tritt z. B. auf, wenn eine begonnene Äußerung durch äußere Einflüsse abgebrochen wird, oder wenn es Schwierigkeiten bei der Wortfindung gibt. Solche ungeplanten Stillen kommen auf Seiten der Lehrkräfte im Korpus relativ selten vor. Als erstes soll ein Beispiel für eine Stille bei einem Problem der Wortfindung betrachtet werden.

Ausschnitt 2.3-9: schon gesagt

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi

```
001   FO:   *UND (.) genau **de:r-
          *((legt den Zeigefinger an die Lippen))
          **((schüttelt den ausgestreckten Zeigefinger))
002   MK:   AHmad?
→003   FO:   hh° *(1.9)** MERgim (.) hat es schon gesagt;
          *((klappt die geöffnete Hand nach hinten))
          **((weist mit der offenen Hand auf ME))
```

In Z. 1 markieren die Mikropause, die Vokaldehnung auf „de:r“ und die gleichbleibende Intonation, dass die Lehrerin die Fortsetzung ihres Turns plant. Der gedehnte Artikel „de:r“ macht die Fortsetzung mit einem Jungennamen erwartbar. Dass Mekhi hier unaufgefordert per Selbstwahl das Rederecht ergreift, ist damit zu begründen, dass er die nonverbalen Signale der Lehrerin als Probleme bei der

Findung des Namens deutet. Er bietet in Z. 2 deshalb „Ahmad?“ als Hilfe bei der Wortfindung an. Die steigende Intonation kennzeichnet seine Äußerung als Vorschlag und Hilfestellung. Das betont lange Ausatmen der Lehrerin zu Beginn ihres Turns in Z. 3 sowie ihre Gestik zeigen an, dass das Problem der Wortfindung noch nicht behoben ist. Erst nach knapp zwei Sekunden fällt ihr schließlich Mergims Name ein. Interessanterweise sind in dieser Situation, in der die Lehrerin offenbar nicht durch Erreichen eines turnübergaberelevanten Bereichs eine Bewerbung um das Rederecht relevant setzt, die von Mazeland und McHoul beschriebenen Regeln nicht gültig. So kann Mekhi das Rederecht für sein Hilfsangebot ergreifen, ohne sich an das übliche Prozedere halten zu müssen.

Häufiger als solche unwillkürlichen Pausen sind dagegen turn-interne Stillen nach Abbrüchen, die durch andere (nonverbale) Tätigkeiten, z. B. Anschreiben an die Tafel, Justieren eines Projektionsgeräts o. ä. verursacht sind. Das Rederecht verbleibt in diesem Fall bei der Lehrkraft, denn die Ursache für die Stille ist offensichtlich und eine Bewerbung um das Rederecht zeichnet sich mangels des Erreichens eines übergaberelevanten Bereichs nicht als erwartbar ab, was im nächsten Ausschnitt zu beobachten ist:

Ausschnitt 3.2-10: Bun-des-land
FJ= Frau Janitza; NA= Nabih

```

001   FJ:   SEH:R gut.
002         so (.) *und vOrhin (.) hat nabih **noch was geSAGT-
          *((zeigt auf Nabih))
          **((wendet sich zur Tafel))
→003       nämlich *(1.0) das *(3.1) BU::N (.) de:s *** (1.1) lAnd.
          *((schreibt <das>))
          **((schreibt <Bundes>))
          *** ((schreibt <land>))
004       *hä,
          *((hebt die Arme und lässt sie wieder fallen))
005       wer hat eine iDEE?
006       das eine heißt BundesrepuBLIK-
007       das andere heißt bundes*LAND,
          *((NA meldet sich))

```

Die Pausen in Z. 3 stehen sichtbar in Zusammenhang mit dem Vorgang des Anschreibens, so dass für die Klasse vor Abschluss dieser Tätigkeit offenbar kein übergaberelevanter Bereich erwartbar ist. Auch prosodisch bietet sich dafür kein Anhaltspunkt. Obwohl die Beendigung des Wortes „Bundesland“ einen syntaktischen Abschluss der Äußerung Frau Janitzas erwartbar macht, erfolgt auch nach Ende der Turnkonstruktionseinheit weder eine Turnübernahme noch eine Bewerbung um das Rederecht seitens der Schüler/innen. Offensichtlich wird von ihnen nach Z. 3 keine Turnübernahme als relevant erachtet. Nach Frau Janitzas Ausruf und der Geste in Z. 4, die die Aufmerksamkeit auf ein Problem lenken, etabliert die Lehrerin mit der ungerichteten Frage in Z. 5 das übliche Schema zur Turnübernahme. Ihre folgende Gegenüberstellung von Bundesrepublik und Bundesland setzt in Verbindung mit der ungerichteten Frage aus Z. 5 implizit eine Erklärung relevant. Damit entsteht ein übergaberelevanter Bereich, der den Schüler/innen signalisiert, dass nun ihre Bewerbungen um das Rederecht und eine Erklärung als Sprachhandlung erwartet werden, was an Nabih's Meldung sichtbar wird.

Solche ‚technisch‘ bedingten Pausen innerhalb lehrerseitiger Äußerungen sind auch bei der Behandlung von Unterrichtsstörungen zu beobachten:

Ausschnitt 3.2-11: Leg das mal weg**FO= Frau Oderle; YA= Yasmin; AH= Ahmad; JA= Jasir**

001 FO: WARte (.) jasir.*
 *((schaut wieder zu YA, AH beginnt mit dem Prospekt zu wedeln))
 002 wenn ihr das SAgen möch(.)tet-
 *(7.3)
 *((FO schaut zu AH, hält den Blickkontakt, bis er den Blick erwidert))
 003 leg das mal WEG.*
 *((AH legt den Prospekt auf den Tisch))
 004 *sagen wir VON **bIs.
 *((Blick aufs Buch, zeigt auf die beiden Wörter im Redemittelkasten))
 ***(Blick zu YA))

Frau Oderle reagiert in Z. 1 zunächst auf Jairs Zwischenruf (nicht im Transkript) und wendet sich dann per Blickkontakt wieder Yasmin zu, deren Beitrag von Jasir unterbrochen wurde. Frau Oderle erinnert an die Verwendung der Redemittel „von“ und „bis“ zum Benennen von Zeitspannen, die Yasmin zur Formulierung ihres Beitrags braucht (Z.2). Zwischenzeitlich beginnt jedoch Ahmad mit einem Prospekt herumzuwedeln und hält ihn seinem Nebensitzer vor das Gesicht. In der Folge bricht Frau Oderle ihre Äußerung in Z. 2 ab, bevor sie einen übergaberelevanten Bereich erreicht und sucht den Blickkontakt zu Ahmad. Dass niemand in der Klasse sich meldet, zeigt, dass während dieser Stille von den Schülern/innen kein Sprecherwechsel relevant gesetzt wird. Vielmehr lenkt die Stille die Aufmerksamkeit auf die Lehrerin und ihre Blickrichtung. Als Ahmad den Blick erwidert, wird er von der Lehrerin explizit aufgefordert, den Prospekt wegzulegen, was sein Verhalten implizit als Störung markiert. Nachdem Ahmad der Aufforderung Folge geleistet hat, wechselt Frau Oderle ihre Blickrichtung wieder zu Yasmin und setzt ihre Erklärung in Z. 4 exakt am syntaktischen Abbruchpunkt der in Z. 2 begonnen Äußerung fort. Sie erreicht mit dem minimalen verbalen Einsatz gegenüber Ahmad eine möglichst kurze Unterbrechung des Unterrichtsgesprächs und vermeidet weitgehend, dass statt des behandelten sprachlichen Problems Ahmads Störung Gegenstand des Unterrichtsgesprächs wird. Der syntaktische Anschluss an ihre abgebrochene Äußerung begünstigt zudem den Anschluss an den ursprünglichen Gedankengang.

Anders als unwillkürliche Pausen und solche, die durch Abläufe der Unterrichtsorganisation entstehen, sind geplante Stillen (siehe Kapitel 2.3.3.3) oder Kunstpausen vor Wörtern zu beurteilen: Erstere sind aufgrund ihrer Beschaffenheit und Funktion auf einen Sprecherwechsel hin angelegt, letztere dienen der Hervorhebung.

e) Stille zwischen 3rd turn und thematisch neu ausgerichteter Elizitierung

Ein prototypisches sequenzielles Muster der Unterrichtskommunikation stellt die sogenannte IRF- bzw. IRE-Sequenz dar (siehe Kapitel 2.3.3.2). Nach einer lehrerseitigen Elizitierung erfolgt schülerseitig eine Erwiderung, die in einem dritten Turn von der Lehrkraft kommentiert wird. In der alltäglichen Kommunikation wäre nach diesem Turn ein Sprecherwechsel erwartbar – nicht so in der Unterrichtskommunikation, in der das Rederecht bei der Lehrkraft verbleibt:

Ausschnitt 2.3-12: Fahrenheit**FO= Frau Oderle, SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung**

001 FO: wer kennt das ANdere?
 002 wenn es kein (-) CE: ist sondern Eff?

003 SX: <<p>(FAH)renheit.>
004 FO: WER sagt das?
005 SX: FAHrenheit.
006 FO: fAh:renheit genau (.) das ist die andere EINheit.
-007 (3.3) wie misst man bei euch zu hause in cElsius oder in
FAHrenheit?

Nachdem auf die ungerichtete Frage nach der Bezeichnung der anderen Temperatureinheit (Z.1) die Antwort ohne Rederechtszuteilung von einem Schüler leise genannt wird, fragt Frau Oderle erneut nach, worauf der betreffende Schüler die Antwort laut wiederholt. Die Lehrerin bestätigt die Richtigkeit in einem dritten Turn (Z. 6). Da damit syntaktisch, prosodisch und thematisch ein Abschluss erreicht ist und die Äußerung Frau Oderles keinerlei Hinweis auf eine neue ungerichtete Frage gibt, erfolgt seitens der Schüler/innen keine Bewerbung um das Rederecht oder gar ein Sprecherwechsel. Es entsteht eine Stille (Z. 7), bis die Lehrerin erneut eine ungerichtete Frage stellt, die ein neues Thema etabliert und die eine programmierte Selbstauswahl seitens der Schüler/innen relevant setzt. Aus gesprächsanalytischer Perspektive handelt es sich hierbei um eine *pause*. Wenn man die unterrichtstypische Organisation des Sprecherwechsels berücksichtigt, kann hier nicht im Sinne Ingrams und Elliots (2014) von einer in eine *pause* transformierte *gap* gesprochen werden, da ohne Frage oder Rederechtszuteilung an die Schüler kein Sprecherwechsel nach einer lehrerseitigen Äußerung vorgesehen ist.

f) Stille vor Erreichen eines übergaberelevanten Bereichs in einer schülerseitigen Äußerung
Stocken und Abbrüche in schülerseitigen Äußerungen treten relativ häufig auf. Grundsätzlich ergeben sich daraus drei mögliche sequenzielle Abläufe: 1) Der / die betreffende Schüler/in nimmt das Wort wieder auf; in diesem Fall findet kein Sprecherwechsel statt und handelt es sich bei der Stille um eine *pause*. Es ist jedoch zu bedenken, dass in solchen Stillephasen die Lehrkraft auch nonverbal zu einer Fortsetzung des Redebeitrags auffordern kann. In diesem Fall wäre eine Kategorisierung der Stille als *pause* diskutabel.

Zu einem Sprecherwechsel kann es kommen, indem 2) die Lehrkraft das Rederecht übernimmt und eine Hilfestellung gibt, bzw. das Rederecht an jemand anderen erteilt oder 3) ein/e Mitschüler/in den Turn direkt übernimmt. Der letzte Fall entspricht nicht den etablierten Abläufen von Unterrichtsgesprächen und kommt daher eher selten vor, bzw. wird von Lehrkräften ggf. als unangemessen markiert.

Für die Analyse von Unterrichtskommunikation spielt *lapse* als Form von Stille kaum eine Rolle. Wenn sie überhaupt vorkommt, dann in Phasen, die nicht von Austausch geprägt sind, wie z. B. bei der Stillarbeit oder wenn Schüler/innen in einer Gruppenarbeit sich zunächst in einen Text vertiefen, bevor der Austausch dazu beginnt.

2.3.3 Sequenzielle Organisation

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, wie Sprecherwechsels organisiert wird, welche spezifischen Ausformungen Sprecherwechsel im Unterricht hat und welche Auswirkungen auf Phasen der Stille daraus resultieren. Dabei standen die Sprechenden im jeweiligen situativen bzw. institutionellen Rahmen im Fokus. Gegenstand der Sequenzanalyse ist die Wechselbeziehung und Zusammengehörigkeit von aufeinander folgenden Turnkonstruktionseinheiten und Redebeiträgen. Da Gespräche einer chronologischen Abfolge unterliegen, reihen sich deren einzelne Elemente zu einer Kette von Redebeiträgen und Sprecherwechseln, deren Elemente jeweils einen mehr oder minder engen Bezug zum vorausgehenden und / oder nachfolgenden Element haben. So führt Drew (2013:

131) aus, dass eine Äußerung üblicherweise durch die jeweils vorhergehende bedingt sei und ihrerseits einen Bedingungsrahmen für die nachfolgende Äußerung schaffe. Er stellt mit Bezug auf Heritage (1984b) fest, dass die Redezüge innerhalb einer Abfolge somit sowohl kontextgeformt als auch kontextformend seien.

Kleinste Bausteine solcher Abfolgen oder Sequenzen sind sogenannte Paarsequenzen. Ihren Aufbau und ihre spezifischen Merkmale stelle ich in Kapitel 2.3.3.1 dar. Verschiedene Untersuchungen von Unterrichtskommunikation brachten in Hinblick auf die sequenzielle Organisation spezifische Muster und Modelle hervor. Eines der bekanntesten ist die sogenannte IRF- bzw. IRE-Sequenz. Diese wird in Kapitel 2.3.3.2 vorgestellt. Ein weiteres zentrales Element der Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden sind lehrerseitige Fragen und Elizitierungen. In Kapitel 2.3.3.3 zeige ich, inwieweit diese von Fragen in alltäglicher Kommunikation abweichen. Mit *designedly incomplete utterances* und *candidate answers* stelle ich zwei im Unterricht besonders frequente Frageformate vor, die auch aus didaktischer Hinsicht eingehendere Beachtung verdienen.

2.3.3.1 Paarsequenzen, ihre Erweiterungen und Präferenz

Das nachfolgende Teilkapitel gliedert sich in drei Teile: Zunächst stelle ich die grundsätzliche Beschaffenheit von a) Paarsequenzen dar. Deren Charakteristika bewirken b) Präferenzen für die Erwidern im zweiten Paarteil. Schließlich stelle ich in Abschnitt c) Erweiterungsmöglichkeiten von Paarsequenzen dar.

a) Paarsequenzen

Der englische Begriff *adjacency pairs* bringt zum Ausdruck, dass es sich bei Paarsequenzen zumeist um unmittelbar aufeinander folgende TKE zweier Sprecher handelt. Sie bilden auch in längeren Sequenzen zwei Redebeiträge, die strukturell und inhaltlich zueinander einen engeren Bezug als zum Rest der Äußerungen haben. Auch wenn eine Sequenz aus mehreren solcher Paare aufgebaut sein kann, betrachtet Schegloff eine Paarsequenz, also mindestens zwei aufeinander bezogene TKE von mindestens zwei Sprechern, als Basiseinheit eines Gesprächs. Ein solches Minimalpaar kann also Element einer größeren Sequenz sein oder für sich schon eine abgeschlossene Sequenz bilden:

„Although adjacency pair organization provides a resource for the construction of sequences of various sizes, an adjacency pair in its basic, minimal two-turn form can itself constitute the whole of a sequence.“ (Schegloff 2007: 22)

Im folgenden Beispiel sind solche zusammengehörende Paare in ihrer Abfolge und Zusammengehörigkeit gut zu erkennen:

Ausschnitt 2.3-13a: Begrüßung

FJ= Frau Janitza; JU= Julia; AN= Anghel; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

001	FJ:	so (.) <<:-)> guten MORgen.>	1. Paarteil	} Paar-sequenz	
002	SX:	((im Chor)) guten MORgen frau janitza.	2. Paarteil		
003	FJ:	<<lachend> (okay).> (.)			
004		wie GEHT es euch (.) *gehts euch gUt?	Ungerichtete Frage		
		*((hält den Daumen hoch, schaut AN an))	nonverbale Turnzuteilung		
005		GUT?	1. Paarteil	} Paar-sequenz	
006	AN:	<<p> GUT.>	2. Paarteil		
007	FJ:	*GUT?	1. Paarteil	} Paarsequenz	
		*((schaut JU an))	nonverbale Turnzuteilung		
008	JU:	(oKAY) .	2. Paarteil		

Ein typisches Beispiel für etablierte Paarsequenzen sind Begrüßungen: Die Lehrerin begrüßt in Z. 1 die Klasse, was eine kollektive Erwiderung ihres Grußes (Z.2) nach sich zieht. Die beiden Paarsequenzen in Z. 5 und 6 bzw. Z. 7 und 8 zeigen ein weiteres typisches Muster für Paarsequenzen, nämlich Frage (in diesem Fall nach dem individuellen Befinden) und Antwort. Weitere Beispiele solcher etablierten Paarsequenzen sind z. B.:

Tabelle 9: Typische Paarsequenzen nach Stivers (2013: 192)

Handlung im 1. Paarteil	Handlung im zweiten Paarteil
(Herbei-)Rufen	Antwort
Begrüßung	Begrüßung
Einladung	Annahme / Ablehnung
Angebot	Annahme / Ablehnung
Bitte um eine Handlung	Gewährleistung / Verweigerung
Bitte um Information	informative Antwort
Vorwurf	Eingeständnis / Zurückweisung
Verabschiedung	Verabschiedung

Damit wird zweierlei deutlich: Erstens hat die Äußerung im zweiten Paarteil⁶¹ einen Bezug zur vorangehenden Äußerung im ersten Paarteil und zweitens setzt die Beschaffenheit des ersten Paarteils eine typbezogene Erwiderung und Reaktion relevant. Sacks und Schegloff (1973: 295f.) zufolge ergeben sich aus diesen Gegebenheiten folgende distinktive Merkmale für Paarsequenzen:

- 1) Sie bestehen aus zwei Äußerungen.
- 2) Sie werden von unterschiedlichen Sprechern geäußert.
- 3) Die beiden Äußerungen sind aufeinander folgend positioniert.
- 4) Die jeweilige Reihenfolge verläuft weitgehend geordnet (d. h. nicht beliebig).
- 5) Erster und zweiter Paarteil stehen in einem typbezogenen Verhältnis zueinander.

Als grundlegender Ablauf für Paarsequenzen ergibt sich daraus:

„[...] given the recognizable production of a first pair part, on its first possible completion its speaker should stop and a next speaker should start and produce a second pair part from the pair type of which the first is recognizably a member.“ (Schegloff/Sacks 1973: 296)

Egbert (2009: 44) führt zu Sacks und Schegloffs Ablaufmuster von Paarsequenzen noch weiter aus: Da das Ende des ersten Paarteils einen Sprecherwechsel relevant setze und eine typgerechte Reaktion auf den ersten Paarteil erfordere, schränke dies den Spielraum für dessen Erwiderung zwangsläufig ein. Wenn nun die Erwiderung in einem Verhältnis konditioneller Relevanz zum ersten Paarteil steht und „normativen Erwartungen unterliegt“ (Harren 2015: 51), dann wird das Abweichen oder gar Ausbleiben von einer typgerechten Erwiderung als eine bedeutsame Handlung des zweiten Sprechers wahrgenommen. Insofern kann das Zusammenwirken von Sprecherwechsel und den Strukturen von Paarsequenzen als „eine wichtige Ressource für die Analyse“ (Egbert 2009: 44) genutzt werden.

b) Präferenz und Dispräferenz

⁶¹ Im Englischen werden die Bezeichnungen *1st pair part* und *2nd pair part* verwendet.

Im vorangehenden Abschnitt wurde deutlich, dass in Paarsequenzen spezifische Typen von Äußerungen im ersten Paarteil typgerechte Erwidierungen im zweiten Paarteil erwartbar machen. Manche dieser Paartypen bieten Alternativen bei der Erwidierung, z. B. kann auf eine Einladung eine Annahme der Einladung oder ihre Ablehnung erfolgen. Diese Alternativen sind nicht äquivalent und weisen strukturelle Unterschiede in ihrer Erscheinungsform auf (Hutchby/Wooffitt 2008: 46). Üblicherweise wird aus kommunikativer Perspektive eine der beiden Alternativen als erwartbar behandelt. Diese Unterscheidung führt zur Definition von präferierten und dispräferierten Erwidierungen: „The next action that is oriented to as invited will be called a preferred next action; its alternative, a dispreferred next action“ (Pomerantz 1984: 63). Präferierte Erwidierungen weisen auf struktureller Ebene andere Merkmale auf als *dispräferierte*. Z. B. schließen *präferierte* Erwidierungen unmittelbar an den ersten Paarteil an und bearbeiten direkt dessen Inhalt. *Dispräferierte* Äußerungen erscheinen oft zeitlich verzögert, werden von verbalen oder gestischen Verzögerungsmarkern begleitet und bedürfen einleitender Erklärungen. Dabei ist zu beachten, dass die Unterscheidung in *präferiert* und *dispräferiert* nicht auf den Befindlichkeiten und Vorlieben der Sprechenden beruhen, sondern auf strukturellen Merkmalen:

„As mentioned above, the concept refers to these structural features of turn-design and not to individual motivations or psychological dispositions. The reasoning behind this is not to claim that such motivations play no part in adjacency pairs [...] Rather it is to emphasize that the alternative designs of second-pair parts represent institutionalized ways of speaking by which specific actions get accomplished.“ (Hutchby/Wooffitt 2008: 47)

Kerngedanke des Konzepts der *Präferenz* ist also, dass die Teilnehmenden an einem Gespräch meist unbewusst bestimmten Prinzipien folgen, anhand derer sie ihre Äußerungen konstruieren und aufeinander beziehen. *Präferenz* beeinflusst damit unterschiedliche Domänen der Interaktion, z. B. die Wahl und Interpretation bestimmter Ausdrücke, Reparaturen oder Sprecherwechsel (siehe Pomerantz/Heritage 2013: 210).

Im Kontext der Unterrichtsinteraktion verdient ein Aspekt von (*Dis*-)*Präferenz* besondere Aufmerksamkeit: Da *dispräferierte* Erwidierungen zeitlich verzögert zum ersten Paarteil geäußert werden, entsteht in diesem Fall zwischen einer Frage oder Aufforderung und ihrer Erwidierung häufig eine Phase der Stille: „Silence is generally dispreferred; it may be a response in itself or it may be part of the marking of a dispreferred response“ (Ingram/Elliott 2014: 3). Da der Sprecherwechsel im Unterricht jedoch anders organisiert ist als in der alltäglichen Kommunikation, kann eine verzögerte schülerseitige Antwort andere Ursachen als eine nachfolgende *dispräferierte* Antwort haben. Bei der Untersuchung von Stille und Verzögerungen zwischen lehrerseitigen ersten Paarteilen und schülerseitigen zweiten Paarteilen muss dies berücksichtigt werden.

c) Erweiterungen von Paarsequenzen

Schegloff (2007: 26) führt an, dass Paarsequenzen nicht nur grundlegende Bausteine einer Sequenz bilden, sondern häufig auch Bezugspunkte für Erweiterungen darstellen. Diese werden je nach Positionierung in *pre-expansions* (vor dem ersten Paarteil), *insert-expansions* (zwischen erstem und zweitem Paarteil) und *post-expansions* (nach dem zweiten Paarteil) unterschieden

Pre expansions / Präsequenzen

Präsequenzen⁶² sind aus vielen Situationen der alltäglicheren Kommunikation bekannt: Die Fragen „Hast du am Wochenende schon etwas vor?“ oder „Weißt du schon, was X passiert ist?“ sind Beispiele für Präsequenzen. Sie ziehen zweierlei nach sich: Erstens eine typbezogene Erwiderung, zweitens die Prospektierung einer nachfolgenden Paarsequenz, die die ‚eigentliche‘ Botschaft trägt und die Basis für die Präsequenz ist. Der Begriff der Präsequenz ist demzufolge zwiespältig, da Präsequenzen oftmals in sich aus einer Paarsequenz bestehen können, gleichzeitig aber kataphorisch auf eine noch nicht realisierte Paarsequenz als Basis verweisen, an die sie angebunden sind. Aus der Perspektive des ersten Sprechers haben sie außerdem die Funktion, auszuloten, ob auf Seiten des zweiten Sprechers grundsätzlich mit einer *präferierten*⁶³ Erwiderung zu rechnen ist oder nicht. Im letzteren Fall hat der erste Sprecher die Möglichkeit, den eigentlichen ersten Paarteil nicht zu realisieren, um sich nicht einer *dispräferierten* Erwiderung auszusetzen. Viele dieser Präsequenzen sind an bestimmte Sprachhandlungen gebunden, z. B. Einladungen oder Erzählen (vgl. die beiden obigen Beispiele). Neben typgebundenen Präsequenzen gibt es aber auch generische Präsequenzen⁶⁴, die nicht auf eine bestimmte Art Paarsequenz verweisen. Solche ungebundenen Präsequenzen können z. B. „Ich muss dich mal was fragen...“, „Hört mal her...“ oder „Sag mal, ...“ sein. Bei diesen Beispielen geht es für die Sprechenden nicht darum, zu projizieren, *was* als nächstes folgt, sondern *dass* etwas folgt, was die Aufmerksamkeit des Gegenübers erfordert:

„In particular, they may seek to secure that attention before the beginning of their talk-in-the-base-sequence lays claim to the attention of the recipient, which leaves the beginning itself vulnerable to impaired uptake, hearing, or understanding.“ (Schegloff 2007: 48)

Insofern bedürfen generische Präsequenzen auch nicht zwingend einer verbalen Erwiderung – eine nonverbale Rückmeldung über die eingeforderte Aufmerksamkeit etwa durch Blickkontakt genügt, um den ersten Sprecher mit der Basispaarsequenz fortfahren zu lassen.

Inserts / Neben-/ Einschubsequenzen:

Einschubsequenzen sind per Definition zwischen erstem und zweitem Paarteil einer Basis-Paarsequenz positioniert. Sie bestehen ihrerseits aus einer Paarsequenz, in der ein Sprecherwechsel stattfindet:

Sprecher	Sequenzteil	
1	1. Paarteil Basissequenz	
2	1. Paarteil Einschubsequenz	} Einschubsequenz
1	2. Paarteil Einschubsequenz	
2	2. Paarteil Basissequenz	

Aus ihrer Positionierung resultiert eine wesentliche Funktion: Sie wirken als verzögerndes Element, das den zweiten Paarteil der Basis-Paarsequenz aufschiebt. Dabei können sie sich entweder auf den ersten

⁶² Als Synonyme werden für pre-expansion auch pre-sequence und Präsequenz verwendet; für insert-expansion auch side sequence, Nebensequenz oder Einschubsequenz und für post-sequenz 3rd turn oder 3. Turn. Hinsichtlich der Unterrichtskommunikation ist letztere besonders im Modell der dreizügigen IRF- / IRE-Sequenz von Bedeutung, siehe dazu das folgende Kapitel 2.3.3.2.

⁶³ Siehe Kapitel 2.3.4.

⁶⁴ Schegloff (2007: 48) nennt diese Form der Präsequenzen „generic pre-sequence“ oder „summons-answer sequence“.

Paarteil beziehen oder auf den prospektierten zweiten Paarteil⁶⁵. Aus der jeweiligen Orientierung resultiert die Unterscheidung in generische und typgebundene Einschubsequenzen. Die typgebundenen Einschubsequenzen unterstützen die Realisierung des zweiten Paarteils der Basissequenz. Sie treten vor allem in eng definierten institutionellen Anwendungskontexten (z. B. in Schaltergesprächen oder Anrufen bei Notfalldiensten) auf und dienen der Herstellung institutionell vorgegebener Verfahren und Kommunikationsabläufe. Sie sind deshalb im Hinblick auf die Unterrichtskommunikation kaum relevant.

Generische Einschubsequenzen stehen oft in engem Zusammenhang mit *Reparaturen* (siehe Kapitel 2.3.4). Sie können dann als Fremdinitiierung einer *Reparatur* gelten, die sich auf eine Problemquelle im ersten Paarteil der Basissequenz bezieht. Aus dieser Fremdinitiierung ergibt sich der Sprecherwechsel und der unmittelbare Anschluss an den ersten Paarteil der Basissequenz: „Repair initiations by any other party occupy one main position: the turn just subsequent to the trouble-source turn“ (Schegloff et al. 1977: 367). Die Einschubsequenz hat in diesem Fall also die Funktion einer Verständnisklärung, um die eigentliche Erwiderung in der Basissequenz zu ermöglichen. Die Rückfrage des zweiten Sprechers ermöglicht es dem ersten Sprecher, die notwendigen Modifikationen, Änderungen oder Ergänzungen im zweiten Paarteil der Einschubsequenz beizusteuern. Dies ermöglicht wiederum dem zweiten Sprecher eine passgenaue Erwiderung im zweiten Paarteil der Basissequenz.

In Abwandlung des obigen Schemas lässt sich das so darstellen:

Sprecher	Sequenzteil	Funktion
1	1. Paarteil Basissequenz	Frage / Aufforderung
2	1. Paarteil Einschubsequenz	fremdinitiierte Reparatur (Rückfrage)
1	2. Paarteil Einschubsequenz	selbstdurchgeführte Reparatur (Erwiderung)
2	2. Paarteil Basissequenz	Erwiderung

Im nachfolgenden Beispiel ist es die Lehrerin, die eine solche Rückfrage stellt. Der Ausschnitt stammt aus einer Arbeitsphase, in der die Schüler/innen eine Aufgabe zur individuellen Bearbeitung erhalten haben. Frau Janitza gibt der Klasse Zeit, um die Aufgaben durchzulesen und fragt dann nach Unklarheiten, bevor die eigentliche Bearbeitung beginnen soll:

Ausschnitt 2.3-14: kein Wort

FJ= Frau Janitza; ER= Erkan; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

001	FJ:	FRAGEN?	
		(1.9)	
002		KEINE?	
003		(-)	
004	SX:	((durcheinander)) NEIN.	
005	FJ:	die sind ja SUPER die wissen Alles.	
006		↑TOLL.	
007	ER:	ICH nicht.	
008	FJ:	dann frag mich	
009		(0.9)	
-010	ER:	ich WEISS nicht.	→ 1. Paarteil Basis
011		(--)	
-012	FJ:	WIE ich WEISS nicht?	→ 1. Paarteil Einschub

⁶⁵ Schegloff (2007) unterscheidet diesbezüglich zwischen *post-first insert expansion* und *pre-second insert expansion*.

→013	ER:	ähm (.) Ich weiß GAR nichts.	→ 2. Paarteil Einschub
→014	FJ:	<<geflüstert, :-)> ich glaub dir kein WO:RT.>	→ 2. Paarteil Basis

Da auf das erste Angebot zum Nachfragen keine Rückmeldung erfolgt (die meisten Schüler/innen haben bereits mit der Bearbeitung begonnen), fragt Frau Janitza nach einer Bestätigung in Z. 2, die sie in Z. 4 erhält. Das veranlasst sie zu der ironisierenden Kommentierung in Z. 5 und 6. In dieser kommt zum Ausdruck, dass die Lehrerin offenbar nicht davon ausgeht, dass alle Schüler/innen die Aufgaben ohne weitere Hilfe bearbeiten können. Schließlich wagt sich Erkan aus der Deckung und signalisiert mit seinem Widerspruch zu Frau Janitzas Kommentierung Unterstützungsbedarf. Die Lehrerin bekräftigt darauf ihr Hilfsangebot, mit der Aufforderung, sie zu fragen. Erkans Äußerung „ich WEISS nicht“ in Z. 10 ist in seiner Unbestimmtheit ambivalent: Sie bezieht sich auf kein konkretes Problem, zu dem Hilfestellung gegeben werden könnte, kann aber auch im Sinne von „ich weiß nicht, was ich fragen soll“ gedeutet werden. Der Grund hierfür kann sein, dass Erkan die Aufgaben noch nicht richtig gelesen hat, was in der Videoaufzeichnung und in der hier nicht dargestellten Fortsetzung des Dialogs deutlich wird. In diesem Zusammenhang ist die Einschubsequenz zu betrachten, die die Lehrerin in Z. 12 mit „wIE ich WEISS nicht?“ beginnt. Die Wiederholung von Erkans Äußerung markiert die Problemquelle, während das vorangestellte „wIE“ eine Spezifizierung von Erkans Nicht-Wissen fordert und eine Reparatur in Form einer Präzisierung relevant setzt⁶⁶. Für Erkan würde eine Präzisierung des Hilfsbedarfs eine Beschäftigung mit den Aufgaben voraussetzen. Dem versucht er sich nun mit einer Spiegelung der ironisierenden Pauschalisierung der Lehrerin in Z. 5 zu entziehen und entgegnet in Z. 13 genauso pauschalisierend „Ich weiß GAR nichts.“ Frau Janitza zeigt Erkan mit ihrer Antwort im zweiten Paarteil der Basissequenz, dass sie dieses Manöver durchschaut und sein Kokettieren mit angeblichem Nicht-Wissen nicht akzeptiert.

Post-expansions / 3rdTurn:

Bei den *post expansions* wird zwischen *minimal post-expansions* und *non-minimal post-expansions* unterschieden. Obwohl erstere häufig nur aus einem Laut oder Wort bestehen (z. B. Oh, Okay, Gut), bezieht sich die Bezeichnung *minimal* dabei nicht auf die Länge der Äußerung im dritten Turn, sondern auf deren Anschlussfähigkeit. Die *minimal post-expansions* sind nicht auf einen Anschluss hin ausgelegt, sondern auf den Abschluss der Sequenz: „[...] the turn which is added is designed not to project any further within-sequence talk beyond itself; [...] It is designed to move for, or to propose, sequence closing“ (Schegloff 2007: 118). Solchermaßen geartete Redezüge werden deshalb als *sequence-closing third* (SCT) bezeichnet. Ein erneuter Blick auf den Ausschnitt 2.3.14: Begrüßung verdeutlicht dies:

Ausschnitt 2.3-13c: Begrüßung

FJ= Frau Janitza; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

001	FJ:	so (.) <<:-)> guten MORgen.>	1. Paarteil } Paar-
002	SX:	((im Chor)) guten MORgen frau jAnitza.	2. Paarteil } sequenz
→003	FJ:	<<lachend> (oKAY).> (.)	post-expansion / SCT
004		wie GEHT es euch (.) gehts euch gUt?	

⁶⁶ Schegloff Schegloff (2007: 101) zufolge dienen W-Fragen und das Wiederholen zu reparierender Formulierungen aus der vorgehenden Äußerung dazu, Reparaturbedarf anzuzeigen und die *trouble-source* zu identifizieren. Sie sind immer 1. Paarteil einer Paarsequenz.

Die Begrüßung durch Frau Janitza und die Erwiderung der Klasse im Chor stellen eine ritualisierte Form einer Paarsequenz dar. Das „oKAY“ der Lehrerin in Z. 3 ist nicht auf einen Anschluss hin ausgelegt und folglich findet anschließend kein Sprecherwechsel statt, so dass auch der nächste Redezug in Z. 4 von der Lehrerin übernommen wird. Solche kurzen Bestätigungssignale markieren die Kenntnisnahme der Erwiderung im zweiten Paarteil und / oder das Einverständnis mit derselben. Hier erfüllt der 3. Redezug der Lehrerin mehrere Funktionen: Er ist, wie oben dargestellt, gewissermaßen die Empfangsbestätigung des Gegengrußes⁶⁷ und gibt ein positives Feedback darüber an die Klasse. Zudem markiert er die Zäsur zwischen dem Abschluss der formalen Phase des Begrüßungsrituals und dem Beginn inhaltlicher Arbeit.

Die Abfolge aus Paarsequenz (bestehend aus lehrerseitiger Frage im 1. Paarteil und schülerseitiger Antwort im 2. Paarteil) und eines lehrerseitigen 3. Turns, der den zweiten Paarteil bestätigt, bewertet oder kommentiert, ist ein charakteristisches Muster in der Unterrichtskommunikation: die IRF- bzw. IRE-Sequenz. Da sie sowohl aus gesprächsanalytischer als auch aus didaktischer Perspektive im Hinblick auf Scaffolding von besonderer Bedeutung ist, soll sie im folgenden Kapitel eingehend betrachtet werden.

2.3.3.2 IRF / IRE und 3rd Turn

Die dreizügige Sequenz bestehend aus lehrerseitiger Frage, schülerseitiger Antwort und lehrerseitiger Kommentierung wird allgemein als grundlegendes Muster von Unterrichtsinteraktion wahrgenommen (siehe z. B. Wells 1993: 1). Ihre Bezeichnung als IRF (*Initiation, Response, Feedback*) geht auf eine diskursanalytische Untersuchung von Unterrichtskommunikation durch Sinclair und Coulthard (1975) zurück. Synonym hierzu wird auch die Bezeichnung IRE= *Initiation, Response, Evaluation* (Mehan 1979b) verwendet⁶⁸. Auch Lemke (1990: 8) betrachtet dieses Muster (ergänzt durch optionale Präsequenzen, programmierte Selbstauswahl und Rederechtszuteilung) als allgegenwärtig und kennzeichnend für Unterrichtskommunikation und verwendet dafür die Bezeichnung „triadic dialogue“. Die Einteilung der Sequenz in die drei Redezüge ist im folgenden Ausschnitt gut nachzuvollziehen:

Ausschnitt 2.3-15: Nüsse

FO=Frau Oderle, AB= Abdulrahman, AN= Anna, MA= Manuela; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

- | | | | |
|----|-----|--|-------------------------------|
| 01 | FO: | was ist *das denn für eine JAheszeit (.) → Initiation
wenn es (.) **Nüsse gibt?
*((zeigt auf die betreffende Tabellenzeile))
**((AN meldet sich)) | |
| 02 | AB: | <<p> *ich WEIß.>
*(meldet sich)) | |
| 03 | SX: | <<p>ok(.) TOber.> | |
| 04 | FO: | *SEPtember oktober, | → Ausbau Initiation, Hinweise |
| 05 | | (1.3) *
*((MA meldet sich)) | |

⁶⁷ Heritage (1984a) verwendet in diesem Zusammenhang für die Partikel „oh“ die Bezeichnung *change-of-state token*, wenn sie empfangsbestätigend eingesetzt wird bzw. Verstehen signalisiert.

⁶⁸ Im Folgenden werde ich die Bezeichnung IRF verwenden, da „Feedback“ ein breiteres Spektrum an Funktionen des dritten Redezuges zum Ausdruck bringt.

(2.2) *

*((FO sieht zu AB und hebt das Kinn leicht an))

06 AB: HERBST.

→ Response

07 FO: genAU das ist im HERBST.

→ Feedback

Die Fragen Frau Oderles nach der Jahreszeit, in der Nüsse Saison haben (Z. 1 und 2), bilden die *initiation*. Auch wenn die Initiierung in diesem Beispiel mehrere Turnkonstruktionseinheiten mit zusätzlichen Hinweisen zur Beantwortung umfasst, weil die Lehrerin möglicherweise mehr Beteiligung erreichen will (siehe Kapitel 2.3.1), erfüllen diese als Ganzes die Funktion, eine schülerseitige Erwiderung zu elizitieren. Die Lehrerin erteilt darauf Abdulrahman nonverbal das Rederecht und dieser steuert in Z. 4 die Antwort (*response*) auf die Frage bei. Als *feedback* bestätigt Frau Oderle in Z. 5 mit „genAU“ und der Einbettung von Abdulrahmans Beitrag in einen Satz die Richtigkeit seiner Antwort. Der 3. Turn der Lehrerin projiziert keine weiteren schülerseitigen Erwiderungen mehr und schließt die Sequenz thematisch ab. Schegloffs Terminologie folgend, können die Frage(n) der Lehrerin und Abdulrahmans Antwort als Paarsequenz und der 3. Turn der Lehrerin in Z. 7 somit als *sequence closing third* bezeichnet werden.

In der Vollzugsrealität von Unterrichtsinteraktion finden sich mit Sicherheit viele solcher prototypischer Sequenzen. Andererseits weichen zahlreiche Beispiele von diesem Schema ab und entziehen sich einer starren Kategorisierung, weil sich einzelnen Turns nicht nur jeweils eine Funktion (z. B. Elizitierung oder Bewertung) zuordnen lässt. So kritisiert Seedhouse (2004), dass der diskursanalytische Ansatz, dem das Modell des IRF entspringt, identifizierbare, isolierbare und quantifizierbare Merkmale fokussiere. Dies entspreche jedoch nicht der Realität von Unterrichtsinteraktion, insbesondere nicht im Zweitsprachunterricht, der eine hohe Flexibilität bezüglich Fokus und Kontext aufweise:

„However, the point which is missed in the DA approach is that the IRF/IRE cycles perform different interactional and pedagogical work according to the context in which they are operating.“ (Seedhouse 2004: 63)

Seedhouse argumentiert weiter, dass eine Fixierung auf bestimmte Muster zwangsläufig zu Unschärfen und Übergeneralisierungen führe. Da Lehrkräfte simultan mehrere didaktische Ziele verfolgen und das Gespräch flexibel auf mehreren Ebenen (z. B. sprachlicher Form und Fachinhalt) operiere, können die einzelnen sequenziellen Bausteine durchaus auch mehrere Funktionen haben. Um dieser Bandbreite an Funktionen gerecht zu werden, wählen Nassaji und Wells (2000) den Begriff *follow-up* für den dritten Zug des IRF. Sie ordnen ihm ein verfeinertes Raster an Funktionen zu, das sich in zwei Gruppen, nämlich *give* und *demand* gliedert, die ihrerseits wiederum in zahlreiche Einzelfunktionen gegliedert sind (siehe a. a. O.: 403). Auch diesem Verfahren liegt jedoch der Wunsch nach Kategorisierung und eindeutiger Zuordnung zugrunde, der kritisch betrachtet werden muss.

Die Konversationsanalyse bietet dagegen einen differenzierten Blick auf die Funktionen, die die einzelnen Redezüge leisten. Es geht nicht um die Einpassung der Äußerungen und Turnkonstruktionseinheiten in ein Muster, sondern um das Aufdecken der Vielzahl von lokalen Funktionen, die sie im jeweiligen Kontext leisten (vgl. Margutti 2010: 316, Seedhouse 2004: 65). Die beiden nachfolgenden Beispiele zeigen, welche Bandbreite an kommunikativen und didaktischen Leistungen von einzelnen Äußerungen und Turnkonstruktionseinheiten innerhalb eines IRF-Zyklus erfüllt werden können und wie das dreizügige Muster lokalen Bedürfnissen angepasst wird:

Ausschnitt 2.3.-16: nicht halb Juli

FO= Frau Oderle; ME= Mergim; MK= Mekhi

- 11 FO: mErgim (-) von *wAnn bis WANN gibt es äpfel?
**((streckt den Arm mit der Handfläche nach oben in einer ausladenden Bewegung in Richtng ME))*
- 12 ME: AB (.) halb jUli bis (.) äh Oktober.
- 13 FO: geNAU.
- 14 * (5.0)
**((stellt die Projektion der Tabelle ein))*
- 15 weißt wie man das SAGT halb jUli,
- 16 wir sagen nicht HALB juli.
- 17 (2.5)
- 18 nicht am *A:Nfang,
**((hebt den linken Arm in einer bogenförmigen Bewegung, öffnet dabei die Handfläche nach oben und hält sie in dieser Stellung))*
- 19 (1.5)
((hebt dann den rechten Arm, um dieselbe Bewegung auszuführen))
- 20 ME: MITte.*
**((FO bricht die begonnene Bewegung ab und weist mit beiden Händen, Handflächen nach oben, pointiert in Richtung ME))*
- 21 MK: MITte juli.
- 22 FO: mitte juli *(.) BIS?
**((zeigt mit dem Finger auf das Ende der betreffenden Tabellenzeile))*
- 23 MK: ok[TOber.

Auf den ersten Blick bilden die ersten drei Zeilen eine klassische IRF-Sequenz: Frau Oderle stellt eine inhaltlich fokussierte Frage in Z. 11, Mergim reagiert mit seiner Antwort in Z. 12, worauf die Lehrerin die inhaltliche Richtigkeit seiner Antwort in Z. 3 zurückmeldet. Allerdings endet der Feedback-Turn der Lehrerin nicht in Z. 13, sondern wird bis Zeile 19 ausgebaut. Dieser Ausbau enthält neben dem positiven Feedback in Z. 13 eine Fokussteuerung von der inhaltlichen auf die sprachliche Ebene (Z. 15), die Initiierung einer Selbstkorrektur (Z. 15 und 16) sowie verbale und nonverbale Hinweise auf das dafür zu verwendende Lexem (Z. 18 und 19). Der Feedback-Teil der IRF Sequenz transformiert mithin zu einer neuen Initiierung, indem er Mergims Äußerung aufgreift. Auf diese neuerliche Initiierung reagiert Mergim in Z. 20 mit einer selbstdurchgeführten Korrektur, die von Mekhi in einer fremdinitiierten und fremddurchgeführten Reparatur in Z. 21 präzisiert wird. Der Feedback-Turn der Lehrerin leistet in Z. 22 in einer einzigen Turnkonstruktionseinheit eine bestätigende Rückmeldung, die Initiierung einer selbst durchzuführenden Korrektur und die Fokussteuerung, die wieder zurück auf die inhaltliche Ebene führt. Mekhi reagiert auf diese in Z. 23. Zur Übersicht stelle ich die einzelnen Teile und ihre Funktionen noch einmal schematisch dar:

Tabelle 10: Lokale Funktionen von IRF-Sequenzen.

Zeile	IRF-Zug	Funktionen jenseits des IRF-Schemas
11	I	Turnzuteilung (mErgim) Fokussteuerung: Inhalt (Hinweis auf die Tabelle) Hinweis auf zu verwendende sprachliche Mittel (von *wAnn bis WANN)
12	R	-
13	F	-

15	F→I	Bestätigung der inhaltlichen Richtigkeit, Fokussteuerung: Sprache (weiß wie man das SAGT halb jUli)
16	F→I	Initiierung einer selbst durchzuführenden Korrektur auf sprachlicher Ebene (wir sagen nicht HALB juli.)
17-19	I	Hinweise auf das gesuchte Lexem (nicht am *A:Nfang / Gestik) Zeit zum Prozessieren der Antwort wird eingeräumt
20	R	Selbstdurchgeführte Korrektur
21	(R)	Fremdinitiierte und fremddurchgeführte Korrektur / Präzisierung (MITte juli)
22	F/I	Bestätigung der inhaltlichen Richtigkeit, Initiierung einer selbst durchzuführenden Korrektur zum Ausbau der Äußerung, Fokussteuerung: Inhalt (mitte juli (.) BIS? / gestischer Verweis auf Tabelle)
23	R	Selbst durchgeführte Korrektur

Schon in diesem kleinen Ausschnitt wird deutlich, dass eine Beschränkung der Funktionen der IRF-Sequenz auf Initiierung, Erwiderung und (bewertender) Rückmeldung dem interaktionalen und didaktischen Leistungsspektrum nicht gerecht wird, das innerhalb solcher Sequenzen abgedeckt werden kann. Es zeigt sich vielmehr, dass gerade der dritte Zug eine sehr große Bandbreite an Funktionen abdecken kann, auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Ein differenzierter Blick auf lokale Leistungen des IRF-Schemas wird von zahlreichen Autoren geteilt (siehe z.B. Konzett 2016, Lee 2007, Seedhouse 2004, Waring 2009, Wells 1993). So kann der R-Zug aus Perspektive der Lehrkraft z.B. analytische und diagnostische Funktionen haben und zur Steuerung des Unterrichtsgesprächs beitragen:

„The teacher carries out complex analytic work, estimating what students know and what they do not know, discovering particular identities of their students and their problems, finding and repairing what becomes problematic in the second turns, steering the discourse in particular directions and exploring alternative interactional trajectories in the course of action.“ (Lee 2007: 202)

Außerdem ist wiederholt zu sehen, wie ein Response-Turn unter Bezug auf die schülerseitige Erwiderung zu einer erneuten Initiierung mit jeweils eigener Zielsetzung transformiert. Van Lier hebt hervor, dass diese variable Funktionalität des dritten Turns Konsequenzen für eine Betrachtung und Bewertung der jeweiligen IRF-Sequenz habe:

"[...] a variety of third turns are possible. In each case, a different type of task is revealed to be in progress [...]. [T]he IRF structure cannot be regarded as a single type of pedagogical activity. Knowing the purpose of a particular IRF exercise is crucial in determining its pedagogical value.“ (van Lier 2006: 95)

In sequenzieller Hinsicht wird aus einem dritten Zug, der zu einer erneuten Initiierung transformiert, eine Gelenkstelle für eine weitere Paarsequenz, in der weitere Gegenstände ausgehandelt werden können als diejenigen, auf die die ursprüngliche Initiierung abzielte. Dieses Potenzial wird von verschiedenen Autor/innen als durchaus positiv bewertet. So erachtet z. B. Wells (1996: 84f.) die Ausweitung des 3. Redezugs als eine Lehr- und Lernstrategie, um Unterrichtsgespräche über eine Paarsequenz hinaus auszudehnen und die Lernenden zu einem Ausbau ihrer Äußerungen zu bewegen. Mit dem Potenzial, das in den Anschlussmöglichkeiten an vorangehende und potenziell nachfolgende schülerseitige Äußerungen stecke, könne somit entscheidender Einfluss auf Art und Umfang der schülerseitigen Beteiligung genommen werden:

„And, as happens in the third move of the IRF exchange – when this discourse genre is used effectively – it is in this third step in the coconstruction of meaning that the next cycle of the learning-and-teaching spiral has its point of departure.” (Wells 1993: 35)

Dies setzt eine adäquate Gestaltung des 3rd Turns voraus. Ein explizit positives Feedback wirkt sich im Sinne eines „*sequence-closing third*“ sequenzbeendigend aus (Schegloff 2007: 118) und verhindert weitere schülerseitige Gesprächsbeteiligungen und damit Lernmöglichkeiten (Waring 2008: 589). Seine Öffnung in Form von Rückfragen, Aufforderungen zu Erklärungen und detaillierteren Ausführungen schaffen hingegen neue Sprech- und Lerngelegenheiten für Schüler/innen (Hammond/Gibbons 2005: 23). So kann Harren bei der Untersuchung von schülerseitigen Erklärungen im Biologieunterricht zeigen, dass lehrerseitige Rückmeldungen „sowohl Akzeptanz als auch Korrektur enthalten und dass Korrekturen auch als Unterstützung“ (Harren 2009b: 89) fungieren können. Auf diese Weise könne sowohl die fachsprachliche Genauigkeit und Angemessenheit der Erklärungen als auch deren Vollständigkeit und Segmentierung bearbeitet werden (siehe ebd.).

Auch wenn es also letztendlich auf die Ausgestaltung, den Anwendungskontext und den jeweiligen didaktischen Zweck einer IRF-Sequenz ankommt und nicht so sehr auf das Muster selbst (siehe z. B. van Lier 2006: 95, Wells 1993: 3), wird verschiedentlich kritisiert, dass seine institutionell verankerte Musterhaftigkeit schülerseitige Beteiligung am Gespräch limitiere, vorgegebene Machtstrukturen verfestige und letztendlich echte Lerngelegenheiten verhindere (siehe z. B. Lemke 1990, Nassaji/Wells 2000). Neben einer genauen Betrachtung der lehrerseitigen Ausgestaltung des IRF-Musters ist es deshalb auch relevant zu untersuchen, in welcher Weise Schüler/innen von diesem Schema abweichen können (und dürfen), um so selbst die Initiierung von Fragen und zu behandelnden Themen übernehmen zu können. Außerdem ist von Belang, wie Lehrkräfte mit solchem interaktionalen Verhalten umgehen. Waring (2009: 817) untersucht in einer Einzelstudie, wie eine Schülerin während einer Hausaufgabenbesprechung Gelenksequenzen herstellt, die einen Übergang zwischen lehrerseitig gesteuerten IRF-Ketten und schülerseitig generierten Fragen ermöglichen. Dabei wirken sich Waring zufolge eine Reihe von Gegebenheiten begünstigend für den Formatwechsel aus:

- 1) die Positionierung der Gelenksequenz an der Grenze einer größeren sequenziellen Einheit, bzw. nach Abschluss einer Übung
- 2) die betreffende Schülerin, die die Gelenksequenz initiiert und eine erfolgreiche Selbstauswahl umsetzt, hat zuletzt gesprochen
- 3) in einem nahtlosen Anschluss (*no gap onset*) lanciert die betreffende Schülerin eine Präsequenz, um das Rederecht zu erhalten

Im folgenden Beispiel aus dem eigenen Korpus werden die geschilderten Gegebenheiten in vergleichbarer Weise sichtbar. Der Dialog findet nach einer Arbeitsphase statt, in der die Schüler/innen Temperaturen für verschiedene Orte ermitteln sollten. Die Ergebnisse sollen nun an der Tafel zusammengetragen werden.

Ausschnitt 2.3-17a: Celsius⁶⁹

FO= Frau Oderle; RA= Ranco

01 FO: ranco (.) was tra? pscht was trAgen → Initiation

⁶⁹ Die vorliegenden Zeilen sind ein Teil des größeren Ausschnitts „Celsius“, der in Kapitel 5.1.3 ausführlich analysiert wird.

		wir bei FREIburg schon ein?	
02		wAs hast du gerade geSAGT?	
03	RA:	DREIzehn.	→ Response
04	FO:	DREI:zehn?	→ 1. Paarteil Einschub
05	RA:	JA.*	→ 2. Paarteil Einschub
		<i>*((FO trägt <13°C> in die Tabelle an der Tafel ein))</i>	→ Feedback (nonverbal)
→06	RA:	sag waRUM:--	→ Präsequenz
→07		=äh warUm wi:r_äh schrEIm das,	→ schülerseitige Initiierung
→08		drEIZehn (mit) die * (.) O hoch cE?	
		<i>*((zeichnet mit dem Stift Kreise in die Luft))</i>	
09	FO:	ja was HEISST das denn?	
10	RA:	TEMperature (vielleicht ist).	
11	FO:	genAU das ist die TEMperatu:r-	
12		warUm ein ↑CE: wer wEIB das?	

Frau Oderle eröffnet eine IRF-Sequenz in Z. 1 mit der Frage nach der Temperatur für Freiburg. Ranco erwidert die Initiierung in Z.2, es folgt eine eingeschobene Paarsequenz mit einer Rückfrage der Lehrerin. Nach dieser Klärung schreibt Frau Oderle das Ergebnis an der Tafel an, was als positives nonverbales Feedback zu Rancos Beitrag gedeutet werden kann. Als sie sich zur Tafel wendet, nutzt Ranco dies in Z. 6 für die Äußerung der Präsequenz „sag waRUM:“, mit der er seine Selbstausswahl als nächster Sprecher und die nachfolgende Reparaturinitiierung einleitet, in der er Klärungsbedarf signalisiert. In Z. 7 und 8 formuliert er dann seine eigentliche Frage, die die Kurzschreibweise für Temperaturangaben betrifft. An dieser Stelle wird Ranco zum Initiator der Frage und übernimmt die thematische Steuerung des Gesprächs. Dass Frau Oderle seine Frage aufgreift und nicht etwa das Abweichen von der üblichen Rederechtsverteilung moniert, hat sowohl aus gesprächsanalytischer als auch aus didaktischer Perspektive Auswirkungen: Sie erkennt Rancos Selbstausswahl als Sprecher an und etabliert damit Rancos Frage als Gesprächsgegenstand. Mit ihrer Rückfrage setzt sie eine Erklärung relevant, die Raum für erweiterte Schüleräußerungen bietet. Außerdem überlässt sie die thematische Organisation ein Stück weit Ranco, so dass der Gegenstand für die auszuhandelnde Bedeutung tatsächlich schülerseitig generiert ist. Dies begünstigt eine Identifikation Rancos und der Klasse mit dem Gesprächsgegenstand und kann sich förderlich auf die Gesprächsbeteiligung und Generierung von Lerngelegenheiten auswirken⁷⁰. Gerade im Zweitsprachunterricht, in dem ja ein hoher Redeanteil der Lernenden erwünscht ist, schaffen bewusst gestaltete Abweichungen vom IRF-Schema und von der institutionellen Organisation des Sprecherwechsels Gelegenheiten zum Lernen von und durch Sprache. Waring ist insofern zuzustimmen, wenn sie feststellt:

„[...] a classroom is acquisition-rich when learners are given a chance to control the discourse [...]. Hence, these learner-initiated questions play a crucial role in generating learning opportunities.“ (Waring 2009: 816)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass IRF ein hochfrequentes Muster unterrichtlicher Interaktion ist. Als solches kann es wertfrei betrachtet werden, positive oder negative Folgen für das Lernen und die Gesprächsbeteiligung hängen u.a. ab von

- lokalen Bezügen der IRF-Teilzüge untereinander

⁷⁰ Siehe hierzu Ausschnitt 5.1.3-2: Baumarten, S. 198. Auch dort wird eine Schülerfrage zum Ausgangspunkt der Ko-Konstruktion von Bedeutung.

- Einbettung der IRF-Gruppen in einen größeren sequenziellen Kontext
- lokalen Zielsetzungen, die mit diesem Muster verfolgt werden
- der jeweiligen lehrerseitigen Ausgestaltung des ersten bzw. dritten Zuges
- der Fähigkeit und Bereitschaft von Lehrkräften, auf schülerseitige Signale ggf. so zu reagieren, dass das Interaktionsmuster bzw. die Rollenverteilung innerhalb dieser Muster gewechselt werden kann

Für die gesprächsanalytische Untersuchung von Unterrichtsinteraktion in dieser Arbeit ist es daher nicht sinnvoll, die Daten anhand des IRF-Musters zu kategorisieren. Vielmehr ist von Belang,

- welche Aufgaben die jeweiligen Redezüge des Musters in der Interaktion erfüllen
- wie Initiierungen in Abhängigkeit zum jeweiligen Elizitierungsziel realisiert werden und wie der dritte Redezug für eine größere schülerseitige Beteiligung geöffnet wird
- wie durch eine abweichende Organisation des Sprecherwechsels Schüler/innen mehr interaktionale Rechte eingeräumt werden
- welche Steuerungsfunktionen Initiierungen und Feedback bezüglich der Fokussierung sprachlicher bzw. fachlicher Unterrichtsgegenstände haben.

In den Kapiteln 4.1 Elizitierung zielsprachlicher Äußerungen, 4.2 Fokussierung von Sprache und Sprachgebrauch als Lerngegenstand und 4.3 Fokussteuerung zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten beleuchte ich die oben genannten Punkte ausführlich.

2.3.3.3 Fragen und Elizitierungen

Im vorigen Kapitel stand mit dem IRF-Muster die dreizügige Folge aus lehrerseitiger Initiierung – schülerseitiger Erwiderung – lehrerseitiger Kommentierung im Mittelpunkt. Dabei lag besonderes Augenmerk auf dem dritten Zug. In diesem Kapitel soll der Fokus auf dem ersten Zug liegen: der Initiierung bzw. Elizitierung, die in der Regel aus einer Frage der Lehrkraft besteht. Eine Paarsequenz aus lehrerseitiger Frage und schülerseitiger Antwort bildet das verbreitete Grundmuster planar organisierter Unterrichtskommunikation:

“Question-answer adjacency pairs form a great deal of teacher-fronted classroom talk, and they form the basis of IRE sequences. In classroom interaction, questions play a central role as they have the potential to pursue the pedagogical goals of the teachers.” (Sert 2015: 13)

Neben den sequenziellen Funktionen von Fragen weist Sert ihnen die Funktion eines didaktischen Steuerinstruments zu. Eine eingehende Darstellung des Funktionsumfangs lehrerseitiger Fragen sowohl in sequenzieller als auch didaktischer Hinsicht erfolgt in Kapitel 4.1, hier sollen Fragen zunächst aus gesprächsanalytischer Perspektive betrachtet werden.

Fragen in der alltäglichen Kommunikation unterliegen den basalen Regeln von Paarsequenzen (Schegloff/Sacks 1973), was sich in der Organisation des Sprecherwechsels und der sequenziellen Organisation niederschlägt. Folgende Merkmale können daher festgehalten werden (Gardner 2005: 246):

- Fragen sind typischerweise auf die Elizitierung einer anschließenden Antwort hin angelegt;
- die Antwort erfolgt in der Regel unmittelbar im nächsten Redezug;
- die betreffende Sequenz besteht typischerweise aus einer einfachen Paarsequenz.

Diese Charakterisierung erscheint auf den ersten Blick banal. Jedoch ist zu bedenken, dass nicht jede grammatikalisch und syntaktisch als Frage geformte Äußerung auf eine (unmittelbare) Beantwortung

hin ausgelegt ist. Umgekehrt muss eine Frage, die eine unmittelbare Beantwortung oder eine bestimmte Art der Beantwortung relevant setzt, nicht zwingend als Frage geformt sein (Schegloff 1984b: 34).⁷¹ Das, was eine Frage funktional zu einer Frage macht, liegt Schegloff zufolge in sequenziellen Einschränkungen und Zwängen begründet, die bestimmend für den Folgezug sind (ebd.). Was eine Äußerung kommunikativ und interaktional als Frage auszeichnet, wird demnach vom Kontext bestimmt, in dem der erste Paarteil geäußert wird und davon, wie die Sprechenden diesen ersten Paarteil jeweils verstehen und behandeln.

Unterricht stellt einen institutionellen Rahmen dar, der sich kontextprägend auf die dortige Kommunikation auswirkt: In Kapitel 2.3.1 wird dargestellt, welche Konsequenzen dies für den Sprecherwechsel hat. Die dort erwähnten *ungerichteten Fragen* im Sinne Mazelands (1983) sind ein Beispiel für Fragen, die keine zeitlich direkt anschließende Beantwortung erwartbar machen. Dass in diesem Falle Frage und Antwort nicht unmittelbar aufeinander folgen, sondern durch die eingeschobene *programmierte Selbstauswahl* und *turn-Zuteilungsturn* getrennt werden, liegt an der besonderen Form der Organisation des Sprecherwechsels und den asymmetrisch verteilten Rechten in der Unterrichtskommunikation. Außerdem sind in Unterrichtsgesprächen Abweichungen von üblichen Paarsequenzmustern möglich, wenn z. B. auf die Frage einer Lehrkraft mehrere Schüler/innen antworten und somit mehrere zweite Paarteile nacheinander oder synchron (bei chorischem Sprechen) produziert werden (siehe Markee 2000: 97).

Lehrerseitige Fragen weichen aufgrund institutioneller Gegebenheiten aber nicht nur in sequenzieller Hinsicht von ‚echten‘ Fragen in der alltäglichen Kommunikation ab, sondern auch auf funktionaler Ebene. Fragende in alltäglicher Kommunikation sehen in der Regel ein Informationsdefizit bei sich selbst, beim potenziell Antwortenden vermuten sie die gesuchten Wissensbestände. Mit der Frage wird ein unmittelbarer Bedarf an der betreffenden Information signalisiert. Die Rollen von Fragenden und Antwortenden verteilen sich im Lauf eines Gesprächs frei nach dem jeweils auftretenden Informationsbedarf bzw. dem (unterstellten) Wissen der Teilnehmenden. Die Rollenverteilung ist in der Unterrichtskommunikation hingegen weitgehend statisch: Die Lehrkraft stellt Fragen, die von Schüler/innen beantwortet werden sollen.⁷² Wenn Lehrkräfte als Fragende agieren, impliziert dies jedoch nicht ein Wissensdefizit ihrerseits, sondern markiert im Gegenteil ihre Rolle als derjenigen, die über das erfragte Wissen verfügen, d. h. es kennzeichnet sie als *primary knowers*. Die typische lehrerseitige Frage zielt mithin nicht auf Informationsgewinn ab, sondern soll laut Mehan überprüfen, ob von der Lehrkraft definierte Wissensbestände bei den Befragten vorhanden sind:

⁷¹ In der alltäglichen Kommunikation gibt es als Fragen geformte Äußerungen, die keine unmittelbare, keine auf die Frage bezogene oder gar keine Antwort erwartbar machen, oder deren fragebezogene Beantwortung als unangemessen betrachtet würde. Solche Äußerungen sind z. B. „Hast du noch alle Tassen im Schrank?“, „Hab ich’s nicht gleich gesagt?“, „Warum bin ich da nicht gleich draufgekommen?“ oder „Geht’s noch?“. In schulischer Interaktion können lehrerseitige Äußerungen wie z.B. „Stichwort Himmelsrichtungen“ oder ein stummer Bildimpuls von Schüler/innen als Frage und Aufforderung zur Äußerung verstanden werden.

⁷² Dieses Vorgehen bildet den Kern des sogenannten ‚fragend-entwickelnden‘ Unterrichts, der häufig in die Tradition der sokratischen Dialoge eingeordnet wird. Dabei ist aber anzumerken, dass sich Sokrates selbst nicht als Wissender betrachtete, sondern gemeinsam mit seinen Dialogpartnern als Suchender, der die Antwort auf seine Frage eben noch nicht kennt. Wood (1992: 213) merkt daher an: „[...] for Socrates questioning was a dialectical process in which both teacher and student shared a joint inquiry in the search for truth which was unknown to both participants.“ Die Symmetrie dieses dialektischen Prozesses bildet sich in einer *display question* prinzipbedingt nicht ab.

„When a known information question is being asked, the questioner already has the answer, or at least has established the parameters in which a reply can properly fall. The questioner is testing the knowledge of the respondent.“ (Mehan 1979a: 285f.)

Darüber hinaus sind noch eine Reihe weiterer Funktionen denkbar, z. B. Prüfungsfragen, solche, die der Erarbeitung und thematischen Lenkung dienen und selbstverständlich auch echte Informationsfragen.

Es stehen sich im Wesentlichen zwei Positionen gegenüber: Diejenige, die lehrerseitigen Fragen neben der Funktion der Wissensdemonstration weitere lokal zu differenzierende didaktische Leistungen zuschreibt und diejenige, die sie lediglich im Dienst der Reproduktion und Demonstration von bereits Erlerntem sehen und deshalb den didaktischen Nutzen solcher Fragen prinzipiell in Frage stellen. Dabei ist zu bedenken, dass beide Ansätze durchaus ihre Berechtigung haben. Es kommt auf die jeweilige Realisierung der Frage und ihre situative Einbettung an, so beruhen die scheinbar gegensätzlichen Aussagen auf unterschiedlichen Perspektiven und Untersuchungsmethoden mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen. Im Folgenden sollen die beiden Positionen näher erläutert werden, wobei ich zunächst einen Überblick über die Kritik an lehrerseitigen *known information questions* geben werde und später auf differenziertere Sichtweisen eingehe.

Bedenkt man den großen Anteil, den *known information questions* an der Unterrichtskommunikation haben, verwundert das Analyseergebnis von Nystrand et al. (2003: 139) nicht: „[...] the most common purpose of classroom discourse was to recall and display assigned information, to report on what was already known“. Für solche lehrerseitigen Fragen im Unterrichtskontext im Gegensatz zu Fragen in der alltäglichen Kommunikation haben sich folgende Bezeichnungen etabliert, die deutlich machen, dass die Autor/innen die jeweiligen Funktionen als absolut und distinkt betrachten:

Tabelle 11: Bezeichnungen für lehrerseitige Fragen und Fragen in alltäglicher Kommunikation

	Lehrerseitige Fragen in der Unterrichtskommunikation	Fragen in der alltäglichen Kommunikation
Searle (1969)	exam questions	real questions
Mehan (1979a, 1979b)	known information questions	information seeking questions
Long; Sato (1983)	display questions	referential questions
Ehlich; Rehbein (1986)	Regiefragen	

Sinclair und Coulthard (1975) betrachten in ihrem „paradigmenstiftenden diskursanalytischen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 15) Beitrag *display questions* als ersten Zug des von ihnen als IRF bezeichneten Musters. Das Interesse an der Identifikation solcher Muster ist in diesem Fall Forschungsmethode und -interesse geschuldet: Sprechaktororientierte bzw. diskursanalytisch orientierte Studien gehe es zunächst um „die Entwicklung von Analysekatégorien für linguistische Einheiten, die größer sind als ein Satz“ (ebd.). Sie suchen häufig nach Zusammenhängen zwischen Mustern sprachlichen Handels und institutionellen Strukturen. In der deutschsprachigen Ausprägung der Diskursanalyse, der sogenannten Funktionalen Pragmatik, werden ebenfalls Handlungsmuster gesucht, mit denen einzelne Sequenzen der Unterrichtskommunikation kategorisiert werden. Solche Muster, in denen Lehrerfragen eine zentrale Rolle spielen, nennen Ehlich und Rehbein (1986) z. B. „Aufgaben stellen – Aufgaben lösen“, „Rätselraten“ oder „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“. Wie in der Diskursanalyse werde auch hier der Wirklichkeit schulischer Kommunikation die „[...] gesellschaftliche Wirklichkeit in sehr pauschaler und idealisierter Weise gegenübergestellt“ (Becker-Mrotzek/Vogt

2009: 43). Imo und Lanwers (2019: 14f.) führen aus, dass die kritische Analysehaltung der Diskursanalyse gegenüber Machtstrukturen ein vorrangiges Interesse daran zur Folge habe, wie Sprache zur Schaffung, Begründung und Festigung von Machtstrukturen beitrage. Das Interesse gelte jedoch nicht den sprachlichen Strukturen selbst. Mit dem Anspruch, Unterrichtskommunikation möglichst ‚authentisch‘ (im Sinne von: an alltäglichen Kommunikationsstrukturen orientiert) zu gestalten, setzt sich van Lier kritisch auseinander. Eine Orientierung an alltäglichen Kommunikationsmustern würde paradoxerweise bedeuten, dass die institutionell geprägte Unterrichtskommunikation ihre Authentizität aufgeben: „To become more ‚natural‘, then, the classroom must try to be less like a classroom [...]. In the interest of authenticity, the classroom must become inauthentic, as a classroom“ (van Lier: 1996: 123).

Vom diskursanalytischen Ansatz beeinflusst, gelangt eine Reihe von Studien und Publikationen (z. B. Long/Sato 1983, Brock 1986, Wood 1992, Nystrand et al. 2003) erwartungsgemäß zu einer eher kritischen Beurteilung von *display questions*: Fragen dieses Musters schränken den Spielraum der Schüler/innen bei der Beantwortung ein, elizitierten lediglich prozedurale Erwiderungen in Hinblick auf die von der Lehrkraft beabsichtigte Antwort, dienten nur der Reproduktion vorhandenen Wissens ohne echte Lerngelegenheiten zu bieten und festigten die asymmetrischen Machtverhältnisse im Klassenzimmer. Dabei ist zu hinterfragen, ob die an den Lehrerfragen kritisierten Aspekte mit der Wissensverteilung zwischen Fragenden und Antwortenden zusammenhängt oder zu einem großen Teil mit den spezifischen Funktionen und den konkreten Formulierungen. In weiteren Studien werden die Kategorisierungen von referentiellen Fragen und solcher zur Wissensdemonstration verfeinert (z. B. Nunn 1999; Kobarg et al. 2009), was zu differenzierteren Betrachtungsweisen führt. Kobarg et al. differenzieren diese ‚Kritik in der Weise, dass, sie (zumindest kognitiv anspruchsvollen) lehrerseitigen Fragen eine hohe Bedeutung zumessen, da sie die „kognitive Aktivierung [der Schüler/innen] unterstützen können“ (Kobarg et al.: 2009: 414f.). Sie stellen zur Analyse von Lehrerfragen ein Kategoriensystem vor, in dem sie nach Beschaffenheit der Fragen und andererseits nach ihrem kognitiven Niveau unterscheiden. Die Tabelle gibt eine Übersicht über die Kategorisierungen:

Tabelle 12: Fragetypen nach Kobarg et al. (2009: 415)

	Fragetyp	erwartbare Antwort, Ziel
Beschaffenheit	offene Frage	frei formulierte, nicht vorhersehbare Antwort, lässt Raum für eigenständiges Denken
	geschlossene Frage	spezifische Antwort, bestimmte Begriffe oder Zusammenhänge, lässt wenig Gelegenheit für eigenständige Überlegungen
Kognitives Niveau	organisatorische Frage	Zielt nicht auf Inhalte, sondern auf den Unterrichtsablauf
	Reproduktionsfragen	Wiederholung von Inhalten, Reproduktion von Wissen (reproduktiv)
	Kurzantwortfragen	Fakten, kurze Erklärungen zu noch nicht eingeführten Inhalten (nicht reproduktiv)
	Langantwortfragen	Längere Äußerungen / Erklärungen zu bereits bekannten Inhalten (reproduktiv)
	Deep-Reasoning Fragen	Sachverhalte erklären, die noch nicht bekannt sind: z. B. Ursache-Wirkungszusammenhänge, Beurteilungen (nicht reproduktiv)

Dieser Kategorisierung zufolge verstehen Kobarg et al. (2009) das kognitive Niveau einer Frage offenbar nicht allein durch ihre Beschaffenheit oder den Umstand, ob die erwartete Antwort reproduktiv ist oder nicht, sondern auch abhängig vom notwendigen Umfang der Antwort bzw. des dafür notwendigen Sprachhandelns. Dies kann als ein Beleg dafür gewertet werden, dass Kobarg et al. die Kritik relativieren, die verschiedentlich pauschal oder hinsichtlich einzelner Formate an lehrerseitigen Fragen formuliert wird.

So berechtigt kritische Überlegungen und funktional-pragmatische und diskursanalytische Untersuchungen der institutionellen Muster der Unterrichtskommunikation und ihrer Auswirkungen auch sein mögen: Sie beruhen alle auf Kategorisierungen, in denen Äußerungen isoliert werden und anhand derer der pädagogische und didaktische Nutzen solcher Muster beurteilt wird. In dieser Tendenz zur Kategorisierung und Kontextentbindung liegt jedoch m. E. auch die Schwäche dieser Ansätze. So wendet Margutti (2010: 316) ein, dass die den *display questions* zugeschriebene Funktion der Wissensdemonstration viel zu allgemein sei, als dass sie die tatsächlichen lokalen Leistungen solcher Fragen abbilden könne. In die gleiche Richtung zielt die Kritik von Seedhouse (2004: 64): Ein Fokus auf identifizierbare und quantifizierbare Muster wie IRF oder *display questions* münde in Übergeneralisierungen und erwecke den Eindruck, als hätte die jeweilige lehrerseitige Äußerung nur eine Funktion und nur ein didaktisches Ziel. Wie die beiden Vorgenannten kritisiert auch Lee (2006) solch ein kategorisierendes Vorgehen. Analog zu Seedhouse schlägt sie stattdessen eine konversationsanalytische Untersuchung von Unterrichtskommunikation vor, um zu ermitteln, wie Fragen von Lehrkräften und Schüler/innen eingesetzt und behandelt werden und welche vielfältigen Funktionen Frage-Antwort-Sequenzen im Unterrichtsgespräch leisten. Lee (2006:692) kommt zu dem Ergebnis,

„[...] questioning is an important part of teacher talk through which a variety of pedagogical and social actions are carried out, for example, introducing topics, demonstrating concepts, eliciting forms of reasoning, correcting grammar, or even reproaching. [...] Focusing on the sequential production of the questions and the interpretive choices and methods they enact, [...] display questions are one of the central resources whereby language teachers and their students collaboratively organize their lessons and produce language pedagogy as courses of action.“

Auch abseits von gesprächsanalytisch ausgerichteter Forschung wird ein weniger kategorisierender Ansatz bei der Betrachtung lehrerseitiger Fragen nahegelegt, um deren tatsächliche Leistungen sichtbar zu machen. So empfiehlt z. B. Mercer (1992: 218) einen funktionalen und kontextbezogenen Blick auf *display questions*:

„Asking questions to which they know the answers seems only odd if teachers' behaviour is judged against some general and abstract standards of language use, whereby the only acceptable function of a question is to provide the answer to someone who doesn't already know it. [...] the nature and function of teacher-talk need to be considered in context. To understand teachers' unusual use of questions, we need to know why they ask them.“

Im Zusammenhang mit dem Konzept des Mikro-Scaffolding ist zudem zu berücksichtigen, dass eine passgenaue Unterstützung von Lernenden innerhalb ihrer ZPD nur dann geleistet werden kann, wenn die Lehrkraft einschätzen kann, was und wieviel bereits verstanden wurde. Van de Pol et al. (2014: 602) betrachten Fragen daher als ein geeignetes Diagnoseinstrument an der Schnittstelle zwischen Makro- und Mikro-Scaffolding:

„Diagnosing students' understanding is inherently part of scaffolding [...]. To be able to tailor support to a student's understanding, one must first explore this understanding, for example by asking questions [...]“

Im Folgenden werde ich zwei spezifische Frageformate ausführlicher vorstellen. Diese erweisen sich im Datenkorpus dieser Arbeit als sehr frequente Mittel der Elizitierung. Außerdem lässt sich in den Analysen die Vielseitigkeit des Leistungsspektrums von lehrerseitigen Fragen nachweisen, wie es ihnen z. B. von Seedhouse (2004), Lee (2006) und Margutti (2010) zugesprochen wird.

a) Designedly Incomplete Utterances (DIU)

Wie zu Beginn des Kapitels mit Bezug auf Schegloff (1984b) vorangestellt wurde, bemisst sich die Wesenhaftigkeit einer Frage daran, welche Zugzwänge und typbedingten Einschränkungen durch eine Äußerung für den Folgezug ausgelöst werden. Demzufolge muss eine Äußerung also nicht als Frage geformt sein, um eine unmittelbare Erwiderung in einer bestimmten Form relevant zu machen. Das folgende Beispiel veranschaulicht dies:

Ausschnitt 2.3-18: Im Norden⁷³

FJ= Frau Janitza; EM= Emma

```

-07   FJ:   im nOrden grenzt dEUtschland AN?
      08       * (1.0)
           * ((EM schaut auf ihr Arbeitsblatt))
      09   EM:   äh: (-) DÄnemark,
      10   FJ:   ja SEHR gut.

```

Obwohl die Äußerung Frau Janitzas sinngemäß „Welches Land grenzt im Norden an Deutschland?“ lautet, ist die Turnkonstruktionseinheit in Z. 7 syntaktisch betrachtet keine Frage. Es fehlt nicht nur das Interrogativpronomen im Vorfeld, auch ihr syntaktischer Bau mit Verbzweitstellung unterscheidet sich deutlich von einer Frage. Es handelt sich vielmehr um einen syntaktisch unvollständigen Aussagesatz. Emmas Erwiderung in Z. 9 zeigt jedoch, dass sie die Äußerung im Sinne der obigen Frage versteht, die einen Sprecherwechsel relevant setzt. Ihre Einschätzung wird in Z. 10 durch das Feedback der Lehrerin im dritten Redezug bestätigt. Die Sequenz erfüllt mithin alle Merkmale einer für Unterrichtskommunikation typischen Frage-Antwort Paarsequenz mit drittem Redezug (= IRF-Sequenz, siehe Kapitel 2.3.3.2). Auch in funktionaler Hinsicht deckt sich die Äußerung der Lehrerin mit den zuvor erwähnten *display questions*, denn offenbar geht es darum, zu überprüfen, ob Emma über das zuvor eingeführte sprachliche und inhaltliche Wissen verfügt und dieses anwenden kann. Dass Emma Frau Janitzas Turn funktional als Frage deutet, liegt mithin nicht an der syntaktischen Struktur der lehrerseitigen Äußerung, sondern vermutlich an ihrer Unvollständigkeit und der zum Turnende hin steigenden Intonation, wie sie bei Fragen üblich ist.

Eine frühe Erwähnung findet dieses Verfahren in der Studie von Lerner (1995). Er untersucht, wie Lehrkräfte Schüler/innen dabei unterstützen, schriftliche Definitionen zu verfassen. Dabei legt er besonderes Augenmerk auf unvollständige Äußerungen von Lehrkräften, mit denen die schülerseitige Beteiligung gesteuert werden soll. Er hebt hervor, dass die betreffende Äußerung zwar aus einer unvollständigen Turnkonstruktionseinheit bestehe und keinen (üblicherweise) turnübergabe-relevanten Bereich erreiche, gleichwohl aber so ausgelegt sei, dass sie einen Sprecherwechsel relevant setzt:

⁷³ Das Beispiel ist Teil des größeren Ausschnitts Ausschnitt 5.1.1-12: Im Norden, der auf S. 152 ausführlich analysiert wird.

„[...] the relevant next action is now the completion of an answer – that is, the completion of an answer turn-constructive unit. Answering a question has become completing an utterance. [...] Here the turn design is used by the teacher as a resource to instruct the students.“ (Lerner 1995: 121f.)

Dass die Beantwortung einer Frage im Ergänzen einer offenen Leerstelle besteht, führt bei Wellington und Osborne (2001: 28) zur Bezeichnung dieses Verfahrens als ‚mündlicher Lückentext‘ (*oral cloze procedure*). Bei einer Gegenüberstellung von IRF-Sequenzen in Quizsendungen und im Unterricht findet Hellermann (2005) in beiden Umgebungen bei der Ausgestaltung des ersten Redezuges unvollständige Sätze mit steigender Intonation, die von den Befragten im zweiten Redezug ergänzt werden. Koshik (2002) untersucht dieses Verfahren eingehend im Rahmen von individuellen Schreibkonferenzen mit L2-Lernenden, die bei der sprachlichen Verbesserung ihrer Texte unterstützt werden. Dabei nutzen die Lehrkräfte Intonationsphrasen, die absichtlich nicht den syntaktischen Einheiten folgen, um die Aufmerksamkeit vom Inhalt auf sprachliche Belange zu lenken, Fehlerquellen zu markieren, schülerseitige Selbstreparaturen zu initiieren und Entlastung bei deren Formulierung anzubieten. Koshik führt für dieses elizitierende Verfahren die Bezeichnung *designedly incomplete utterance (DIU)* ein und hebt hervor, dass schon kleine Änderungen bei der Gestaltung von solchen geplant unvollständigen Äußerungen Einfluss auf deren lokalen Funktionen und Leistungen haben können (siehe Koshik 2002: 305). Im Rahmen des Förderunterrichts für Kinder mit beeinträchtigter Sprachentwicklung untersucht Radford (2008) DIUs als Mittel zur Reparaturinitiierung beim mündlichen Formulieren. Morek (2012: 175) subsumiert DIUs mit anderen Fragetypen unter dem Begriff „Ergänzungsfragen“ mit denen beim „orchestrierten Erklären [...], jeweils eine inhaltliche Leerstelle durch die entsprechenden Antworten aufgefüllt werden muss“. Margutti (2010) analysiert, wie Lehrkräfte im Grundschulunterricht DIUs in wiederholenden und zusammenfassenden Unterrichtsphasen verwenden, v. a. um Schlüsselbegriffe hervorzuheben. Im Wesentlichen entspricht diese Verwendung der Wissensdemonstration, wie sie den sog. *display questions* zugeschrieben wird. Margutti hebt hervor, dass auf diese Weise zwischen Lehrkräften und Lernenden Intersubjektivität über zu erlernende und erlernte Inhalte hergestellt werde:

„[...] the repetition format used in main-clause DIUs casts the information on which the device operates as newly acquired information while casting the students as having just learned the notion at hand.“ (Margutti 2010: 343)

In Hinblick auf die Funktion als *display questions* kommt Netz (2016) im Gegensatz zu Margutti zu einer deutlich kritischeren Beurteilung von DIUs. Zur Förderung schülerseitiger Beteiligung seien DIUs nur dann effektiv, wenn ihr Elizitierungsziel transparent sei. Sowohl die hohe Transparenz als auch das erwartete Wissen setze Schüler/innen allerdings unter Druck und führe zu einer pädagogisch zweifelhaften erzwungenen Beteiligung. Diese erfolge dann nur oberflächlich und prozedural, sei keine Auseinandersetzung mit echten Problemen und biete keine echten Lerngelegenheiten (Netz 2016: 71). Wie im Fachunterricht gelernt wird, fachliche Inhalte angemessen zu versprachlichen, untersucht Harren (2015). Sie identifiziert bei der interaktiven Arbeit an Sprache drei Funktionen von DIU, nämlich

- die Elizitierung von Fachbegriffen,
- die Elizitierung von deren Bedeutungen
- die Aufforderung zur Fortsetzung bzw. zum Ausbau schülerseitiger Äußerungen (a. a. O.: 245).

Anhand dieses Überblicks wird klar, dass das Format lokal eine große Bandbreite von Funktionen erfüllen kann. Dabei können rein reproduktive Elizitierungen von kognitiv anspruchsvolleren (z. B. Selbstkorrekturen und Ausbau von eigenen Äußerungen zu erweiterten Sprachhandlungen wie Erklärungen und Begründungen) unterschieden werden. Diese lokalen Leistungen von DIU stelle ich in

Kapitel 4.1.1.2 dar. Aus gesprächsanalytischer Sicht ist jedoch noch zu klären, welche spezifischen Eigenschaften dieses Format so vielseitig machen. Margutti führt die didaktische Vielseitigkeit von DIU zunächst auf den syntaktisch flexiblen Abbruchpunkt zurück:

„[...] that the device can operate on different turn-constructual units such as words, phrases, clauses and sentences - suggest that DIUs can be extremely flexible in terms of the pedagogic functions they can serve.“ (Margutti 2010: 327)

Um die spezifischen Leistungen von DIUs zu beschreiben, stellt Margutti diese syntaktisch geformten Fragen gegenüber und kommt zu folgendem Ergebnis:

Tabelle 13: Unterschiede zwischen syntaktischen Fragen und DIU nach Margutti (2010), tabellarische Darstellung: MW

	Frage	DIU
Sprecherwechsel	Überschneidungen (overlaps)	Durch Pausen abgegrenzte Turns
Indikatoren zur Beendigung der Frage und zum Sprecherwechsel	fragetypische Syntax (ggf. Interrogativpronomen am Anfang, ggf. Verberstellung, Fragegegenstand am Anfang, Ende der Frage ist syntaktisch absehbar)	Prosodie (Satz kann an beliebiger Stelle abbrechen, Prosodie markiert TRP und Fragegegenstand, Fragegegenstand ist nicht prognostizierbar, beruht auf dem Verständnis der Unvollständigkeit)
Antwortziel	eindeutig, direkt	kann mehrdeutig sein
Sequenzielle Ressourcen	Wenn die Frage unbeantwortet bleibt, entsteht ein Bruch. Fragende müssen reformulieren.	Wenn die DIU nicht vervollständigt wird, können Fragende die Äußerung ohne Bruch fortsetzen.
Pragmatischer Zwang	hoch	niedrig
Bandbreite der kommunikativen Möglichkeiten	eng, Frage zielt auf spezifische Antwort ab	Weit, da die DIU auf Prosodie basiert, kann sie wiederholt auf jegliche syntaktische Einheit der Äußerung angewendet werden.

Beschaffenheit und Wirkungspotenzial von DIUs lassen sich also folgendermaßen zusammenfassen:

- DIUs können funktional *display questions* zugeordnet werden.
- Die syntaktische Unvollständigkeit und die prosodische Markierung an ihrem Ende signalisieren einen erwartbaren Sprecherwechsel und die Vervollständigung der Äußerung.
- Die syntaktisch beliebig zu setzende Abbruchstelle erlaubt das flexible Fokussieren einer großen Bandbreite von sprachlichen und fachlichen Elizitierungszielen.
- Da der Abbruch jederzeit erfolgen kann, wird die Aufmerksamkeit der Schüler/innen theoretisch gebunden bzw. implizit vorausgesetzt.
- Das fehlende Element wird durch die Formulierung der DIU transparent: Die Informationen bis zur Abbruchstelle können auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene Hinweise auf die erwartete Vervollständigung geben.
- Ein nicht erfolgreicher Elizitierungsversuch kann ohne Bruch im Gesprächsverlauf und ohne Gesichtsverlust der Befragten durch Verschieben der Abbruchstelle fortgesetzt werden.

b) Candidate Answers

Wie im Falle der DIU ersichtlich wurde, dienen diese nicht nur der Elizitierung von Schülerantworten, sondern geben auch Hinweise auf die erwartete Erwiderung. Fragen mit Hinweisen, die steuernde

Funktion für das Gespräch haben, beschreiben Edwards und Mercer (1987). Mercer (1995, 1992) verwendet dafür den Begriff *cued elicitation*. Die beiden hier behandelten Formate (DIU und *candidate answers*) können aus didaktischer Perspektive also *cued elicitations* zugeordnet werden. Während bei den DIUs solche Hinweise auf Form und Inhalt der erwarteten Erwiderung mehr oder minder implizit in der elizitierenden Äußerung vor der Abbruchstelle enthalten sind, erscheint solch ein Hinweis in folgendem Beispiel explizit als Auswahlmöglichkeit in der Frage:

Ausschnitt 2.3-19 Laub- oder Nadelbaum⁷⁴

FO=Frau Oderle

01 FO: ähm (.) zu welchem baum ge↑HÖRT jetzt (.) dieser zApfen;
 -02 gehört der zum lAUbbbaum oder zum NAdelbaum?

Frau Oderle baut ihre ursprüngliche Frage in Z. 1 mit den Auswahlmöglichkeiten zum „lAUbbbaum oder zum Nadelbaum?“ in Z. 2 aus. Die Aufgabe für die Schüler/innen besteht darin, die inhaltliche Zuordnung zu treffen, während die passende Fachlexik als sprachliches Mittel für die Beantwortung in der Frage zur Verfügung gestellt wird. Zurecht kann eingewendet werden, dass dies in sprachlicher Hinsicht keine kognitiv fordernde Aufgabe darstellt und nur wenig Lerngelegenheiten für die Schüler/innen bietet. Diese Sichtweise legt wiederum nahe, dass der didaktische Fokus hier nicht auf der formal-sprachlichen, sondern auf der inhaltlichen bzw. Bedeutungsebene liegt. Statt solcher pädagogischen und didaktischen Überlegungen sollen hier aber zunächst die kommunikativen Leistungen dieses Formats betrachtet werden.

Für die alltägliche Kommunikation nennt Pomerantz ein Bündel von Merkmalen und Funktionen für Fragen, die mittels *candidate answers* ausgebaut sind:

„The following points summarize features of the information seeking strategy of offering a Candidate Answer.

1. Participants who seek information are presumed to have a purpose for seeking the particular information. In determining just what information to offer, a respondent considers the information-seeker's explicitly stated or inferred purpose- for-asking.
2. In offering a Candidate Answer, a speaker provides a model that can guide the respondent to know what would satisfy the purpose-for-asking. This is useful when a speaker wants a recipient to respond with particular information, respond in a particular way, and/or respond "efficiently." It is also useful when a recipient is expected to have difficulty in providing the sought-after information. Incorporating model answers may be used to help or cue recipients as well as to direct or constrain them.
3. By incorporating a Candidate Answer, a speaker can display his/her knowledge of, and familiarity with, the situation.
4. By incorporating a Candidate Answer, a speaker can display his/her attitude toward, or expectations of, the relevant persons. In offering a Legitimate Action

⁷⁴ Das Beispiel wurde dem Ausschnitt 5.1.1-2: Nadelbaum entnommen und gekürzt und vereinfacht.

as a Candidate Answer, a speaker may be helping to shape the relationship as friendly and/or cooperative.“ (Pomerantz 1988: 372)

Betrachtet man Pomerantz' Aufzählung in Hinblick auf die institutionelle Prägung von Unterrichtskommunikation, kann sie nicht uneingeschränkt auf diese übertragen werden. So spielt der erste Punkt im Unterricht keine Rolle, da der Zweck lehrerseitiger Fragen in der Regel ja eben nicht die Informationssuche ist, weil die Lehrkraft über das erfragte Wissen selbst verfügt. Auch der dritte Punkt ist nicht relevant, da Lehrkräften qua Institution der Status der Wissenden zugesprochen wird. Der vierte Punkt mag unter pädagogischen Gesichtspunkten eine gewisse Relevanz entfalten, jedoch sind die primären Funktionen im zweiten Punkt zu finden: Es geht darum, Elizitierungsziele transparent zu machen. Gerade im fachsensiblen Zweitsprachunterricht können mit solchen *cued elicitations* den Lernenden Hilfen für die sprachliche Teilhabe am Unterricht gegeben werden, indem sie bei ihren Äußerungen situationsabhängig entweder auf der sprachlichen oder der inhaltlichen Seite entlastet werden.

Wie Pomerantz schon darstellt, ist die zweifellos enge Führung durch Auswahlmöglichkeiten für die Beantwortung einer Frage ambivalent. So kann eingewendet werden, dass auf diese Weise bei Lernenden nur Reproduktion initiiert werde, aber keine echten Lerngelegenheiten eröffnet werden – schlimmstenfalls ergeben sich Ratesituationen mit einer 50-prozentigen Chance, die richtige Antwort zu treffen. Auf der anderen Seite bedürfen gerade L2-Lernende der gezielten sprachlichen Unterstützung und Entlastung, um ihrem Denken und Verstehen Ausdruck verleihen zu können. Worin nun die jeweils lokale Leistung dieses Verfahrens liegen kann und inwieweit es funktional in größere sequenzielle Zusammenhänge eingebettet ist, die möglicherweise kognitiv anspruchsvollere Lerngelegenheiten schaffen, wird in Kapitel 4.1.1.1 dargestellt.

2.3.4 Reparaturen

Neben der sequenziellen Organisation und der Organisation des Sprecherwechsels gehören *Reparaturen* „zu den grundlegenden selbstregulativen Mechanismen in Gesprächen“ (Stukenbrock 2013: 241). Da in der Kommunikation das gegenseitige Verstehen höchst störanfällig ist, nutzen Menschen „einen systematischen Mechanismus, [...] um die Störung entsprechend der Quelle zu reparieren“ (Egbert 2009: 10). Dieser Mechanismus wird in der Gesprächsanalyse als *Reparatur* bezeichnet und dient der permanenten Beobachtung, Rückmeldung und (Wieder-)Herstellung von Intersubjektivität zwischen den Sprechenden. Allgemein ausgedrückt sind Reparaturen „devices directed to troubles in the organisation and distribution of talk“ (Sacks et al. 1974: 724). Der folgende Ausschnitt verschafft vorab einen ersten Eindruck davon, worin *Reparaturen* im gesprächsanalytischen Sinn bestehen können und was sie leisten:

Ausschnitt 2.3-17b: Celsius

FO= Frau Oderle; RA= Ranco

03 RA: DREIzehn.
 →04 FO: DREI:zehn?
 05 RA: JA.

In einer Unterrichtsphase, in der Ergebnisse aus einer Partnerarbeit zusammengetragen werden, nennt Ranco eine Temperaturangabe (Z.3). Frau Oderles Wiederholung seiner Äußerung mit in Z. 2 wird von Ranco offenbar nicht als Bestätigung, sondern als klärende Rückfrage bezüglich des akustischen Verstehens behandelt, die er in Z. 3 mit „JA.“ beantwortet. Dass Ranco die Äußerung in Z.2 als

Rückfrage behandelt, liegt vermutlich an der steigenden Intonation und der Dehnung der ersten Silbe in Frau Oderles Wiederholung von Rancos Äußerung. Frau Oderle legt Ranco damit ihre Rezeption von dessen Äußerung zur Ratifizierung vor. Jedenfalls initiiert Frau Oderle mit ihrer Rückfrage eine Reparatur, die von Ranco in Form einer Bestätigung ihres Verstehensvorschlags durchgeführt wird. Auslöser für Reparaturen im gesprächsanalytischen Sinn können Probleme des Sprechens, Hörens oder Verstehens oder des Sprecherwechsels sein. Die Behandlung solcher Probleme in Bezug auf das zuvor Gesprochene bildet das Forschungsfeld für Reparaturen.

Reparaturen umfassen demzufolge ein weites Spektrum an Phänomenen. Es ist deshalb nötig, den Begriff differenziert und vor allem in Hinblick auf den Kontext der zu untersuchenden Daten zu betrachten. In Kapitel 2.3.4.1 stelle ich zunächst theoretische Grundlagen von *Reparaturen* dar. Da die in dieser Arbeit untersuchten Daten aus dem Kontext des Sprachunterrichts stammen, ist außerdem zu bedenken, ob für sie die gleichen Gegebenheiten gelten wie für *Reparaturen* in der Alltagskommunikation. Lehrerseitige Korrekturen sind im Sprachunterricht eine verbreitete Aktivität. Ob diese dieselben Funktionen und Merkmale aufweisen wie *Reparaturen* im Sinne der Gesprächsanalyse und welche Implikationen dies für die Verwendung des Begriffes in dieser Arbeit nach sich zieht, diskutiere ich in Kapitel 2.3.4.2. Abschließend veranschauliche ich in Kapitel 2.3.4.3 Abläufe und Erscheinungsformen von *Reparaturen* und Korrekturen im sprachsensiblen Unterricht anhand eigener Datenbeispiele.

2.3.4.1 Grundlagen und Überblick

Allgemein wird in der Gesprächsanalyse mit *Reparatur* sowohl die Regelung von Irrtümern beim Sprecherwechsel (z. B. beim gleichzeitigen Sprechen mehrerer Personen) bezeichnet als auch die Bearbeitung sämtlicher Probleme auf den Ebenen akustisch, sprachlich oder inhaltlich verursachter Verstehensprobleme (siehe Hutchby/Wooffitt 2008: 57). Diese Probleme können z. B. fehlerhafte Artikulation, Wortverwechslungen, Verwendung unpassender Wörter, Wortfindungsprobleme oder Probleme des Hörverstehens umfassen. Schegloff (1987: 210, 2007: 100) hebt hervor, dass prinzipiell jeder Aspekt von Sprache zur Problemquelle und damit „repairable“ werden könne. Reparatur *kann* folglich auch das umfassen, was – insbesondere in der Unterrichtskommunikation – gemeinhin als Korrektur nicht ziel(sprachen)konformer Äußerungen bezeichnet wird: „Correction is one type of repair in which errors are overtly fixed“ (Hall 2007: 511). Gleichwohl muss nicht jede *Reparatur* auf einen tatsächlichen Fehler in der betreffenden Äußerung zurückgehen und betrifft auch nicht Verständnisprobleme im weitesten Sinn, sondern „the narrower domain of 'understanding what someone has just said'“ (Schegloff 2000: 207).

Grundsätzlich bedarf eine Äußerung der *Reparatur*, wenn das Sprechen, Hören, Verstehen und die Herstellung von Intersubjektivität nicht gewährleistet oder eingeschränkt ist – dies impliziert weder unbedingt ein Problem innerhalb einer Äußerung noch zwingend ihre Fehlerhaftigkeit in linguistischem oder einem anderen Sinne (Schegloff et al. 1977: 363). Positiv formuliert sind Reparaturen also interaktionale Handlungen, die gegenseitiges Verstehen sichern und herstellen:

„From a CA perspective, the practice of repair is a fundamental organization of interaction for dealing with troubles in achieving common understanding about the interactional work that parties in an interaction are doing together.“ (Hall 2007: 511)

Schegloff (1987: 210) stellt fest, dass *Reparaturen* bestimmten Ordnungen unterliegen, sie seien „socially and sequentially organized“. Bezüglich der sequenziellen Ordnung ist anzumerken, dass sich *Reparaturen* nicht auf die Behebung des Problems beschränken, sondern drei Schritte umfassen, die in ihrer sequenziellen Abfolge zu betrachten sind (Schegloff et al. 1977):

- 1) Problemquelle (*trouble source*);
- 2) Initiierung der Reparatur (*initiation*);
- 3) Durchführung der Reparatur (*completion*).

Außerdem werde der Verlauf der bisherigen Handlung durch die *Reparatur* ausgesetzt, solange bis intersubjektivität (wieder-)hergestellt ist und die ursprüngliche Gesprächsaktivität wieder aufgenommen werden könne. (Schegloff 2000: 208).

Für die soziale Organisation ist es von Belang, von *wem* diese Schritte jeweils durchgeführt werden. Dabei wird nach dem Sprecher⁷⁵ der Problemquelle und dem Gesprächspartner unterschieden. Wird einer der Schritte 2 oder 3 vom Verursacher der Problemquelle vollzogen, werden sie jeweils als *selbst-initiiert* bzw. *selbstdurchgeführt* (*self-*) bezeichnet. Werden diese Schritte jedoch von einem anderen Sprecher geäußert, werden sie *fremdinitiiert* bzw. *fremddurchgeführt* (*other-*) genannt. Aus den jeweiligen Kombinationen ergeben sich im Wesentlichen vier Grundtypen möglicher *Reparaturen*:

Tabelle 14: Übersicht über Reparaturtypen

Bezeichnung der Reparatur	Initiierung	Durchführung
1) <i>selbstinitiiert-selbstdurchgeführt</i>	Verursacher	Verursacher
2) <i>fremdinitiiert-selbstdurchgeführt</i>	Gesprächspartner	Verursacher
3) <i>selbstinitiiert-fremddurchgeführt</i>	Verursacher	Gesprächspartner
4) <i>fremdinitiiert-fremddurchgeführt</i>	Gesprächspartner	Gesprächspartner

Schegloff et al. (1977: 365f) ordnen *Fremd-* und *Selbstinitiiierungen* von *Reparaturen* regelmäßige und eindeutig unterscheidbare sequenzielle Positionen im Verhältnis zur Problemquelle zu. Dabei werden *Selbstinitiiierungen* drei mögliche Positionen zugewiesen, je nachdem, ob die *Selbstinitiiierung* (1) innerhalb desselben Turns wie die Problemquelle positioniert ist oder (2) im nächsten Turn liegt. Liegt ein Redezug des Gesprächspartners, der auf ein Verständnisproblem hinweist, zwischen Problemquelle und *Selbstinitiiierung*, kann die *Selbstinitiiierung* auch (3) in dritter Position stattfinden.⁷⁶ *Fremdinitiiierungen* treten Schegloff, Sacks und Jefferson zufolge in der Regel nur an einer Position auf, nämlich direkt anschließend an den Turn mit der Problemquelle.

Ausnahmen bilden solche Missverständnisse, die erst nach mindestens zwei weiteren Sprecherwechseln durch fremdinitiierte und -durchgeführte Reparaturen geklärt werden (Schegloff 1992: 1321). Eine Übersicht von möglichen Verteilungen der vier Grundtypen auf die verschiedenen Positionen gibt Egbert:

⁷⁵ Wie im Kapitel zum Sprecherwechsel verzichte ich auch hier zugunsten einer besseren Lesbarkeit auf eine gendersensible Schreibweise bei den Bezeichnungen „Sprecher“, „Verursacher“ und „Gesprächspartner“, wenn damit keine konkreten Personen gemeint sind.

⁷⁶ Die Positionen beziehen sich auf die Problemquelle: Diese nimmt die erste Position ein, ein möglicher Redezug des Gesprächspartners die zweite. Wird durch dessen Äußerung ein Verständnisproblem offenbar, kann vom Verursacher in dritter Position eine Reparaturinitiierung erfolgen (siehe Schegloff 1997).

Tabelle 15: Positionen von Reparaturen, Egbert (2009: 21)

Position der Initiierung relativ zur Problemquellen-Äußerung	Durchgeführt von „Selbst“ (=Sprecher der Problemquelle)	Durchgeführt von „Fremd“ (=Hörer der Problemquelle)
In derselben Äußerung (1. Position)	selbst-initiiert selbst-durchgeführt	selbst-initiiert selbst-durchgeführt
In der nächsten Äußerung (2. Position)	fremd-initiiert selbst-durchgeführt	fremd-initiiert fremd-durchgeführt
Nach einem erneuten Sprecherwechsel (3. Position)	selbst-initiiert selbst-durchgeführt	
Nach einem erneuten Sprecherwechsel (4. Position)		fremd-initiiert fremd-durchgeführt

Schreibungen und Hervorhebungen im Original

Von Schegloff, Sacks und Jefferson (1977) wird außerdem geltend gemacht, dass in der alltäglichen Kommunikation die beiden *Reparaturtypen selbstinitiiert-selbstdurchgeführt* und *fremdinitiiert-selbstdurchgeführt* deutlich vorherrschen. Sie sprechen u. a. deshalb von einer Präferenz für *Selbstreparatur*. Auch bei Fremdinitiiierungen sei zu beobachten, dass in der Regel dem Verursacher die Möglichkeit zur *selbstdurchgeführten* Korrektur eingeräumt werde (a. a. O.: 377).

Kasper (1985: 203) differenziert im Kontext des Fremdsprachenunterrichts außerdem, ob Problemquelle, Initiierung und Durchführung jeweils schüler- bzw. lehrerseitig erfolgen und ob bei schülerseitiger Problemquelle die Fremdinitiiierungen bzw. -durchführungen von der Lehrkraft oder anderen Schüler/innen erbracht werden. Sie kommt folglich auf acht verschiedene Reparaturtypen, deren Präferenz wechselt, je nachdem, ob eine Unterrichtsphase einen vorwiegend sprachlichen bzw. inhaltlichen Fokus hat und welche lokalen Lernziele jeweils verfolgt werden.

Wie sich schon bei der Organisation des Sprecherwechsels gezeigt hat, sind Beobachtungen aus alltäglichen Kontexten nicht immer ohne weiteres auf institutionelle Gesprächssituationen übertragbar. Schegloff, Sacks und Jefferson relativieren infolgedessen die Präferenz zur *Selbstinitiiierung* und -*durchführung* in Kommunikationssituationen, in denen Erwachsene mit Kindern sprechen bzw. in denen (altersunabhängig) ein Kompetenzgefälle zwischen den Interagierenden gegeben ist. Dort seien *fremddurchgeführte*, v. a. aber *fremdinitiierte Reparaturen* weniger selten:

„There, other-correction seems to be not as infrequent [...] If that is so, then it appears that other-correction is not so much an alternative to self-correction in conversation in general, but rather a device for dealing with those who are still learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate self-monitors and self-correctors as a condition of competence.“ (Schegloff et al. 1977: 377)

Sowohl in der alltäglichen als auch in der institutionellen Kommunikation sind *Reparaturen* also ein zentrales Instrument, mit der Interaktion in Gang gehalten wird. Folglich gibt es eine kaum überschaubare Zahl von Beiträgen, die sich mit diesem Phänomen befassen. Da ich mich in dieser Arbeit mit der Untersuchung von Kommunikation im fachsensiblen Sprachunterricht befasse, beschränke ich mich für einen kursorischen Überblick über relevante Literatur weitgehend auf Beiträge, die *Reparaturen* im Kontext von Unterricht und Zweitspracherwerb behandeln: So stellen McHoul (1990) und Macbeth (2004) *Reparaturen* in der Unterrichtskommunikation jenen in alltäglicher Kommunikation gegenüber, Radford (2008) untersucht DIUs als *Reparaturinitiiierungen* im Sprachförderunterricht. Hellermann (2011) stellt dar, wie L2-Lernende in Unterrichtsphasen mit Partnerarbeit *fremdinitiierte Reparaturen*

als Mittel gegenseitiger Korrektur einsetzen. Egbert, Niebecker und Rezzara (2005) rekonstruieren die komplexen Aushandlungsprozesse gegenseitigen Verstehens zwischen muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Studierenden mittels *fremdinitiiertter Reparaturen*. Kasper (1985), die *Reparaturen* als wichtige Aktivität im L2-Unterricht erachtet, kommt zu dem Schluss, dass sich die Präferenzen für Reparaturtypen mit der jeweiligen Unterrichtsaktivität verändern. Sert (2015), Markee (2000) und Seedhouse (2004) betrachten *Reparaturen* im Zusammenhang mit lehrerinitiierten Korrekturen im Zweitsprachunterricht. Seedhouse unterscheidet dabei Ausformung und Funktion von Reparaturen je nachdem, ob sie in form- bzw. bedeutungsfokussierenden Unterrichtskontexten vorkommen. In seiner gesprächsanalytischen Untersuchung von Fremdsprachenunterricht unterscheidet Schwab (2009) Reparaturen zusätzlich danach, ob sie jeweils von Lehrkräften oder Schüler/innen initiiert bzw. durchgeführt werden. Hall (2007) setzt sich kritisch mit der Verwendung der Begriffe *Reparatur* und *Korrektur* in gesprächsanalytischen Forschungen zum L2-Unterricht auseinander. Sowohl Kääntä (2010) als auch Seo und Koshik (2010) untersuchen, inwieweit Gesten von Lehrkräften und Lernenden als *Reparaturinitiierung* genutzt werden. Einen eher diskursanalytischen Ansatz verfolgen Lyster und Ranta (1997) bei ihrer Untersuchung, wie Schüler/innen korrektive Rückmeldung aufgreifen und verarbeiten.

Viele der oben erwähnten Studien (z. B. Kasper 1985, Koshik 2002, McHoul 1990, Seedhouse 2004), die sich mit *Reparaturen* in der Unterrichtskommunikation beschäftigen, bestätigen im Wesentlichen die Unterschiede zwischen Alltags- und Unterrichtskommunikation. In der Regel werden dabei Konstellationen fokussiert, in denen der schülerseitige Turn die Problemquelle enthält, seltener werden Problemquellen in lehrerseitigen Äußerungen fokussiert (z. B. Kasper 1985).

2.3.4.2 Reparatur und Korrektur

Aus didaktischer Perspektive sind Korrekturen ein sehr präsent Phänomen der Unterrichtskommunikation: Im Sprachunterricht stellt die Korrektur fehlerhaft geformter Äußerungen einen wichtigen Teil des Lernprozesses dar und ist von Lernenden sogar erwünscht, sofern sie in ermutigender und gesichtswahrender Form erfolgt (Kleppin 2009: 68). Viele gesprächsanalytische Untersuchungen von (Sprach-)Unterricht beschäftigen sich mit diesem Phänomen und stellen es in einen mehr oder minder direkten Zusammenhang mit *Reparaturen*. Im Folgenden gehe ich auf einige dieser Veröffentlichungen näher ein. Dabei soll besonderes Augenmerk auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Betrachtungsweisen von *Reparaturen* und *Korrekturen* und der Verwendung der beiden Bezeichnungen liegen. Abschließend soll geklärt werden, in welchem Sinne die Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden.

Als Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen sollen noch einmal die Eckpunkte von Schegloffs, Sacks und Jeffersons Modell von *Reparaturen* in alltäglicher Kommunikation in Erinnerung gerufen werden (siehe Schegloff 1987, 1992, 2007, Schegloff et al. 1977) :

- *Reparaturen* bearbeiten Störungen und Probleme in Gesprächen und sind ein Mittel zur (Wieder-)Herstellung und Aufrechterhaltung von Intersubjektivität.
- Einmal veranlasst, unterbrechen sie die aktuelle Aktivität, bis die Ursache der Störung behoben ist. Sie dienen somit der Fortsetzung der laufenden Aktivität bis zu ihrer Beendigung, sind aber nicht Teil derselben, sondern als Einschub zu betrachten.
- Verursachung der Problemquelle, *Reparaturinitiierung* und *Reparaturdurchführung* sind die drei Teilschritte von *Reparaturen* und unterliegen sozialen und sequenziellen Organisationsmustern.

- Es besteht in der Alltagskommunikation eine Präferenz für *selbstinitiierte* und *selbstdurchgeführte Reparaturen*.

Die Beschreibung dessen, was gesprächsanalytisch unter Korrektur zu verstehen ist, fällt angesichts der detaillierten Definition von *Reparaturen* eher knapp aus:

„The term ‚correction‘ is commonly understood to refer to replacement of an ‚error‘ or ‚mistake‘ by what is ‚correct‘. The phenomena we are addressing [i. e. Reparaturen, M.W.], however, are neither contingent upon error, nor limited to replacement.“ (Schegloff et al. 1977: 363)

Insofern gilt: „Not every correction is repair, not every problem in understanding implicates the operations of repair for its solution“ (Schegloff et al. 2002: 7f.). Um eine begriffliche Einschränkung des Phänomens zu vermeiden, „bevorzugt die Konversationsanalyse anstelle des engen Begriffs der Korrektur deshalb den weiteren Begriff der Reparatur“ (Stukenbrock 2013: 242). Macbeth (2004) und Hall (2004) betrachten Korrektur folglich als eine Subkategorie von Reparaturen.

Mit Blick auf gesprächsanalytische Studien, die sich mit *Reparatur* und Korrektur im Kontext von Unterrichtskommunikation befassen, konstatiert Hall (2007: 511) einen synonymen und damit undifferenzierten Gebrauch beider Begriffe. Ausgehend von den funktionalen und sequenziellen Aspekten in Schegloffs, Sacks und Jeffersons Definitionen kritisiert sie eine „conceptual confusion“ (a. a. O.: 519) u. a. in den Beiträgen von Kasper (1985), Seedhouse (2004), Koshik (2002) und Jung (1999). Hall hält die Bezeichnung für die dort untersuchten Korrekturaktivitäten im L2-Unterricht bzw. für die Ausgestaltung des dritten Zuges von IRF-Sequenzen als *fremdinitiierte und selbstdurchgeführte Reparaturen* nicht für angemessen, weil

- keine Verstehensprobleme hinsichtlich vorangegangener schülerseitiger Äußerungen vorlägen
- inhaltlich-konzeptionelle Verständnisprobleme bearbeitet würden und nicht solche, die den Fortgang des Gesprächs beeinträchtigen
- der Verlauf des Unterrichtsgesprächs durch die als Reparatur bezeichneten Aktivitäten nicht unterbrochen werde, sondern letztere selbst Gegenstand des Gesprächs seien (Hall 2007: 520).

Hall hebt hervor, dass die erwähnten Untersuchungen in der Unterrichtsforschung zwar dazu beitragen, die IRF-Sequenz (siehe 2.3.3.2) als spezielles Muster von Lehr- und Lernaktivität im Sprachunterricht zu untersuchen, wobei Korrekturen eine zentrale Rolle spielen. Sie gibt aber zu bedenken, dass die unreflektierte Verwendung von Begriffen aus unterschiedlichen Forschungsdomänen nicht unproblematisch sei und Forschende, die die Gesprächsanalyse als Werkzeug verwenden, sich konzeptueller Unterscheidungsmerkmale bewusst sein müssen: „[...] conceptual and analytic difficulties [...] can arise when moving to different theoretical territories where similar appearing terms are used“ (Hall 2007: 523).

In die gleiche Richtung zielt auch Macbeth (2004), wenn er vorschlägt, *Reparatur* und Korrektur nicht synonym zu verwenden, sondern als verschiedene, sich ergänzende Organisationsbereiche bei der Gestaltung ein und derselben Sequenz zu behandeln:

„Rather than treating the work of repair and classroom correction as alternative expressions of a same organizational domain, we may be better advised to understand them as different organizations that can bear on the production of a same sequence, or [...] ‚co-operating‘ organizations.“ (Macbeth 2004: 722)

Macbeth betrachtet *Reparatur* als die übergeordnete Domäne, die sich konzeptuell und in ihrer technischen Organisation von Korrekturen unterscheiden lasse, aber in die Organisation und die Gestaltung von Korrekturen eingebunden sei (a. a. O.: 730). Damit kritisiert er implizit McHouls Analysen, die eine solche Differenzierung und eine angemessene Berücksichtigung des sequenziellen Kontexts zugunsten der Vergleichbarkeit von *Reparatur* und Korrektur vermissen lassen. Ein solches Vorgehen könne dazu führen, „dass jegliche Reaktion auf eine falsche oder nicht erwünschte Schülerantwort als Reparaturinitiierung interpretiert werden muss“ (Harren 2015: 76). Eine Unterscheidbarkeit von Korrektur und *Reparatur* auf theoretischer und konzeptueller Ebene scheint einleuchtend, dies bedeutet jedoch nicht, dass sie empirisch immer eindeutig nachzuvollziehen ist. So räumen Schegloff et al. (2002: 7) ein, dass eine Unterscheidung im didaktischen Kontext weitaus weniger klar zu treffen sei als in anderen Umgebungen. Die Korrektur sprachlicher Äußerungen sei hier ein permanentes und den Verlauf des Gesprächs zentral bestimmendes Element und keine Abweichung vom eigentlichen Gesprächsgegenstand. Die Beflissenheit von Halls und Macbeths Kritik gibt auch insofern zu denken, als Schegloff, Sacks und Jefferson (1977) in ihrem frühen wegweisenden Beitrag das Begriffspaar *Reparatur* und Korrektur durchaus synonym verwenden, auch wenn sie ersterem als dem allgemeineren und übergeordneten Terminus den Vorzug geben:

„Accordingly, we will refer to 'repair' rather than 'correction' in order to capture the more general domain of occurrences. Self- and other-CORRECTION, then, are particular types in a domain more generally formulated by a distinction between self and other-REPAIR“ (Schegloff et al. (1977: 363), Hervorhebungen im Original).

Obleich im Sprachunterricht eine sprachlich problematische schülerseitige Äußerung meist kein Verstehensproblem bei der Lehrkraft auslöst, welches eine *Reparatur* im engeren Sinn nach sich ziehen würde, so wird die Lehrkraft doch häufig eine Korrektur relevant setzen. Seedhouse stellt – durchaus im Einklang mit dem emischen Ansatz der Gesprächsanalyse – fest:

“Repair, trouble, and repairable items are participants’ constructs, for use in interaction how and when participants find appropriate. [...] So within a particular institutional subvariety, the constitution of trouble and what is repairable may be related to the particular institutional focus. The same perspective applies to L2 classrooms. Within each L2 classroom context, the definition of what is trouble and what is repairable is related to the particular pedagogical focus.” (Seedhouse 2004: 143)

Seedhouse trägt damit u. a. dem Umstand Rechnung, dass Sprachunterricht ein geschützter Rahmen ist, in dem Lernende Fehler machen dürfen und sollen. Lehrkräfte im Sprachunterricht sind auf diesen Umstand eingestellt und es ist ein Kernbereich ihrer Tätigkeit und des Lernprozesses, sprachlich problematische Äußerungen zu thematisieren und zu deren Korrektur anzuleiten. In Kommunikationssituationen außerhalb des (Zweit-)Sprachunterrichts würden dieselben schülerseitigen Fehler aber womöglich Verstehensprobleme auslösen und *Reparaturen* als Reaktion nach sich ziehen. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, den Lernenden bewusst zu machen, dass ein formal korrekter Sprachgebrauch kontextabhängig relevant ist und die Lernenden auf solche Situationen vorzubereiten. Sie tun dies u. a., indem sie Fehler in schülerseitigen Äußerungen identifizieren und als Lerngelegenheiten nutzbar machen. Dies kann – im Sinne einer ‚Übung für den Ernstfall‘ und einer Sensibilisierung für den eigenen Sprachgebrauch – auch in der Form von *Reparaturformaten* geschehen, auch wenn diese im Sinne der Gesprächsanalyse funktional (d. h. für die Herstellung von Intersubjektivität) an dieser Stelle nicht erforderlich sind. (Fremd-)Korrekturen als eine mögliche Ausgestaltungsform von Reparaturen, in denen Fehler offenkundig behoben werden (Hall 2007: 511), sind damit als Werkzeuge zu betrachten, die die Lernenden dabei unterstützen, Sprachkompetenz zu erwerben. Solche Aktivitäten weisen zwar nicht

(alle) konstituierenden Merkmale und Funktionen von Reparaturen in der alltäglichen Kommunikation auf – namentlich nicht die der Behebung eines Verstehensproblems einer vorangegangenen Äußerung und auf sequenzieller Ebene der zeitweisen Aussetzung der Behandlung des laufenden Gesprächsgegenstands zugunsten der Klärung. Schegloff Jefferson und Sacks betrachten sie im Kontext des Lehrens und Lernens jedoch als „one vehicle for socialisation“ (Schegloff et al. 1977:381).

Wenn ich im Analyseteil den Begriff *Reparatur* verwende, dann in diesem einschränkenden Sinn: Die Verwendung impliziert keine grundsätzliche Gleichsetzung mit dem vollen Bedeutungs- und Funktionsumfang von *Reparaturen* in alltäglicher Kommunikation.

2.3.4.3 Formen von Reparaturen in der Unterrichtskommunikation

Die folgenden Beispiele aus dem Korpus dieser Arbeit sollen die unterschiedlichen Typen von Reparaturen im Unterrichtskontext veranschaulichen. Fallweise kann so deutlich werden, worin Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in der Ausprägung und Leistung von Reparaturen in der Unterrichtskommunikation und der alltäglichen Kommunikation bestehen. Dabei ist grundsätzlich zu bedenken, ob für die Abläufe in der Unterrichtskommunikation eine Kategorisierung nach *selbst-* und *fremd-*, aus der sich die vier Haupttypen von Reparaturen ergeben, überhaupt ein (durchgängig) anwendbares Konzept darstellen.⁷⁷ Die oft komplexen Folgen und Verschränkungen von Selbst- und Fremdinitiierungen bzw. -korrekturen entstehen aus den lokalen Bedürfnissen der jeweiligen Unterrichtssituation. Was dort im Einzelnen als *fremd-* oder *selbst-* zu klassifizieren ist, ist Gegenstand der Aushandlung zwischen Lehrkräften und Schüler/innen und entzieht sich aufgrund der Dynamik von Unterrichtsgesprächen häufig einer statischen Klassifizierung.

a) Selbstinitiierte-selbstdurchgeführte Reparaturen

Selbstinitiierte-selbstdurchgeführte Reparaturen treten in der Unterrichtskommunikation vor allem dann auf, wenn die jeweils Sprechenden aufgrund von Versprechern, Wortsuchen o. ä. einen Reparaturbedarf in ihrer Äußerung erkennen und üblicherweise sofort selbst korrigieren. Sie weisen folglich keine kontextbedingten Unterschiede zum selben Reparaturtyp in der Alltagskommunikation auf. Das folgende Beispiel zeigt, wie die Lehrerin einen Elizitierungsversuch aufgrund eines Versprechers abbricht und reformuliert:

Ausschnitt 2.3-20: Du hast es gesagt

FO= Frau Oderle; ME= Mergim; YA= Yasmin; SX= nicht zuzuordnende Lehreräußerungen

→16	FO:	=zwischen herbst und wint?*ahso- *((hält die Hand vor den Mund))	→ Problemquelle: „herbst“, → Initiierung: „wint“ und „ahso“ → Nonverbale Initiierung: Annullierung
17	SX:	((Gelächter))=	
→18	FO:	=zwischen SOMmer und wInter	→ Durchführung

⁷⁷ Schegloff et al. (2002: 8) argumentieren umgekehrt, in dem sie Unterricht nicht zum passenden Untersuchungsfeld für das Konzept von Reparaturen erklären: „Classroom and other overtly pedagogical settings are not necessarily the most inviting settings, or the most relevant ones, for the application of conversation-analytic work on repair“.

- haben wir?
 19 (-)
 20 wenn die BLÄtter vom baum
 fallen?
 21 frÜh[ling SOMmer],
 22 ME: [ah der HERbst]=
 23 FO: =HERbst und dann [kommt der winter].
 24 YA: [du hAst es geSA:GT].=
 25 FO: =↑oh ja TSCHULdigung.

Nachdem Mergim die Aufzählung der Jahreszeiten nicht vollständig gelingt, versucht Frau Oderle in Z. 16 die fehlende Jahreszeit ‚Herbst‘ zu elizitieren – ihre Äußerung kann insofern schon als Reparaturinitiierung zu Mergims vorangegangener (hier nicht dargestellten) Äußerung gelten. Hier soll jedoch die Reparatursequenz betrachtet werden, die durch die Problemquelle in der Äußerung der Lehrerin ausgelöst wird: Ihren Versuch, diese Elizitierung mittels einer DIU durchzuführen, bricht sie mit einem Glottalverschluss nach „wint“ (Z. 16) ab, nachdem sie ihren Versprecher bemerkt hat. Damit initiiert sie selbst eine Reparatur ihrer Äußerung. Das nachfolgende „ahso“ kennzeichnet zusätzlich das Erkennen der Problemquelle.⁷⁸ Diese Äußerung wird durch eine reflexhafte Geste begleitet, die die Vorwegnahme ihrer Antwort annullieren soll. Der Fehler bleibt offenbar nicht unbemerkt, denn die Klasse quittiert den Versprecher mit Gelächter. In Zeile 18 folgt die (Selbst-)Durchführung der Reparatur, dabei greift die Lehrerin das Muster der zuvor geäußerten DIU auf⁷⁹ und ersetzt die Problemquelle „herbst“ durch „SOMmer“. Die Markierung durch den Hauptakzent betont dabei die reparierte Stelle. Die Lehrerin ergänzt mit einer kontextuellen Rahmung als weiteren Hinweis und der unvollständigen Aufzählung der Jahreszeiten ihren Elizitierungsversuch. In der Folge ergänzt Mergim in Z. 22 die fehlende Jahreszeit „HERbst“.

Zweierlei fällt an diesem Beispiel auf: Erstens findet die Initiierung in derselben Turnkonstruktionseinheit wie die Problemquelle statt.⁸⁰ Nach Schegloff, Jefferson und Sacks (1977: 369) handle es sich dabei um den häufigsten Typ von Selbstreparaturen, der in der Regel auch erfolgreich verlaufe. Zweitens markieren das Gelächter und Yasmins Kommentar in Z. 24, dass der Versprecher auch von der Klasse wahrgenommen wird. Das spricht dafür, dass die Schüler/innen Elizitierungen in Form von *known answer questions* als Mittel zur Aushandlung von Bedeutung sowie Hinweise (*cues*⁸¹) als Elizitierungshilfen für die Klasse oder einzelne Schüler/innen verstehen und akzeptieren. Sie haben aber auch bei begrenzten sprachlichen Ressourcen ein Gespür dafür, wann Hinweise zu stark werden und nur in bloßes Reproduzieren lehrerseitiger Äußerungen münden können – was echte Aushandlungsprozesse und Lerngelegenheiten verhindern kann.

⁷⁸ Egbert (2009: 63f.) zeigt eine Bandbreite dieser Marker in deutschen Reparaturen, die sie als zweite Reparatur-Initiierung betrachtet. Beispiele für solche Marker sind u. a. „ach“, „ach so“, „ach nee“ oder „also“. Sie nehmen die Position zwischen (erster) Initiierung und Durchführung der Reparatur ein.

⁷⁹ Ein solches Aufgreifen der fehlerhaften Äußerung bezeichnet Egbert (2009: 61) mit „Recycling“; es kann, muss aber nicht, Bestandteil der Reparatur-Durchführung sein. Sie bezieht sich dabei auf Uhmans (1997: 168), die feststellt, dass in Selbstreparaturen beim Recycling der funktionale Kopf einer Präpositional- bzw. Nominalphrase (in diesem Beispiel „zwischen“) aufgegriffen wird, der dem Reparaturverlauf vorangestellt ist.

⁸⁰ McHoul (1990) bezeichnet diese Form eines Reparaturverlaufs unter Bezug auf Schegloff, Sacks und Jefferson (1977) als Typ 1. Wenn die Initiierung nicht mehr in derselben Turnkonstruktionseinheit wie die Reparaturquelle stattfindet, sondern nach einem TRP, aber vor einem Sprecherwechsel, entspricht dies dem Typ 2. Bei beiden Typen handelt es sich um selbstinitiierte und selbstdurchgeführte Reparaturen, die sich durch ihre Position relativ zur Problemquelle unterscheiden.

⁸¹ Siehe Kapitel 5.1.1.

Nachdem im letzten Beispiel eine Problemquelle in Form eines Versprechers in einer lehrerseitigen Äußerung eine Selbstreparatur nach sich zieht, werden im nächsten Beispiel Problemquelle und Reparatur schülerseitig verursacht bzw. initiiert und durchgeführt:

Ausschnitt 2.3-21: Nach Osten (Auszug aus: 4.1.1-18)

FJ= Frau Janitza; GA= Gabriela

12	FJ:	NA:CH?= =NA::CH (1.0) * <<p>Oscht? (ÖSCHterreich).> *((weist mit ausgestrecktem Arm und nach oben geöffneter Handfläche zur Karte))	
13	GA:		→ Problemquelle (Oscht), Initiierung (Abbruch) → Durchführung

Gabriela soll einen komplexen Satz nach dem Muster ‚Wenn ich nach Osten gehe, komme ich nach <Land>‘ formulieren. Mit Unterstützung der Lehrerin gelingt ihr dies bis zur Präposition „nach“. Diese wird zuerst von einem Mitschüler, dann in Z. 12 von der Lehrerin zur Unterstützung beigesteuert. Gabriela greift in Z. 13 die Hilfe auf, die Dehnung der Präposition und die nachfolgende Pause kündigen allerdings ein Problem an. Dass es sich dabei nicht um mangelndes inhaltliches Wissen handelt, zeigt sich in der Zeigegeste, mit der Gabriela auf die betreffende Stelle auf der Karte verweist. Ob das Problem für sie in Schwierigkeiten bei der Wortfindung oder Unsicherheiten bei der Aussprache besteht, ist nicht eindeutig ersichtlich. Ihre Äußerung in Z. 13, die nach „Oscht“ abbricht, legt jedoch letzteres nahe. Die nachfolgende Reparatur „Öschterreich“ zeigt jedenfalls immer noch eine Abweichung zur zielsprachlichen Lautung, schließt jedoch eine mögliche Wortsuche und die inhaltlich richtige Ergänzung des Satzes ab.

Kasper zufolge seien schülerseitige *selbstinitiierte-selbstdurchgeführte* Reparaturen im Fremdsprachunterricht selten, weil es in den Äußerungen der Lernenden selten zu Sprachplanungsphasen komme, die lang genug für selbstinitiierte Reparaturen seien (siehe Kasper 1985: 205). Als Ursache für diesen Unterschied zu alltäglicher Kommunikation führt sie an, dass die Lernenden ihre Antworten wie im angeführten Beispiel oft Stück für Stück in kleinen Einheiten in die Zielsprache übersetzen (siehe die ausführliche Analyse des ganzen Ausschnitts 4.1.1.-18), für die sie dann jeweils seitens der Lehrkraft Feedback und ggf. Korrektur erwarten.

b) Selbstinitiierte-fremddurchgeführte Reparaturen

Im folgenden Beispiel mit der gleichen Schülerin bilden ebenfalls Wortfindung und Aussprache die Problemquelle. Sie zieht u. a. eine *selbstinitiierte-fremddurchgeführte Reparatur* nach sich. Während die erste Reparatur von Gabriela selbst ausgeführt wird, erfolgt die zweite durch die Lehrerin:

Ausschnitt 2.3 – 22a: Suiz

FJ= Frau Janitza; GA= Gabriela

01	FJ:	*in wElchen lÄndern **spricht man DEUTSCH? *((wendet sich GA zu, schaut auf das Blatt)) **((Blick zu GA))	
02		nUr in DEUTSCHland?	
03	GA:	IN:: (2.3) *SUIZ((span.))_**ähm:::- *((Blick zu LE)) **((hält Blickkontakt zu LE und tippt auf die Karte, LE nickt ihr zu))	→ Problemquelle, 1. Initiierung → Delegation an ‚fremd‘
04	FJ:	kuck mal *wie das heißt auf **DEUTSCH	→ ‚Rückdelegation‘ an ‚selbst‘ mit unterstützendem Hinweis

		<i>*((beugt sich nach vorn und zeigt auf GAs Karte)) **((GA sieht auf die Karte))</i>	
05		(3.4)	
→06	GA:	*SCHWIEZ? <i>*((richtet Blick wieder auf LE))</i>	→ Versuch der Selbstkorrektur, 2. Initiierung, Delegierung an ‚fremd‘
→07	FJ:	↓ SCHWEIZ.=	→ Fremdkorrektur (<i>repair of repair</i>)
08	GA:	=<<p> SCHWEIZ.>	→ Akzeptanz der Fremdkorrektur

Auf Frau Janitzas Fragen in Z. 1 und 2 reagiert Gabriela in Z. 3 mit Verzögerungssignalen: der Dehnung von „IN:“ und einer anschließenden Pause. Durch diese Verzögerung signalisiert sie das Vorhandensein einer Problemquelle: Gabriela sucht nach dem deutschen Wort für Schweiz bzw. nach dessen Aussprache. Ihre Antwort in ihrer L1 (Spanisch), „SUIZ“, endet deshalb nicht mit einer abschließend fallenden Intonation, sondern es folgt ein erneuter Verzögerungsmarker mit gleichbleibender Tonhöhe. Parallel dazu nimmt sie Blickkontakt zur Lehrerin auf und tippt auf die betreffende Stelle auf ihrer Karte. Die solchermaßen gestaltete Antwort weist auf das Vorhandensein einer Problemquelle hin und initiiert eine Korrektur. Der Blickkontakt, den Gabriela zur Lehrerin herstellt, zeigt dabei an, dass sie die erforderliche Korrektur nicht selbst durchführen kann oder will, sondern diese von der Lehrerin erwartet. Letztere deutet das Problem offenbar als Wortsuche nach der deutschen Bezeichnung für die Schweiz. Ihre Antwort in Z. 4 besteht aber nicht aus einer fremddurchgeführten Korrektur in Form der Vorgabe der deutschen Bezeichnung. Mit einem Verweis auf die Beschriftung der Karte initiiert sie vielmehr eine Möglichkeit zur Selbstkorrektur. Gabrielas Korrekturversuch in Z. 6 scheitert jedoch an der richtigen Aussprache. Die steigende Intonation betont den tentativen Charakter ihrer Antwort und signalisiert Unsicherheit bezüglich der Aussprache als Problemquelle. Mit der prosodischen Ausgestaltung ihres Turns und dem wiederaufgenommenen Blickkontakt schafft Gabriela erneut die Möglichkeit für einen Sprecherwechsel und eine Fremdkorrektur seitens der Lehrerin. In Z. 7 gibt die Lehrerin die richtige Aussprache als fremddurchgeführte Reparatur vor, was von Gabriela in Z. 8 aufgegriffen wird. Genau genommen findet in diesem Beispiel also eine verschachtelte Abfolge aus Selbstinitiierung einer Fremdreparatur, deren Umwandlung in die Fremdinitiierung zur Selbstkorrektur, versuchter Selbstkorrektur, erneuter Initiierung einer Fremdreparatur und einer fremddurchgeführten Korrektur der teilweise fehlerhaften Selbstkorrektur statt.⁸² Hier jedoch soll aus Gründen der Exemplarität der Fokus auf der Folge von selbstinitiiert und fremddurchgeführter Reparatur liegen, wie sie in der Paarsequenz in Z. 6 und 7 stattfindet.

Die ‚Einladung‘ zur Fremdreparatur erfolgt hier in vergleichsweise impliziter Form. Explizite Einladungen oder Aufforderungen zur Fremdreparatur seitens der Schüler/innen kommen im Korpus kaum vor. Das Signalisieren von Unsicherheiten mittels Verzögerungsmarkern oder steigender Intonation sowie Blickkontakt zur Lehrkraft scheinen aber eine gängige Praxis zu sein, die wie im vorliegenden

⁸² Das Phänomen solcher verschachtelten Reparatursequenzen in Unterrichtsgesprächen des Zweitsprachunterrichts tritt laut Markee besonders im Kontext der Aushandlung der Bedeutung von unbekannten lexikalischen Einheiten oder Ausdrücken auf: „There are also instances of talk in which learners are not able to resolve problems so easily, typically when they do not understand a lexical item or phrase. Under such circumstances, extremely lengthy sequences may be constructed, during which learners try to resolve comprehension problems by doing self-initiated, other-completed repairs. Within this sequential context, *repairs of repairs* frequently occur [...]“ (Markee (2000: 108), Hervorhebungen M. W.)

Beispiel von beiden Seiten als Anzeige von Unterstützungsbedarf verstanden wird.⁸³ Dass die Lehrerin in diesem Beispiel die Einladung zur Fremdkorrektur nicht sofort annimmt, sondern zunächst versucht, stattdessen eine Selbstkorrektur zu initiieren, spricht für eine Präferenz für Selbstkorrekturen (siehe z. B. McHoul 1990) im Sprachunterricht.

c) Fremdinitiierte-selbstdurchgeführte Reparaturen

Die häufigste Form von *Reparaturen* in diesem Korpus bilden *fremdinitiierte-selbstdurchgeführte Reparaturen*. Dies deckt sich mit McHouls (1990: 355) Analysen und legt den Schluss nahe, dass die Dominanz dieses Formats durch den institutionellen Kontext bedingt ist. Auch Schwab (2009: 343) bestätigt eine Präferenz dieses Typs. Er unterscheidet dabei aber, ob die Fremdinitiiierung von der Lehrkraft oder von Schüler/innen ausgeht. Da im Sprachunterricht nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form schülerseitiger Äußerungen Gegenstand der Bewertung und Korrektur durch die Lehrkraft sein kann, bieten sich viele Anlässe für Korrekturen: „The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way“ (Seedhouse 2009: 2). McHoul (1990: 376) stellt in diesem Zusammenhang priorisierte Zuweisungen fest: „next-turn other-initiation is the prerogative of teachers and third-turn self-correction the prerogative of students“.

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, muss in Unterrichtskommunikation im Einzelfall zwischen Reparaturen im streng gesprächsanalytischen Sinne und Reparaturen in Form von Korrekturen bzw. didaktisch motivierten Korrekturen unterschieden werden. Das nächste Beispiel zeigt, dass durchaus auch *fremdinitiierte-selbstdurchgeführte Reparaturen* im gesprächsanalytischen Sinn im Unterricht vorkommen. Es handelt sich also um eine *Reparatur* im engeren Sinne und nicht um eine aus didaktischen Gründen seitens der Lehrkraft veranlasste Selbstkorrektur.

Bezeichnenderweise liegt die Problemquelle im folgenden Beispiel in der lehrerseitigen Äußerung und die Fremdinitiiierung geht vom Schüler aus:

Ausschnitt 2.3-23: Alle Sätze

FJ= Frau Janitza; NA= Nabih

- 01 NA: bAden-wurttemberg ist bUndesland von dEUtschland.
 02 FJ: SEHR gut.
 03 fehlt nur noch das EIN-
 04 weißt du wie man baden-württemberg SCHREIBT?=
 05 NA: =JA.
 06 FJ: schreibst du bitte den Satz hier DRUNter,
 07 und relativ [KLEIN() -]
 →08 NA: [alle SATzen?]
 →09 [oder soll ich nur baden-WURT]temberg schreiben?
 →10 FJ: [<<all> h° ja n ganzen satz>;]
 11 baden-württemberg ist ein BUNdesland in deutschland;

⁸³ Schwab (2009: 352) zufolge liegt selbstinitiierten Fremdkorrekturen oft „ein Bedürfnis des Schülers auf Unterstützung“ zugrunde, das „häufig mit einer Wissenslücke – meist lexikalischer Natur“ einhergeht. Schwab verortet selbstinitiierte Fremdkorrekturen vorwiegend in inhaltlich orientierten „freieren“ Gesprächsphasen des Unterrichts.

Nabih erhält in Z. 6 den Auftrag, den zuvor von ihm geäußerten Satz „Baden-Württemberg ist [ein] Bundesland von Deutschland“ an die Tafel zu schreiben. Offenbar ist der Arbeitsauftrag für ihn nicht ganz eindeutig, seine Rückfrage „alle SATzen?“ (im Sinne von ‚Den ganzen Satz?‘) in Z. 8 markiert die Problemquelle und gibt zusammen mit Z. 9 zwei Auswahlmöglichkeiten, wie er Frau Janitzas Auftrag verstehen kann. Die Unsicherheit bezüglich des Verstehens beruht vermutlich auf ihrer Rückfrage nach der Schreibung von ‚Baden-Württemberg‘ in Z. 4 und ihrem Versprecher in Z. 6 „schreibst du bitte den Satz...“. Die Inkonsistenz zwischen ‚Schreibst du’s‘ (es = das Wort) und der syntaktisch unpassenden Fortsetzung mit ‚bitte den Satz hier drunter‘ schafft eine Mehrdeutigkeit, die wahrscheinlich die Ursache für Nabih's Verstehensproblem ist. Seine Rückfrage in Z. 8 und 9 initiiert Frau Janitzas selbst-durchgeführte Reparatur ihrer Äußerung in Z. 10, in dem sie die erste von Nabih's Deutungsalternativen bestätigt. Als weitere Klarstellung wiederholt sie in Z. 11 den Satz, den Nabih anschreiben soll.

Für Fremdinitiiierungen von Reparaturen stehen eine Reihe von Formaten zur Verfügung, die sich unterschiedlich stark auf die Eingrenzung der Problemquelle auswirken (siehe Egbert 2009: 99ff., Kitzinger 2013: 249):

- Unspezifische Initiiierungen (*open class*)⁸⁴, wie z. B. ‚Was?‘, ‚Hä?‘, ‚Bitte?‘, die keinen Bezug zum vorher Gesagten herstellen und keinen Hinweis auf die Problemquelle geben;
- Initiiierungen aus einem Kategorie-spezifischen Fragewort (*interrogatives*) z. B. ‚Wer?‘, ‚Wann?‘, ‚Wo?‘, ‚Wie?‘, die auf einen spezifischen Teil (z. B. Person, Zeit, Ort, Beschaffenheit) der vorhergehenden Äußerung abzielen und die Problemquelle teilweise eingrenzen. Diese können durch teilweise Wiederholungen der vorangegangenen Äußerung ergänzt werden und grenzen die Problemquelle dann noch enger ein;
- Teilwiederholung des Problemquellenturns (*partial repeat*), die das Problem spezifischer eingrenzt. Mit der Wiederholung der Problemquellen zeigt der initiiierende Sprecher an, welcher Teil der vorangegangenen Äußerung (vermeintlich) nicht richtig gehört, verstanden oder geäußert wurde.
- Verstehensversuch (*candidate understanding*) bedeutet, dass der initiiierende Sprecher seine Interpretation des Gehörten dem Sprecher der Problemquelle zur Bestätigung oder Ablehnung vorlegt. Die Wiederholung der Äußerung schließt Probleme aufgrund unvollständigen Hörens aus, deshalb bewegen Verstehensversuche sich ausschließlich auf der Bedeutungsebene. Zuweilen werden Verstehensversuche von Fragen wie ‚Meinst du ...?‘ oder ‚Hast du ... gesagt?‘ gerahmt, oder bieten eine Auswahlmöglichkeit ‚a oder b?‘ an.

Im obigen Beispiel finden sich zwei dieser Formate: In Z. 8 greift Nabih Frau Janitzas Äußerung aus Z. 6 mit „alle Satze?“ (*partial repeat*) teilweise auf. In Z. 9 baut er dies mit der Deutungsalternative „oder soll ich nur baden-WURTtemberg schreiben?“ (*candidate understanding*) zu einem Verstehensversuch aus. Die durch diese Formate geschaffene enge Eingrenzung der Problemquelle erlaubt der Lehrerin die zielgenaue Reparatur in den Zeilen 10 und 11.

Auch wenn einzelne Formate für Fremdinitiiierungen in der Regel relativ gut zu identifizieren sind, kann es wie im letzten Beispiel zu mehrstufigen Initiiierungen mittels mehrerer solcher Formate kommen, die die Problemquelle immer enger eingrenzen. Wenn, wie in Unterrichtsgesprächen üblich,

⁸⁴ Eine ausführliche Untersuchung solcher unspezifischen Initiiierungen bietet Drew (1997). Im Deutschen werden sie von Egbert (2009: 99) dargestellt.

gleich mehrere Personen an einem Gespräch teilnehmen, können sich die einzelnen Initiierungsstufen und -formate auch auf verschiedene Sprecher/innen und verschiedene Problemquellen verteilen:

Ausschnitt 2.3-24: Nässe

FJ= Frau Janitza; NA= Nabih; ER= Erkan; IV= Ivana

01	FJ:	nabih du warst auch schon n_paar mal in der SCHWEIZ.	
02		was fällt dir EIN?	
03	NA:	BERG.=	
04	FJ:	=BERge [(.) tUnnel-]	
→05	ER:	[NÄSse .]	→ Problemquelle A
→06	NA:	*<<p> NÄSse?>	→ 1. Initiierung A (Wiederholung)
		*((zu ER gewandt))	
07	ER:	(schweiz) gibt viel NÄSse.	→ 1. Reparaturdurchführung A
08		(1.4)	
→09	FJ:	WAS gibt es?	→ 2. Initiierung A (Fragewort + Teilwiederholung)
10	ER:	NÄSse.	→ 2. Reparaturdurchführung A
→11	FJ:	erKLÄR das.	→ 3. Initiierung A oder Aufforderung z. Ausbau?
→12	IV:	NÄSse?	→ Initiierung B (Wiederholung)
→13	FJ:	[*mhm.]	→ Reparaturdurchführung B
		*((wendet den Kopf kurz zu IV))	
14	ER:	[<<p> NEIN>.]	→ Zurückweisen d. Reparaturdurchführung A
15	FJ:	kOmm schon erKLÄR erkan.	→ 4. Initiierung A oder Ermutigung?

Um das Vorwissen der Schüler zu aktivieren, fordert Frau Janitza die Klasse auf, aus ihrem Erfahrungskontext über Nachbarländer Deutschlands zu berichten. Erkans unaufgeforderter Beitrag in Z. 5 wird von Nabih offenbar nicht verstanden (Problemquelle A). Es ist unklar, ob Nabih's Reparaturinitiierung mittels Wiederholung und steigender Intonation in Z. 6 akustisch bedingt ist, oder auf inhaltlichen Verstehensproblemen von Erkans Ein-Wort-Äußerung beruhen. Erkans Reparaturdurchführung zeigt, dass dieser von letzterem ausgeht, denn er baut seine Äußerung zu einem (unvollständigen) Satz aus. Die zweite Initiierung seitens Frau Janitza in Z. 9 besteht aus einem *interrogative* mit einer Teilwiederholung: „gibt“. Auch hier wären sowohl inhaltliche als auch akustische Ursachen des Problems denkbar.

Erkans Reparaturdurchführung erfolgt in Form einer Wiederholung der genannten Problemquelle, was zur Behebung eines auf Hörverstehen beruhenden Problems auf Seiten Frau Janitzas beitragen würde. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die folgende 3. Initiierung der Lehrerin in Z. 11 mit der Aufforderung zur Erklärung daher eindeutig auf die Ebene inhaltlichen Verstehens abzielt – oder sie kann didaktisch motiviert sein: In diesem Fall würde die Lehrerin die Reparatursequenz dazu nutzen, Erkan zu einem Ausbau seiner Äußerung in Form einer Erklärung zu ermuntern.

Welche der beiden Deutungen hier zutrifft, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Jedenfalls wird diese Äußerung zu einer (zweiten) Problemquelle (B) für Ivana, die dem Gespräch folgt. Ihre Initiierung mittels der Wiederholung von „Nässe?“ (Z. 12) mit steigender Intonation ist ein Verstehensversuch des Explanandums in der Aufforderung der Lehrerin in Z. 11. Die an Ivana gerichtete Bestätigung in Z. 13 belegt dies. Zeitgleich weist Erkan eine erneute Reparaturdurchführung durch den Ausbau seiner Äußerung zurück, was eine weitere Aufforderung zu einer Erklärung durch die Lehrerin nach sich zieht. An diesem Beispiel wird deutlich, wie in Gesprächen mit mehreren Teilnehmern die Verteilung von Fremdinitiierungen in verschiedenen Formaten auf mehrere Sprecher/innen zu einem komplexen Geflecht von Initiierungen und Reparaturen führen kann. Komplex ist auch die Unterscheidung, ob und ab wann eine Reparaturhandlung, die die thematische Behandlung eines Gegenstands vorübergehend aussetzt, zu einer Korrektur im didaktischen Sinne wird, bei der die Bearbeitung der Fehlerquelle zum

eigentlichen Gegenstand des Gesprächs wird. So ist es in diesem Beispiel diskutabel, ob die Aufforderung der Lehrerin Z. 15 eine erneute Initiierung der zurückgewiesenen Reparaturdurchführung ist oder ob die Lehrerin die Gesprächsaktivität der Reparatur nutzen will, um die Sprachhandlung des Erklärens zum Gesprächs- und Übungsgegenstand zu machen. Dagegen ist die Paarsequenz (*insert*)⁸⁵ aus Ivanas Fremdinitiierung (Z. 12) und selbstdurchgeführter Reparatur der Lehrerin (Z.13) als Reparaturhandlung zu erkennen, die die Gesprächsaktivität zwischen Erkan und der Lehrerin kurzfristig aussetzt.

Im nächsten Beispiel wird eine schülerseits selbstinitiierte Reparatur von der Lehrerin aufgegriffen und in eine Fremdinitiierung umgewandelt. Die Behandlung der Problemquelle wird somit explizit zum eigentlichen Gesprächsgegenstand gemacht:

Ausschnitt 2.3-25a: gefällt dir auch nicht

FJ= Frau Janitza, IV= Ivana

- 01 IV: *das nAchbarla:nd (.) **I:ST (.) ist ein ***(--)
Osterreich?
*((streckt die Arme vor sich auf den Tisch))
**((hebt die gestreckten Arme mit geöffneter Handfläche
langsam auf Kopfhöhe))
***((senkt die Arme langsam und legt die rechte Hand an die Wange))
- 02 FJ: das NACHbar*land ist EIn Österreich-
*((sieht zu IV, verschränkt die Arme, und hält den Kopf schräg))
- 03 IV: äh::,
- 04 FJ: ich SEhe der satz gefällt dir AUch nicht.
((öffnet die Arme, schüttelt leicht den Kopf))
- 05 IV: NEIN.
((FJ und IV lachen, IV lehnt sich zur Seite))
- 06 <<p> ähm> (-) ähm (.) das NACHbarlan:d ist <<p> Österreich
*(.) keine ahnung);>
*((zieht die Schultern hoch und hält die geöffneten Hände
vor sich))

Ivana markiert ihre Äußerung in Z. 1 mehrfach mittels Verzögerungssignalen wie Vokaldehnungen, Pausen, steigender Intonation sowie gestischer Unterstützung als potenziell problematisch. Sie initiiert damit selbst eine Reparatur. Frau Janitza antwortet darauf aber nicht wie erwartbar mit einer Fremdkorrektur, sondern mit einer Fremdinitiierung in Form einer Wiederholung von Ivanas Äußerung, die

⁸⁵ Wegen ihrer aufschiebenden Funktion betrachtet Schegloff *inserts* als Reparaturen: „Of course, the most salient feature of insert expansions is that they intervene between first and second pair parts, [...] compromising the progressivity of the base sequence [...]. Post-first insert sequences are ‚repair‘ sequences [...]“ Schegloff (2007: 100).

sie gestisch ebenfalls als problematisch markiert.⁸⁶ Mit der Wiederholung wird indes auch die Problemquelle markiert: in diesem Fall der ganze Satz, der einer syntaktischen Umstrukturierung bedarf. Zu diesem Vorgehen bemerken Seo und Koshik (2010: 2233): „This practice of repeating a prior utterance with rising intonation is often used by language teachers to enable students to notice and correct language errors in their prior talk.“ Frau Janitza gibt Ivana also die Möglichkeit zur Selbstkorrektur, die diese in Z. 3 aber mit einem erneuten Verzögerungsmarker aussetzt. Die Kommentierung der Lehrerin (Z. 4) greift Ivanas Selbstinitiierung explizit auf und transformiert sie erneut in eine Fremdinitiierung, die diesmal den Satz als Ganzes ausdrücklich als Fehlerquelle markiert. Ivana bestätigt in Z. 5 den Korrekturbedarf und setzt in Z. 6 zum Versuch der Selbstkorrektur an, der aber scheitert. Erneut weisen die Verzögerungsmarker in ihrer Äußerung in Z. 6 auf Unsicherheit und Reparaturbedarf hin. Mit „keine ahnung“ und ihrer Geste schafft sie einen übergaberelevanten Bereich, der erneut eine Fremdreparatur seitens der Lehrerin relevant setzt.

Was als eine selbstinitiierte Fremdreparatur seitens Ivana beginnt, wird hier von der Lehrerin in didaktischer Absicht umgedeutet. Sie bedient sich dabei der Fremdinitiierung einer Selbstkorrektur, indem sie Ivanas Äußerung recycelt, ohne dass die durchgeführte Aktivität tatsächlich eine Reparatur im engeren Sinne ist: Die bisherige Aktivität wird durch die Reparatur nicht ausgesetzt, sondern die Reparatur wird in Form einer prospektierten Selbstkorrektur vielmehr selbst zum Gegenstand des Gesprächs. Auch ist davon auszugehen, dass die Lehrerin den fehlerhaft geformten Satz Ivanas sehr wohl versteht. Seo und Koshik (2010: 2237) stellen fest, dass Reparaturinitiierungen in didaktischer Absicht ähnlich wie *display questions* dazu genutzt werden können, Selbstkorrekturen bei Lernenden anzustoßen. Diese gelten allgemein als didaktisch wertvoller als eine fremddurchgeführte Korrektur seitens der Lehrkraft:

„From a commonsense perspective it seems likely that the goal of the teacher should be for the learner to self-correct or to have another student correct the error [...]. A repair in which the student simply repeats what the teacher has said does not necessarily imply that the feedback has been understood as such.“ (Lyster/Ranta 1997: 54)

Damit Lernende eine Korrektur ihrer Äußerungen selbst durchführen können, bedarf es mitunter weiterer Unterstützung. Solche Hinweise (*clues, cues*, siehe Kapitel 2.2.1.2 und 4.1.1) können in die Initiierung eingebunden werden, mitunter bildet der Hinweis selbst jedoch die Fremdinitiierung einer Selbstkorrektur. Ein erneuter Blick auf einen Ausschnitt aus dem Beispiel ‚Suiz‘ veranschaulicht dies:

⁸⁶ Kitzinger hebt hervor, dass Gesten (z. B. Neigen des Kopfes) Reparaturinitiierungen begleiten können und zumindest im Unterrichtskontext auch verbale Initiierungen ersetzen können. Eine ausführliche Untersuchung des Phänomens von Kopfbewegungen zur Reparaturinitiierung im Rahmen des Zweitsprachunterrichts bieten Seo und Koshik (2010). Sie beschreiben dabei ein Beispiel, in dem der Lehrer die Kopfbewegung in gleicher Weise einsetzt wie im obigen Beispiel: „In this example, the head turn gesture is not used to display lack of understanding. It is used in a pedagogical manner, to prompt the tutee’s self-correction of an error [...]. The gesture is used in a way similar to a display question, eliciting an answer that the tutor already knows“ (a. a. O.: 2010: 2235). Bezüglich der zeitlichen Koordination von verbalen mit multimodalen Aktivitäten auf intrapersoneller und interpersoneller Ebene regt Stukenbrock (2013: 254) ein Überdenken hergebrachter konversationsanalytischer Modelle wie z. B. Reparaturen an. So sei zu hinterfragen, ob die selbstinitiierte Selbstreparatur im ersten Turn eines Sprechers noch als solche gelten kann, wenn sie durch zeitgleich ausgeführte nichtsprachliche Aktivitäten des Adressaten ausgelöst würden.

Ausschnitt 2.3 – 22b: Suiz

FJ= Lehrerin; GA= Gabriela

- 01 FJ: *in wElchen lÄndern **spricht man DEUTSCH?
 *((wendet sich GA zu, schaut auf das Blatt))
 **((Blick zu GA))
- 02 nUr in DEUTSCHland?
- 03 GA: IN:: (2.3) *SUIZ((span.))_**ähm:::-
 *((Blick zu FJ))
 **((hält Blickkontakt zu FJ und tippt auf die Karte, FJ nickt ihr zu))
- 04 FJ: kuck mal *wie das heißt auf **DEUTSCH?
 *((beugt sich nach vorn und zeigt auf GAs Karte))
 **((GA sieht auf die Karte))

Was von Gabriela ursprünglich als *selbstinitiierte-fremddurchgeführte* Reparatur in Z. 3 begonnen wird, wird von der Lehrerin in eine *fremdinitiierte-selbstdurchgeführte* Reparatur umgewandelt. Dazu bedient sie sich eines Hinweises darauf, wo die für die Korrektur erforderliche Information zu finden ist (Z.4). Der Frage „wie das heißt auf DEUTSCH?“ kommt dabei eine doppelte Funktion zu: Einerseits bestätigt sie die inhaltliche Richtigkeit von Gabrielas Antwort und identifiziert gleichzeitig die Fehlerquelle, nämlich die durch die L1 bedingte fehlerhafte Aussprache des Wortes „Schweiz“.

McHoul (1990: 355f.) spricht sich aus sequenziellen Gründen dafür aus, diese Praxis des „cluing“ als kontextspezifische Fremdinitiiierung zu betrachten, auch wenn dies nicht dem entspreche, was in der Alltagskommunikation gemeinhin als Fremdinitiiierung bezeichnet wird. Während Fremdkorrekturen den Lernenden allenfalls die Möglichkeit zur Wiederholung der korrigierten Elemente bieten, können mittels *cluing* Selbstkorrekturen angestoßen werden, die für die Ausführenden als gesichtswahrender angenommen werden können und vermutlich mehr Lerngelegenheiten bieten.

Die frequenten lehrerseitigen Fremdinitiiierungen von Selbstkorrekturen im Zweitsprachunterricht scheinen also didaktisch und nicht kommunikativ motiviert zu sein (vgl. auch van Lier 1984: 167). Dies muss jedoch kontextspezifisch betrachtet und ggf. differenziert werden. So unterscheidet Seedhouse (2004: 160) das Vorkommen bestimmter Reparaturformate nach dem didaktischen Fokus: In Sequenzen, die die sprachliche Form fokussieren, dominieren (bei schülerseitig produzierten Problemquellen) fremdinitiierte und selbstdurchgeführte Korrekturen. Liege der Fokus dagegen auf inhaltlichem Verstehen, werden sprachliche Fehler entweder ignoriert oder en passant von der Lehrkraft fremdkorrigiert. Dies führt zum letzten der vier Reparaturtypen:

d) Fremdinitiierte-fremddurchgeführte Reparaturen

Die von Schegloff et al. (1977) festgestellte Präferenz für Selbstinitiiierung und Selbstdurchführung von Reparaturen in der Alltagskommunikation beruht darauf, dass in diesem Kontext *fremdinitiierte-fremddurchgeführte* Reparaturen den seltensten Reparaturtyp darstellen. Vergegenwärtigt man sich die asymmetrische Verteilung des Rederechts und den institutionell bedingten Status des *primary knower*, der der Lehrkraft zugesprochen wird, dann mag es naheliegend sein, von *fremdinitiierten-fremddurchgeführten* Reparaturen bzw. Korrekturen als dominantes Gesprächsmuster im Unterricht zu auszugehen. So stellt Kasper fest, dass dieser Reparaturtyp in ihrem Korpus am häufigsten vorkomme. Eine solche Dominanz ist in meinem Datenkorpus jedoch nicht auszumachen. Dass Lehrkräfte jederzeit und jede schülerseitige Äußerung korrigieren, entspricht eher einem verbreiteten Klischee als der Realität von Unterrichtsgesprächen. Tatsächlich sind *fremdinitiierte-fremddurchgeführte* Korrekturen eher untypisch (vgl. z. B. Schwab 2009, Jung 1999, Seedhouse 2004). Gleichwohl treten sie in manchen Kontexten häufiger und in spezifischer Ausprägung auf:

Ausschnitt 2.3-26: Zitrone

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi, SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

01 MK: siTROne.
 02 FO: jo.
 ((MK schreibt an die Tafel "Zetr"))
 03 SX: mit arTikel.
 -04 FO: mekhi WIE heißt das?
 05 MK: SItrone.=
 -06 FO: =ZI:(.)trone.
 07 MK: ZI(.)trone.
 -08 FO: nicht zE:trone sondern ZI:trone.
 ((MK korrigiert seinen Tafelanschrieb))
 09 JA.

In dieser Unterrichtssequenz benennen die Schüler/innen verschiedene Obstsorten und Früchte, die als Bilder an der Tafel vorgehalten werden. Ist die Frucht richtig benannt, schreiben sie das zugehörige Wort zu der Bildkarte. Nachdem Mekhi die Zitrone richtig identifiziert hat, beginnt er das Wort anzuschreiben. Dabei unterläuft ihm jedoch ein orthographischer Fehler, was Frau Oderles Korrekturinitiierung in Z. 4 nach sich zieht. Offenbar orientiert sich Mekhi jedoch an einem möglichen Aussprachefehler, denn er wiederholt seine Äußerung aus Zeile 1. Die Lehrerin korrigiert erneut mit einer Betonung und Dehnung auf /i/. Mekhi orientiert sich offenbar immer noch an der Aussprache und korrigiert in Z. 7 den Anlaut von /s/ zu /ts/. Erst als die Lehrerin in Z. 8 den Vokal e mit i kontrastiert, reagiert Mekhi mit der Korrektur seiner Schreibung. Der Fehler in der Schreibung kann als Ursache haben, dass die Vokale e und i in Mekhis L1 (Arabisch) keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Da die Möglichkeit zur Selbstkorrektur von Mekhi nicht wahrgenommen bzw. nicht richtig zugeordnet wird, wandelt Frau Oderle die Reparatur schließlich in Z. 8 in eine Fremdkorrektur um. Die Aushandlung der Bedeutung wurde hier mit der richtigen Benennung der Abbildung bereits abgeschlossen, die Lehrerin umgeht mit der Fremdkorrektur einen Exkurs, der den Fokus auf die sprachliche Form lenken würde.

Schwab (2009: 358) stellt in seiner Untersuchung fest, dass fremddurchgeführte Korrekturen häufiger in Phasen mit inhaltlichem Schwerpunkt (*content-centered phases*) vorkommen als in solchen mit sprachlichem Fokus (*language-centered phases*). In letzteren initiieren Lehrkräfte vorzugsweise Selbstreparaturen. Er führt weiter aus, dass *fremdinitiierte-fremddurchgeführte* Korrekturen einen deutlichen Eingriff in den Gesprächsverlauf darstellen und von Lehrkräften trotz erweiterter Rede-rechte nur punktuell und nicht ohne Grund vorgenommen werden. Im obigen Beispiel könnte ein solcher Grund für die Fremdkorrektur sein, dass die Lehrerin vermeiden will, dass sich bei den Schüler/innen durch einen fehlerhaften Tafelanschrieb eine falsche Schreibweise einprägt.

Schwab unterscheidet wie Seedhouse (2004) Unterrichtskontexte nach ihrem didaktischen Fokus. Seedhouse verwendet dafür die Ausdrücke *focus on meaning and fluency* bzw. *focus on form and accuracy* und ordnet ihnen jeweils spezifische Reparaturformate zu. Er kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie Schwab, wenn er feststellt, dass in formfokussierten Unterrichtskontexten von der Lehrkraft initiierte Reparaturen die schülerseitige Produktion formal richtiger Äußerungen elizitieren sollen (a. a. O.: 141). Seedhouse führt weiter aus, dass im Kontext von inhaltlich fokussiertem Unterricht (*focus on meaning and fluency*) mögliche sprachliche Korrekturen gegenüber der Aushandlung von Bedeutung nachrangig seien (a. a. O.: 149). Fehlerhaft geformte Äußerungen werden in diesem Kontext – wenn überhaupt – nur dann korrigiert, wenn das gegenseitige Verstehen gefährdet sei. Um zu vermeiden, dass die sprachliche Korrektur zum eigentlichen Gesprächsgegenstand werde, bedienen

sich Lehrkräfte dabei zuweilen einer besonderen Form der *fremdinitiierten-fremddurchgeführten* Reparatur: der *embedded correction*. Ein erneuter Blick auf das Beispiel 2.3-23 kann das veranschaulichen:

Ausschnitt 2.3.-23b: Alle Sätze

FJ= Frau Janitza; MA= Nabih

01 NA: BAden-wurttemberg ist bUndesland von dEUtschland.
 02 FJ: SEHR gut.
 →03 fehlt nur noch das EIN-
 04 weißt du wie man baden-württemberg SCHREIBT?=
 05

Nabih erhält von Frau Janitza in Z. 2 zunächst positives Feedback für seinen Satz in Z.1. In Z.3 markiert die Lehrerin mit „fehlt nur noch“ die sprachliche Fehlerquelle in Nabih's Äußerung und initiiert damit eine Korrektur, die sie mit der Ergänzung des fehlenden unbestimmten Artikels „das EIN“ gleichzeitig durchführt. Die Verwendung der Abtönungspartikel „nur“ marginalisiert jedoch die Problemquelle und signalisiert, dass der sprachliche Fehler zwar bemerkt wurde, seiner Korrektur an dieser Stelle aber nicht der Status des Gesprächsgegenstands zugestanden werden soll. Solche Abschwächungen von fremddurchgeführten Korrekturen, die die Bedeutung der Korrektur bzw. die Schwere des Fehlers relativieren, beschreiben Jefferson et al. (1977: 378f.) als *modulated other-correction*. Als frequente Mittel der Modulation bzw. Relativierung von Fremdkorrekturen werden z. B. deren Ausformung als Witze oder tentative Formulierungen mit steigender Intonation aufgeführt, dies markiere die Korrektur unterschiedlich stark mit Unsicherheit. Eine weitere Form weist starke Ähnlichkeit mit Verstehensversuchen (*candidate understandings*) in der Form von ‚Meinst du X?‘ auf, wobei X für die Korrektur steht. Diese Korrektur ist ebenfalls tentativ zu verstehen und setzt eine Bestätigung bzw. Ablehnung relevant.

Die *fremdinitiierte-fremddurchgeführte* Reparatur der Lehrerin in obigem Beispiel bleibt jedoch unkommentiert. Ihre unmittelbar folgende Frage in Z. 4 lässt Nabih keine Gelegenheit, die Korrektur aufzugreifen, sondern leitet direkt zur nächsten Handlung über. Die Beiläufigkeit, mit der die Korrektur hier eingeflochten wird, verhindert, dass der Gesprächsverlauf durch sie ausgesetzt wird und die Korrektur selbst zum Gesprächsgegenstand wird. Das stellt eine deutliche Abweichung vom sequenziellen Verlaufsmuster von Reparaturen dar. Diese Abweichung definiert *embedded corrections*:

„That is, the utterances are not occupied by doing of correcting, but by whatever talk is in progress. [...] correction occurs, but is not what is being done, interactionally. What we have, then is *embedded correction* as a by-the-way occurrence in some ongoing course of talk.“
 (Jefferson 1987: 95)

Die fehlende Suspendierung des bisherigen Gesprächsverlaufs erschwert das Identifizieren und den Nachweis von *embedded corrections* als Korrekturen jedoch oder macht sie in manchen Situationen sogar unmöglich. Was sich in der Analyse als Handicap erweist, eröffnet jedoch didaktische Möglichkeiten: Da *embedded corrections* die jeweilige Gesprächsaktivität eben nicht suspendieren, bieten sie sich als Steuerungselement in einem Unterricht an, in dem der Fokus gleichermaßen auf sprachlichem und fachlichem Lernen liegt: „Teachers wishing to establish a dual focus would therefore have to find a means of correcting errors of linguistic form by which the correction did not achieve interactional prominence“ (Seedhouse 1997: 341). Beiläufige Korrekturen sprachlicher Fehler in Form von Reformulierungen schülerseitiger Äußerungen treten in meinem Korpus vergleichsweise häufig auf. Eine solche Reformulierung ist im folgenden Beispiel zu erkennen:

Ausschnitt 2.3-27: im Sommer

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FO: *so (.) wie sieht der denn im SOMmer aus?
 *((zeigt auf das projizierte Bild))
- 02 SX: im SOMmer?
 (2.3)
- 03 FO: MEkhi;
- 04 MK: äh im sommer der BAUM ist_äh gru:n (.) grien.
 05 und der WETter ist gUt;
 06 un:[d (.)] dann diese BAU:m_mh (1.2) mit wEtter auch gut,
 07 FO: [geNAU].
 08 (3.2)
- 09 FO: JA:-
 →10 im SOMmer ist der baum grü:n das stImmt;

Die Schüler beschreiben die vier Bilder eines Baumes zu jeder Jahreszeit. Mekhis Beschreibung kommt mehrmals – wahrscheinlich aufgrund von Wortsuchen – ins Stocken, auch kommt es in Z. 4 zu einer selbstinitiierten-selbstdurchgeführten Reparatur aufgrund eines Ausspracheproblems. Obwohl seine Äußerung mehrere Abweichungen von der Zielsprache enthält – u. a. die fehlende Inversion aufgrund des vorangestellten Temporaladverbials (Z. 4) und die jeweils falschen Genera von Wetter und Baum (Z. 4 und 5) – erfolgt seitens der Lehrkraft keine Korrektur dieser sprachlichen Fehler. Im Gegenteil: Während seines Stockens in Z. 6 erhält er eine überlappende Bestätigung seitens der Lehrerin, die ihn in der Fortsetzung seiner Äußerung bestärkt. Als nach einer Wartezeit von 3,2 Sekunden Mekhi seine Äußerung nicht weiter fortsetzt, bestätigt die Lehrerin seine Aussage in Z. 8 und reformuliert sie in sprachlich richtiger Form in Z. 9, wobei sie die inhaltliche Richtigkeit abschließend noch einmal mit „das stImmt“ bestätigt. Die Reformulierung der Lehrkraft korrigiert hier gleich mehrere Fehler, ohne sie explizit hervorzuheben. Dadurch werden zwei mögliche Folgen vermieden:

- erstens ein Gesichtsverlust für den Sprecher der Fehlerquelle,
- zweitens eine sequenziell aufwändige Aushandlung der Korrektur mehrerer Fehler, über die der eigentliche Gesprächsfaden verloren ginge.

Dass die formal fehlerhafte Äußerung Mekhis sowohl bestätigt als auch korrigiert wird, liegt an den mitunter konfligierenden Bedürfnissen des fachsensiblen Zweitsprachunterrichts: Die Lehrkraft muss ständig entscheiden, ob im Gespräch inhaltliche oder sprachliche Gegenstände fokussiert werden sollen. Seedhouse sieht in solchen Feedback-Turns mit *embedded corrections*⁸⁷ eine Möglichkeit zur Realisierung eines simultanen Fokus auf Sprache und Bedeutung:

„The linguistic repair is performed in a mitigated way because it is prefaced by an action of agreement and approval and because this type of embedded correction can be treated as a by-the-way matter. [...] There is a focus on form in that the teacher upgrades and expands the learner's utterances on a linguistic level, which means that the learners have a linguistically correct utterance which can function as both model and input. The focus is simultaneously also on meaning in that the learner is able to contribute 'new' information concerning his/her personal experiences and to develop a sub-topic.“ (Seedhouse 2009: 7f.)

⁸⁷ In einer früheren Publikation verwendet Seedhouse (1997: 342) dafür die Bezeichnung „‘camouflaging’ of repair“.

Wie bei anderen Phänomenen gesprochener Sprache müssen auch *embedded corrections* im Kontext ihres Erscheinens betrachtet werden. So stellen Brouwer et al. (2005) in ihrer Untersuchung von *embedded corrections* in nicht-institutionellen Gesprächen zwischen L1- und L2-Sprechern eine Reihe von Abweichungen zu Jefferson (1987) fest, die z.T. auch in obigem Beispiel zu beobachten sind:

- Im Gegensatz zu den von Jefferson untersuchten Daten sei die Problemquelle nicht unmarkiert, sondern häufig von Verzögerungen begleitet.
- Die Problemquellen bestehen in der Regel aus Formen, die von der Zielsprache abweichen.
- Die Korrektur erfolge innerhalb eines zweiten Paarteils.
- Die Korrektur greife Teile des sprachlichen Materials aus dem ersten Paarteil auf.
(siehe Brouwer et al. 2005: 87f.)

Bei der Betrachtung von *embedded corrections* im Zweitsprachunterricht ist allerdings der institutionelle Kontext zu berücksichtigen. Die Zuordnung von Problemquelle und Korrektur zu erstem bzw. zweiten Paarteil ist in diesem Fall insofern zu relativieren, als die Äußerungen im Unterricht oft in IRF-Sequenzen eingebettet sind bzw. der dortigen Organisation des Sprecherwechsels unterliegen.⁸⁸ Berücksichtigt man die Elizitierung der Lehrkraft im ersten Redezug (I), sind Problemquelle im zweiten (R) und Korrektur im dritten Zug (F) zu verorten.

Wie im letzten Beispiel deutlich wurde, zielen *embedded corrections* im Zweitsprachunterricht u. a. darauf ab, den Gesprächsfluss so wenig wie möglich zu beeinträchtigen. Dabei wird meist auf negative Rückmeldung und eine deutliche Markierung der Fehlerquelle verzichtet: Die Reparatur wird möglichst unauffällig in die prosodische Umgebung der Schüleräußerung eingepasst, so dass sie nicht zum Gesprächsgegenstand gemacht wird. Dahinter steht vermutlich die Absicht, dass die Lernenden mit einer sprachlich richtig geformten Variation ihrer Aussage als Input konfrontiert werden, um diese Reformulierung in nachfolgenden Äußerungen sukzessive adaptieren zu können (siehe Seedhouse 1997: 342). Dies wird im folgenden Beispiel deutlich:

Ausschnitt 2.3-28: gegessen

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi

- | | | | |
|-----|-----|--|---|
| →01 | MK: | ähm (-) äh KINder von mEIn Onkel
hat (kind)_äh: geessen- | → Problemquelle |
| →02 | FO: | hat geGESSen. | → Initiierung & Fremdkorrektur |
| →03 | MK: | *geGESSen (.) **und_äh ich hab
geSAGT hehe willsch EIne:,
*((schaut und zeigt kurz auf LE, nickt dabei))
**((schaut wieder zur Klasse)) | → Uptake, Akzeptanz und Adaption
der Korrektur |
| 04 | | da hat (.) ja BITTschön; | |
| 05 | | ich hab ein GESsen ch_hab (zu ihm) gesagt seh:r gut; | |
| 06 | | <<lachend>> h°ha_ich> hab (bieten) dAs ESSen. | |
| 07 | FO: | das macht dEIne fāMi:lie so (-)
[das machen NICHT alle] in sY:rien oder? | |

⁸⁸ Macbeth (2004: 711) bietet hierzu eine Übersicht, in der er die drei Stufen von Reparaturen in Beziehung zu IRF-Sequenzen setzt. Dabei ist zu beachten, dass die Elizitierung einer schülerseitigen Äußerung seitens der Lehrkraft den drei Schritten einer Reparatur vorausgeht. Die Fehlerquelle ist im Response-Teil der IRF-Sequenz verortet. Erst danach erfolgen Initiierung und Durchführung der Korrektur. Letztere ist im Fall von *fremdinitiierten-selbstdurchgeführten* Reparaturen als weiterer Schritt C (Correction) an die IRF-Folge angehängt.

08 MK: [NEIN (nur ich) .]
 09 ↑NEI:N nur ich.

Im Laufe einer Stunde, die sich inhaltlich um das Thema Obst dreht, beginnen die Schüler/innen aus ihrem Erfahrungskontext heraus zu erzählen. Frau Oderle lässt dies zu und schafft damit Raum für erweiterte Äußerungen seitens der Schüler/innen. In diesem Rahmen erzählt Mekhi von einem Streich, in dem er anderen Kindern gesalzene Zitronenstücke angeboten hat. In seiner Äußerung unterlaufen ihm auf sprachlicher Ebene mehrere Fehler, einer davon ist die falsche Partizipform „geessen“ in Z. 1. Die Lehrerin korrigiert dies ohne weitere Markierungen in Z. 2 mit „hat geGESsen“. Mekhi nimmt die Korrektur mit der Wiederholung des Partizips in Z. 3 auf, dabei wendet er sich kurz der Lehrerin zu und bestätigt ihre Korrektur nonverbal. Danach wendet er sich sofort wieder zur Klasse und setzt seine Erzählung syntaktisch exakt an dem Punkt fort, an dem die Korrektur von der Lehrerin eingeflochten wurde. Die Unterbrechung der eigentlichen Gesprächsaktivität wird auf diese Weise minimiert. Es versteht sich von selbst, dass eine Häufung solcher *embedded corrections* den Gesprächsfluss natürlich beeinträchtigen und den Fokus von der Bedeutung zunehmend auf die Form lenken würden. Solche Korrekturen tauchen folglich nur punktuell und ‚in niedriger Dosierung‘ auf.

Im weiteren Verlauf greift die Lehrerin in Z. 7 erneut mit einer fremdinitiierten Reparatur ein, diese zielt nun auf inhaltliches Verstehen ab und belegt erneut den Fokus auf die Ko-Konstruktion von Bedeutung: Die Frage in Z. 7 „das macht dElne faMi:lie so (-) das machen NICHT alle in sY:rien oder?“ bezieht sich auf das Essen von gesalzener Zitrone und zielt auf eine inhaltliche Klärung von Mekhis Äußerung ab. Obwohl Frau Oderles Einwurf syntaktisch als Aussage geformt ist, macht sie ihre prosodische Ausgestaltung zu einer Frage, das abschließende „oder?“ unterstreicht den tentativen Charakter und setzt für Mekhi eine Stellungnahme zu deren Inhalt relevant. Damit verbleibt die Deutungshoheit seiner Äußerung bei ihm. Es ist nicht eindeutig zu entscheiden, ob diese Fremdkorrektur als *modulated other-correction* zu bewerten ist oder als didaktisch motivierte Fremd-initiierung einer Selbstkorrektur⁸⁹, um Mekhi zu einem Ausbau bzw. einer Erklärung seiner Äußerung zu motivieren. Jedenfalls belassen solche tentativ gestalteten und / oder als Frage intonierten Fremdinitiiierungen bzw. -korrekturen die Autorität über die Deutung der Äußerung beim Sprecher der Fehlerquelle und vermeiden die gesichtsbedrohende Wirkung, die durch eine explizite Fehlerkorrektur entstehen kann.

An diesem Beispiel wird die von Seedhouse beschriebene didaktische Funktion von *embedded corrections* in bedeutungs- und inhaltsfokussierten Unterrichtsphasen deutlich: Frau Oderle lässt alle sprachlichen Fehler bis auf das erwähnte Partizip zugunsten einer möglichst umfangreichen Äußerung Mekhis unkorrigiert⁹⁰, damit der Inhalt seiner Erzählung im Vordergrund stehen kann und der Gesprächsfluss nicht unterbrochen wird:

„The pedagogical aim of the meaning-and-fluency context is to maximize the opportunities for interaction [...]. The focus is on the expression of personal meaning rather than on linguistic

⁸⁹ McHoul geht auf die schwierige Unterscheidbarkeit der beiden Phänomene ein. Er legt dabei aber weniger Gewicht auf kategorisierende Unterscheidbarkeit als auf deren gemeinsame Funktion im Unterrichtsgespräch: „The type that Schegloff et al. called ‚modulated other-corrections‘ are difficult to distinguish in classroom talk from (highly) modulated other-initiations of correction; these too provide spaces in which some candidate repairable can be dealt with at another time by the speaker of the (possible) trouble source.“ McHoul (1990: 375f.).

⁹⁰ Kasper (1985: 208) stellt in ihrer Studie fest, dass jeweils „only one trouble-source [...] at a time“ fokussiert werde. Die Aushandlung mehrerer Fehlerkorrekturen würde daher mehrere aufeinanderfolgende Sequenzen beanspruchen und den eigentlichen Gesprächsgegenstand so lange suspendieren.

forms, on fluency rather than on accuracy. The focus of repair in this context is on establishing mutual understanding and negotiating meaning;" (Seedhouse 2004: 249)

Dass Mekhi die Fokussierung des Inhalts erkennt und mitträgt, zeigt sich in der Beiläufigkeit, mit der er die Korrektur in seine Äußerung einbaut, um diese dann möglichst bruchlos fortzusetzen.⁹¹ Dabei fällt auf, dass er die korrigierte Partizipform nicht für seine spätere Äußerung in Z. 5 übernimmt. Dieser Fehler kann möglicherweise durch einen ungesteuerten Spracherwerb mit dialektaler Färbung (siehe auch Z. 3: „willsch_eine“) verursacht sein, der die zielsprachlichen Formen hier überlagert. Das spricht dafür, dass die von Seedhouse erwähnte Modellfunktion von *emdbdded corrections* nicht als unmittelbar wirkend zu verstehen ist. Wie beim sprachlichen Lernen allgemein, bedarf es auch hier einer mehrfachen Begegnung mit den zielsprachlichen Formen und ihrer wiederholten Anwendung, um Wirkung zu entfalten. Das Verfahren ist also lediglich als eine Möglichkeit zu verstehen, wie Lehrkräfte solche Lernprozesse anstoßen und fördern können.

Ein weiterer spezieller Typ von *fremdinitiierteren-fremddurchgeführten* Reparaturen ist die sog. „delegated repair“⁹² (Kasper 1985: 207). Kasper verortet *delegated repair* vorzugsweise in Phasen mit sprachlichem Fokus im Zusammenhang mit lexikalischen Problemen. Die Korrektur wird in der Regel in mehreren Teilschritten vollzogen. Dabei seien ihr folgende Wirkungen zuzuschreiben (siehe ebd.):

- Da andere Lernende in die Reparaturaktivität eingebunden werden, biete sich ihnen die Möglichkeit zur Teilhabe an Lernprozessen und sie könnten ihr L2-Wissen einbringen.
- Die mehrschrittige Bearbeitung mache die Problemlösung transparent.

Übereinstimmend mit Kasper erwiesen sich in meinem Korpus solche *delegated repairs* als wenig frequent, gerade bei sprachlichen Problemen herrscht eine deutliche Präferenz zur Selbstkorrektur vor, die mitunter über mehrere Redezüge hinweg erfolgt. Dabei versuchen die Lehrkräfte mit z.T. erheblicher Unterstützung das Rederecht bei denjenigen Lernenden zu belassen, die die Problemquelle verursachen. Oft geht es jedoch nicht um fehlerhafte, zu korrigierende Aussagen, sondern um ausbleibende Erwidierungen nach lehrerseitigen Elizitierungen. Die Lehrkräfte delegieren das Rederecht dann in der Regel erst explizit an andere Schüler/innen, wenn der/die betreffende Schüler/in genauso explizit signalisiert, dass er/sie auf Rederecht bzw. Selbstkorrektur verzichtet.⁹³ *Delegated repairs* i. e. S. finden folglich nur selten statt. Im folgenden Beispiel ist eine solche Situation zu beobachten, allerdings sind der Fokus der Unterrichtsphase und die Fehlerquelle abweichend von Kaspers Ergebnissen nicht im sprachlichen, sondern im inhaltlichen Bereich zu verorten:

Ausschnitt 2.3-29: Hannover

FO= Frau Oderle; MA= Manuela; IV= Ivanka

01 FO: WIE heißt die hAUptstadt von nIEdersachsen?
02 (2.0)

⁹¹ Eskildsen und Wagner (2013: 148) folgern in Hinblick auf den Fokus: „The embedded nature of the repair made by the teacher indicated that there was no explicit ‘focus on form’“. Der Verzicht auf lehrerseitige explizite Markierung und Korrektur sprachlicher Fehler könnte auch von Lernenden als Indikator dafür verstanden werden, ob im Unterrichtsdiskurs momentan Bedeutung oder sprachliche Form fokussiert werden.

⁹² Lyster und Ranta (1997: 50) sprechen von „peer-repair“, wobei jedoch die Lehrkraft nicht dezidiert eine/n andere/n Schüler/in mit der Reparatur beauftragen muss.

⁹³ Vgl. hierzu das Beispiel 5.1.3-2: Baumarten auf S. 132.

((...))
 12 Manuela,
 ((MA schaut kurz zu LE, dann auf ihr Blatt))
 13 SIEhst du's,
 14 MA: <<p> (Ja).>(1.6)
 15 IV: [<<flüsternd ()>.>
 16 MA: [<<p> S_TEIN,>
 17 IV: <<flüsternd> *()>.
 *((MA schaut zu IV, die auf ihr Blatt zeigt))
 18 FO: die HAUPTstadt von nIEdersachsen-
 19 MA: <<p> (die) (.) HAUPTstadt->
 ((mehrer Schüler/innen melden sich))
 20 (5.8)
 ((MA schaut zu LE))
 21 <<p> stein (.) huder MEER,>=
 -22 FO: =mhm: das (-) steinhuder meer ist keine HAUPTstadt;
 23 ist keine STADT.
 24 das ist ein SEE:.
 25 ein ganz bekannter SEE: in niedersachsen.
 26 (4.1)
 27 MA: NORD (.) <<p> see,>
 -28 FO: mhm die nO:rdsee ist ein MEER;
 29 (5.2)
 -30 pass mal AUF (.) die ivanka hilft dir;
 31 IV: <<p> hanNOver,>
 32 FO: hannover (.) ist die HAUPTstadt von niedersachsen.
 33 JA↑,
 ((MA nickt))

Die Schüler arbeiten in dieser Stunde mit einer Deutschlandkarte und sollen eingeführte Begriffe anwenden. Nach der Rederechtszuteilung per Fremdauswahl in Z. 12 signalisiert Manuela durch eine Verzögerung, leises Sprechen und den Abbruch ihrer Antwort Verstehensprobleme (Z. 14 und 16). Schon vor Beginn ihrer Äußerung erhält sie geflüsterte Hinweise von Ivanka, die sich nach dem Abbruch ihrer Äußerung in Z. 16 fortsetzen. Manuela kann Ivankas Hinweise aber offenbar nicht umsetzen und so kommt es in Z. 21 und 27 zu zwei inhaltlich falschen Äußerungen. Die Art ihrer Äußerungen zeigen, dass Manuela die Bedeutung der verwendeten Begriffe (z. B. Hauptstadt) nicht verstanden hat und auch die semiotischen Mittel der Darstellung auf der Karte nicht zu deuten weiß. Die Lehrerin kommentiert Manuelas Äußerungen jeweils mit dem Rezeptionsmarker „mhm“, danach werden sie teils offen negativ evaluiert (Z. 21/22: „keine HAUPTstadt;“, „keine STADT“), teils indirekt durch Erklärungen korrigiert („ist ein SEE“; „ist ein MEER“). Als Manuela nach einer längeren Pause (Z. 28) keinen weiteren Versuch der Beantwortung unternimmt, delegiert die Lehrerin schließlich in Z. 29 die Korrektur an Ivanka. Diese trägt schließlich in Z. 30 die richtige Antwort bei. Es ist diskutabel, ob ein solches Vorgehen pädagogisch sinnvoll ist, zweifelsohne ist es für Manuela nicht angenehm, dass ihre Beiträge als fehlerhaft markiert werden. Dass die Korrektur letztendlich an Ivanka delegiert wird, stellt diese zudem als die kompetentere Sprecherin dar – was möglicherweise auch ihr unangenehm ist. Auf der anderen Seite ist es offensichtlich, dass Manuela offenbar basale Kenntnisse zur Beantwortung der Frage fehlen. Eine Ausdehnung des Dialogs zwischen der Lehrerin und ihr würde voraussichtlich nicht oder erst nach erheblichem Gesprächsaufwand zum Erfolg führen, was die unangenehme Situation verlängern und möglicherweise zu noch größerem Gesichtsverlust führen könnte. Außerdem sucht Manuela schon in Z. 17 Unterstützung bei Ivanka, was dafür spricht, dass sie deren Rolle als kompetentere Sprecherin offenbar akzeptiert. Insofern ist die Entscheidung der Lehrerin verständlich, wenn sie die für Manuela wenig aussichtsreiche Situation mittels einer *delegated repair* beendet.

Geschickter wird eine ähnliche Situation im folgenden Beispiel gelöst, indem dem Sprecher der Fehlerquelle die Entscheidung über die Delegierung der Korrektur an einen anderen Schüler überlassen wird:

Ausschnitt 2.3-30: Joker

FJ= Frau Janitza; ER= Erkan; NA= Nabih

```

01  FJ:  *kannst du bitte einen gAnzen sAtz mAchen mit SECHzehn und ^
        bUndesländern und dEUtschland und schIck,
        *((Blick zu ER))
02      (7.1)
03      *während erkan überlEgt **denkt ihr alle MIT;
        *((Blick zu ER))
        **((Blickwechsel zur Klasse, zeigt mit kreisendem Finger
        kreisend auf die restlichen Schüler/innen))
-04     wenn ERkan (.) keinen guten satz WEIß dann seid ihr
        seine JOker.
05     aber er bekommt noch ein bisschen ZEIT.
06     (12.1)
07  NA:  <<halblaut> ZEHN nEUn Acht sIEben->
08  ER:  eGAL.
09  FJ:  eGA_A:1?
-10     sollen wir Nabih als JOker nehmen?
-11  ER:  =JA.
-12  FJ:  *sei JOker.
        *((Blick auf NA))

```

In einer landeskundlichen Stunde erhält Erkan in Z. 1 den Auftrag, mit zuvor erarbeiteten Begriffen einen Satz zu formulieren. Der Zusatz „und schIck“ kann hier als Hinweis auf eine registerangemessene Form verstanden werden, die mit der Verwendung der genannten Begriffe einhergeht (siehe Kapitel 4.2.2.4). Die folgende lange Stille deutet schon an, dass Erkan ein Problem mit der geforderten Formulierung hat. Frau Janitza bindet mit ihrer Äußerung in Z. 3 Erkans Mitschüler/innen explizit in die Aufgabe ein und kündigt ihnen in Z. 4 an, dass ihre Überlegungen evtl. zur Unterstützung von Erkan benötigt werden. Damit erreicht sie zweierlei: Das eingeforderte ‚Mitdenken‘ lässt die Klasse an der Konstruktion des Satzes teilhaben und schafft eine konkrete Anwendungsperspektive für deren Überlegungen, während es Erkan die Perspektive zu einem gesichtswahrenden Rückzug vom erteilten Rederecht eröffnet. Zunächst aber sichert Frau Janitza Erkan in Z. 5 das erteilte Rederecht, um ihn nicht unnötig unter Druck zu setzen. Nabih's Countdown in Z. 7 wirkt sich jedoch eher gegenteilig aus, so dass Erkan in Z. 8 seine Bereitschaft zur Abtretung des Rederechts signalisiert. Nach einer Rückfrage der Lehrerin in Z. 9 stellt sie Erkan nun die Abgabe des Rederechts an Nabih und somit die Delegierung der Korrektur zur Wahl. Die scherzhafte Umschreibung der *delegated repair* mit ‚Joker sein‘ erinnert an Quizsendungen. Sie trägt neben der Wahlmöglichkeit für Erkan dazu bei, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Fremdreparatur durch andere Schüler/innen nicht als Manko seitens des Sprechers erscheint, sondern vielmehr als Ko-Konstruktion der Äußerung und gemeinsames Spiel mit sprachlichen Möglichkeiten. Nachdem Erkan sich in Z. 11 damit einverstanden erklärt, übergibt sie das Rederecht an Nabih und delegiert die Korrektur an ihn.

Es ist diskutabel, ob das Ausbleiben einer elizitierten Äußerung im Unterrichtsgespräch (analog zu einer Wortsuche) in alltäglicher Kommunikation als Problemquelle gewertet und eine Reparaturhandlung i. e. S. nach sich ziehen kann. Auch ist beim zweiten Beispiel zu hinterfragen, ob es sich um eine rein fremdinitiierte Reparatur handelt: Dass die Lehrerin Erkan die Delegierung der Reparatur zur Wahl

stellt, eröffnet ihm einen Entscheidungsspielraum, der die Deutung seines Rücktritts vom Rederecht (Z. 8) zumindest mit Einschränkungen als Selbstinitiierung einer Fremdkorrektur zulässt. Unabhängig von diesen offenen Fragen wird in beiden Beispielen deutlich, dass die Delegation von Korrekturen im Unterricht verschiedene Implikationen nach sich ziehen kann, die es im Einzelfall zu bedenken gilt. Die positiven Wirkungen, die Kasper *delegated repairs* zuspricht (vgl. S. **Fehler! Textmarke nicht definiert.**) müssen insofern differenzierter betrachtet werden. Ihre Aussagen über das seltene Vorkommen von *delegated repairs* (1985: 212) lassen sich hingegen bestätigen. Eine generelle Dominanz von *fremdinitiierten-fremddurchgeführten* Reparaturen, wie sie Kasper (ebd.) für Phasen mit sprachlichem Fokus geltend macht, kann in meinem Korpus aber nicht festgestellt werden.

Bezogen auf die Daten aus meinem Korpus und als Zusammenfassung bisheriger Studien zu Reparaturen bzw. Korrekturen in der Unterrichtskommunikation lassen sich folgende Punkte festhalten:

- Reparaturen im Sprachunterricht sind in die kontextspezifische Organisation von Sprecherwechsel und Rederechtsverteilung eingebettet. Die von Schegloff, Sacks und Jefferson ursprünglich festgelegten Merkmale und Organisationsstrukturen können auf Reparaturen im Unterricht deshalb nicht vollumfänglich angewendet werden.
- Reparatursequenzen im Sprachunterricht verlaufen häufig ausgedehnter als solche in alltäglicher Kommunikation. Initiierung und Korrektur verteilen sich sequenziell oft auf mehrere Schritte und können ineinander verschachtelt sein, die Beteiligung mehrerer Aktanten ist dabei keine Ausnahme.
- Die Organisationsstrukturen von Unterrichtsgesprächen beeinflussen auch die Präferenz für bestimmte Reparaturtypen. Während in der alltäglichen Kommunikation eine generelle Präferenz für Selbstkorrekturen feststellbar ist, kommen im Sprachunterricht kontextabhängig *fremdinitiierten-selbstdurchgeführten* bzw. *embedded corrections* wichtige Rollen zu.
- Reparaturformate im Kontext des Sprachunterrichts dienen im Unterschied zu solchen in der Alltagskommunikation nicht nur der Behebung von Verstehensproblemen, sondern haben ein erweitertes Funktionsspektrum: So helfen *Fremdinitiierte-selbstdurchgeführte* Korrekturen sprachliche Fehler zu identifizieren und lenken den Fokus auf die sprachliche Ebene. Häufig sind damit Hinweise zur Korrektur sprachlicher Fehler verbunden. Sie schaffen somit Lerngelegenheiten in Form von Selbstkorrekturen und sind daher auch als Mittel der Elizitierung zu betrachten. Umgekehrt belassen *embedded corrections* den Fokus auf der Aushandlung von Bedeutung und unterstützen den Gesprächsfluss. Sie ermöglichen einen beiläufigen Input sprachlich korrekter Formen, die von den Lernenden mit ihrer eigenen Äußerung verglichen und sukzessive adaptiert werden können.
- Ein simultaner Fokus auf Bedeutung und Form resultiert mitunter in sequenziellen Abläufen, in denen der Feedback-Teil einer IRF-Sequenz sowohl (inhaltliche) Bestätigung als auch Fremdinitiierung einer (sprachlichen) Korrektur sein kann.

Handlung wird allgemein besser verstanden als Worte. Das Zucken einer Augenbraue, und sei es noch so unscheinbar, kann mehr ausdrücken als hundert Worte. ⁹⁴
(Charlie Chaplin 1889-1977)

2.3.5 Multimodalität

Bedenkt man, dass Chaplin seinen Ruhm als Schauspieler in Stummfilmen erworben hat, gewinnt seine Aussage einen sehr plausiblen Kontext: Sieht man von vereinzelt Einblendungen geschriebener Sprache ab, mussten die Schauspieler der Stummfilm-Ära allein durch Mimik, Gestik, Haltung und Bewegung dem Publikum die Handlung einer Szene sowie Gefühle, Gedanken und Absichten der handelnden Personen verständlich machen. Dass dies gelang und immer noch gelingt, lässt den Schluss zu, dass wir neben verbaler Sprache über ein – zumindest teilweise – universell verständliches Repertoire körperlich-visuell realisierter Zeichen verfügen. Umgekehrt heißt das, auch wenn gesprochene Sprache in face-to-face Kommunikationssituationen verfügbar ist und als das dominante Kommunikationsmittel wahrgenommen wird, sind parallel dazu alle außersprachlichen Faktoren als Mittel der Verständigung wirksam und werden von den Interagierenden bewusst oder unbewusst ausgeführt, wahrgenommen und ggf. verstanden.

Im Folgenden werde ich die Verwendung der Begriffe Multimodalität und *embodiment* im Zusammenhang mit nonverbalen Anteilen der Kommunikation näher beleuchten. Anhand einer Auswahl von Beiträgen gebe ich dann einen Einblick in konversationsanalytische Forschungsarbeit zu multimodaler Interaktion bzw. *embodiment*. Die vielfältigen Verflechtungen und Interdependenzen sprachlicher und nonverbaler Äußerungen veranschauliche ich anhand eines Beispiels aus meinen Daten und zeige daraus resultierende Implikationen für meine Analysen.

Wie oben bereits angedeutet wurde, sind in der direkten Interaktion sprachliche und körperlich-visuell realisierte Anteile in ihrem Zusammenwirken zu betrachten. Mit anderen Worten:

„Face-to-face interaction is, by definition, multimodal interaction in which participants encounter a steady stream of meaningful facial expressions, gestures, body postures, head movements, words, grammatical constructions, and prosodic contours.“ (Stivers/Sidnell 2005: 2)

Für die Analyse von Interaktion bedeutet dies, dass eine isolierte Betrachtung eines Kanals nicht zielführend ist, denn „the analytic boundaries between language, cognitive processes, and structure in the material world dissolve“ (Goodwin 2000: 1517). Schmitt (2011b: 18) stellt übereinstimmend fest: „Interaktion ist ein komplexer, ganzheitlicher und von der Körperlichkeit der Beteiligten sowie von ihrer räumlichen und materiellen Umgebung nicht zu trennender Prozess“. Um die Organisation von Interaktionen zu verstehen, müssen also folglich möglichst alle beobachtbaren Verhaltensweisen im lokalen Kontext berücksichtigt werden (siehe Kendon 1990: 3), also auch Gesten, Blickrichtungen, Bewegung, gegenseitige Orientierung, räumliche Positionierung und Objektbezüge während des Sprechens bzw. Schweigens. Solche außersprachlichen Phänomene, ihre Funktionen und ihr Zusammenwirken mit verbalen Äußerungen wurden spätestens dann zu konversationsanalytischen

⁹⁴ Zitat in: Duncan/Robinson (2006: 69).

Forschungsgegenständen, als das Datenmaterial nicht mehr nur vorwiegend aus Tonaufnahmen bestand, sondern die technische Entwicklung die Verwendung videographisch aufgezeichneter Daten zuließ.⁹⁵ Die damit ermöglichte Berücksichtigung außersprachlicher Handlungen eröffnet neue Perspektiven auf strukturelle Zusammenhänge aller Äußerungsformen und ihrer Funktionen und Wechselwirkungen in der Interaktion: „Recent studies [...] suggest that different modalities work together not only to elaborate the semantic content of talk but also to constitute coherent courses of action“ (Stivers/Sidnell 2005: 1). Eine solche Betrachtung von Interaktion als soziale Handlung, zu deren Realisation akustisch-auditive und visuelle, körper-räumliche und materielle Ressourcen gleichwertig beitragen, hat Auswirkungen auf die „isolierten Konzepte von Sprecher und Hörer“ (Stukenbrock 2013: 252): Die Rollen von Sprecher und Hörer seien deutlich komplexer und müssten zugunsten des Begriffs von Goffmans Partizipationsrahmen aufgegeben werden.⁹⁶ Dieser Rahmen wird wechselseitig mit multimodalen Ressourcen ausgehandelt und überprüft, wobei auch der jeweilige Status der Beteiligten dieser Dynamik unterliegt:

„However, within face-to-face interaction hearers use the visible organization of their bodies to display consequential participation in the talk of the moment. Speakers change the structure of emerging utterances in response to what they see their hearers doing.“ (Goodwin 2009: 51)

Solche verbalen und nonverbalen Praktiken und ihr Zusammenwirken mit Gesprochenem werden in der Konversationsanalyse mit *multimodal* bzw. *embodied* bezeichnet.

Heath und Luff (2013: 295) unterscheiden die Begriffe *multimodal* und *embodied* hinsichtlich ihrer Perspektivierungen: Der Begriff *multimodal* impliziere das Modell einer Handlung, das auf der Kombination unterschiedlicher Kanäle beruhe und eher an kommunikative Mittel als an eine soziale Handlung denken lasse. Der Begriff *embodied* hingegen lenke die Aufmerksamkeit auf die Art und Weise, wie mittels sprachlicher und visuell-körperlicher Praktiken sowie Raum- und Objektbezügen Handlungen und Verständlichkeit hergestellt werde. Olsher (2005: 233) definiert *embodied action* hingegen enger und beschränkt sich auf nonverbale Praktiken:

„The term 'embodied action' is meant to include a range of visible displays that contribute in some way to interaction, such as hand or arm gesture, a head shake, a display of gaze direction, a display of body position and orientation, or an act of pantomime.“

Als eine Untergattung von *embodied action* definiert Olsher (ebd.) *material action*: „What will be called 'material action' is one kind of embodied action that involves some transaction with objects [...]“.

Das Zusammenwirken dieser Phänomene in der Gesamtheit von Interaktion legt nahe, dass weniger einzelne Teilphänomene von *embodiment* (z. B. Gesten oder Körperhaltung) konversationsanalytische Forschungsfelder bilden als vielmehr ihre spezifischen interaktionalen Funktionen im jeweiligen Kontext: „Rather than locating a homogeneous field for analysis, the notion of embodiment

⁹⁵ Seit Goodwins frühen Analysen von Videoaufnahmen der Interaktion mit seinem aphasischen Vater (siehe z. B. Goodwin 1995) hat die technische Entwicklung rasante Entwicklungsschübe erfahren. So können mittlerweile z. B. anhand von Eye Tracking-Aufnahmen sehr viel präzisere Aussagen über das Blickverhalten in Gesprächen gemacht werden als dies mittels herkömmlicher Videoaufzeichnungen möglich ist (siehe z. B. Stukenbrock 2018).

⁹⁶ Goffman (1981: 3) definiert Partizipationsrahmen folgendermaßen: „When a word is spoken all those who happen to be in perceptual range of the event have some sort of participation status relative to it. The codification of these various positions and the normative specifications of appropriate conduct with each provide an essential background for interaction analysis [...]“. Er bezieht sich dabei nur auf die gesprochene Sprache; aus heutiger Perspektive muss dies um die Felder nonverbaler Interaktion erweitert werden.

encompasses many different kinds of phenomena“ (Goodwin 2000: 1519). Da die Phänomene von *embodiment* in lokalen Kontexten jeweils unterschiedliche strukturelle und kommunikative Leistungen hinsichtlich Sprecherwechsel, sequenzieller Organisation und Reparaturen erbringen, werden sie aus funktionaler Perspektive betrachtet.

So werden Blickpraktiken im Zusammenspiel mit verbalen Äußerungen als Mittel der Aufmerksamkeitslenkung und zur Schaffung gemeinsamer Referenzrahmen untersucht (z. B. Goffman 1981, Goodwin 1984, Stukenbrock 2018). Die Rolle von Blickverhalten bei der sequenziellen Organisation und der Organisation des Sprecherwechsels stellen Rossano (2012) und Lerner (2003) dar; letzterer bezieht dabei Gesten und Körperhaltung mit ein. Auch Heath (1984) berücksichtigt neben der Blickrichtung die Körperhaltung als Rezeptionssignal bei der sequenziellen Organisation. Blicksteuerung in Verbindung mit Gesten als Verstehensmarker untersucht Mondada (2011).

Schegloff (1984a) stellt fest, dass Handgesten fast ausschließlich den jeweils Sprechenden zugeordnet werden können, während Gesten, die mittels Körper- und Kopfbewegungen realisiert werden, von Sprechern und Hörern gleichermaßen genutzt werden. Handgesten seien zugehörigen verbalen Äußerungen zeitlich vorgelagert, was den Hörern die Projektion einer kommenden Äußerung, z. B. einer Reparatur, ermögliche. Goodwin (2000) untersucht Gesten hinsichtlich ihres Zusammenwirkens mit unterschiedlichen semiotischen Ressourcen und wie diese zur sequenziellen Organisation beitragen. Dabei sei es auch von Bedeutung, wie Menschen analysieren, welche wahrgenommenen Körperbewegungen ihrer Gesprächspartner für die Gesprächsorganisation relevant sind und welche nicht (Goodwin 1986). Dass *embodiment* seitens der Zuhörer die Formung der Redebeiträge der jeweils Sprechenden entscheidend beeinflussen könne, lässt Goodwin (2009) zu einer differenzierten Sichtweise der Rollenverteilung von Sprecher und Zuhörer gelangen. Hörerseitiges *embodiment* stelle demnach einen gleichwertigen Faktor bei der sequenziellen Organisation dar wie die Äußerungen des Sprechers. Stukenbrock (2016) zeigt, wie deiktische Praktiken mit unterschiedlichen physischen Ressourcen und Objektbezügen (z. B. verschiedenen Hand- und Fingerhaltungen, mit dem Kinn, dem Blick oder Gegenständen) realisiert werden. Wie Zeigegesten zwischen Interagierenden einen gemeinsamen Bedeutungsraum eingrenzen und herstellen, ist Gegenstand einer weiteren Untersuchung von Goodwin (2003). Im Gegensatz zu indexikalischen Gesten wendet sich Streeck (2016) verschiedenen Formen von ikonischen Gesten zu und zeigt, wie sie als Mittel für Beschreibungen z. B. im Kontext von Wortsuchen Anwendung finden. Kääntä (2010) untersucht das Zusammenwirken von verbalen Äußerungen, Gesten und Blickrichtungen bei der Turnzuteilung und Reparaturinitiationen im Unterricht.

Embodiment spielt in Gesprächen mit L2-Sprechern mit begrenzten sprachlichen Ressourcen eine wichtige Rolle. So untersucht Olsher (2005) *embodiment* als Mittel der Vervollständigung unvollständiger Äußerungen von L2-Sprechern. Dass Gesten eine wichtige Rolle beim Lernen neuen Vokabulars und bei Wortsuchen spielen, zeigen Eskildsen und Wagner (2013): Dabei finden auf lokaler Ebene ad-hoc-Verknüpfungen zwischen Geste und lexikalischen Elementen statt, die von Lehrenden und Lernenden in nachfolgenden Aushandlungsprozessen aufgegriffen und weiter genutzt werden können. *Embodiment* helfe darüber hinaus beim Verstehen, Erlernen und Anwenden von lexikalischen Einheiten in der L2, so könne beispielsweise der semantische Gehalt von Präpositionen mittels Gesten mit körper-räumlichen Erfahrungen verknüpft werden (Eskildsen/Wagner 2015). Zusammenhänge zwischen sensomotorischen Erfahrungen und dem Erlernen, Verarbeiten und Abrufen von Begriffen, wie sie für Spracherwerbsprozesse in der L1 festgestellt werden, machen Dudschig et al. (2014) auch für den L2-Erwerb geltend. Im Kontext des Zweitspracherwerbs haben nonverbale Aktivitäten neben Ersatz- und Lernfunktionen aber wie in der L1 auch Bedeutung für die sequenzielle Organisation von Gesprächen. *Embodiment* erweist sich mithin nicht nur als Substitut für sprachliche Mittel, sondern

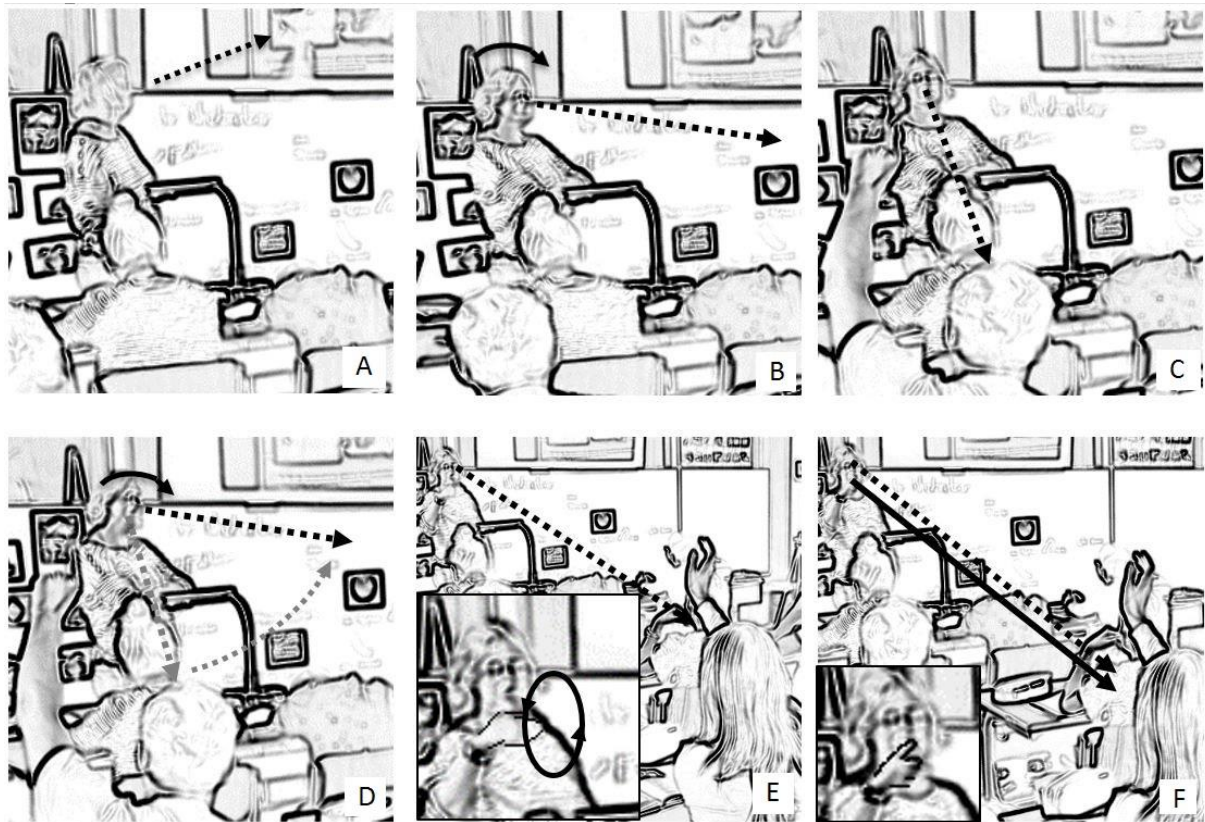
auch als Indikator für kommunikative Kompetenz in Hinblick auf die Projizierbarkeit einer Äußerung und des sequenziellen Verlaufs eines Gesprächs. So können z. B. Seo und Koshik (2010) zeigen, wie Kopfbewegungen im L2-Unterricht als Reparaturinitiatoren von Lehrkräften und Lernenden gleichermaßen genutzt und verstanden werden.

Der Blick auf das folgende Beispiel soll nur einen Eindruck in das weite Spektrum von multimodaler Interaktion bzw. *embodiment* und deren funktionalem Potenzial geben. Zunächst scheinen sich bei der Darstellung und Untersuchung multimodaler Interaktion zwei Möglichkeiten der Systematisierung anzubieten: Entweder geht man von der Art des beobachteten Phänomens (z. B. einer bestimmten Art von Gesten) aus, oder man fokussiert die interaktionalen Leistungen (z. B. Reparaturinitiatoren) in deren Dienst *embodiment* jeweils angewendet wird. Die Auffassung von Interaktion als Gesamt-ereignis, das sich aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher modaler Ressourcen ergibt, steht einer isolierten Betrachtung eines einzelnen Phänomens allerdings entgegen. Indes birgt die Fokussierung auf eine Funktion die Schwierigkeit, dass dieselbe Funktion in unterschiedlichen Situationen mit jeweils unterschiedlichen Mitteln realisiert wird. Darüber hinaus beschränkt sich die Leistung einer multimodalen Handlung kontextabhängig mitunter nicht nur auf *eine* kommunikative bzw. didaktische Funktion, was eine Differenzierung und Strukturierung zusätzlich erschwert. Eine modale und funktionale Klassifizierung und Betrachtung von *embodiment* ist also schwierig und ggf. wenig sinnvoll. Ein erneuter Blick auf das (erweiterte) Beispiel 2.3. veranschaulicht dieses Problem:

Ausschnitt 2.3-2d: Ist jetzt Herbst?

FO= Frau Oderle; HU= Hussein; MK= Mekhi; AN= Anna

01	FO	*ah (.) geAU (.) **hier *((tippt mit dem Finger auf das Bild hin)) **((richtet den Blick auf die Projektion))	→ Abb. 2.15 A
02		(2.5) * *((wendet sich zur Klasse und verschränkt die Arme))	
03		(2.1)	
04	FO:	ist jetzt *HERBST? *((neigt den Kopf leicht zur Seite, schaut zu MK))	→ Abb. 2.15 B
05		(2.5) ((nach 1.4 Sek. melden sich hintereinander MK und HU, MK senkt den Arm wieder))	
06	FO:	*HUSsein. *((Blick richtet sich auf HU))	→ Abb. 2.15 C
07	HU:	FROHling.	
08	FO:	*(.)**↑oh: (.) [JA:- *((FO neigt den Kopf zur Seite, Blick schweift über die Klasse)) **((mehrere Schüler/innen, darunter AN, melden sich))	→ Abb. 2.15 D
09		ENde vom frÜhling *jetzt **kOmmt? *((hebt die geöffnete Hand locker auf Brusthöhe und macht eine Drehbewegung aus dem Handgelenk)) **((schaut zu AN, die Drehbewegung mündet zeitgleich in eine Zeigegeste in Richtung AN))	→ Abb. 2.15 E → Abb. 2.15 F
10		ANna;	
11	AN:	SOMmer.	



Legende:  = Gesten und Bewegungen;  = Blickrichtung und -bewegung

Abbildung 2.14: Nonverbale Interaktion in Ausschnitt 2.3-2d: Ist jetzt Herbst?

Betrachtet man zunächst, wie die Lehrerin ihren Blick auf einzelne Schüler/innen bzw. von ihnen weg richtet, stellt man fest, dass dies entscheidenden Anteil an der Turnzuteilung hat und simultan zur verbalen Rederechtsvergabe erfolgt oder dieser unmittelbar vorausgeht (Z. 6, 9 und 10). In beiden Situationen trägt der Blickwechsel der Lehrerin auf Hussein bzw. Anna dazu bei, das Rederecht an die betreffende Person zu übertragen und die Menge potenzieller Sprecher zu reduzieren.⁹⁷ In Z. 9 wird die Erteilung des Rederechts an Anna zusätzlich durch eine Zeigegeste unterstützt. Das Wechseln der Blickrichtung der Lehrerin von Hussein zur Klasse in Z. 8 bewirkt dagegen eine Öffnung des Dialogs zwischen Hussein und der Lehrerin und schafft eine offene Position, in der sich die übrigen Schüler/innen um das Rederecht bewerben können: „A shift of gaze and, frequently, postural orientation toward another is itself elicitive and can be used to encourage speech“ (Heath 1984: 263). Die Wirksamkeit dieses Verhaltens zeigt sich im untersuchten Ausschnitt an den unmittelbar folgenden Meldungen, mit denen sich die Schüler/innen um das Rederecht bewerben (Z. 8).

Die Organisation des Rederechts ist hier in einen weiteren funktionalen Rahmen eingebettet, denn parallel zum Blickrichtungswechsel erfolgt die Fremdinitiierung einer Korrektur. Dies geschieht sowohl mit der verbalen Äußerung und den Verzögerungsmarkern in Z. 8 als auch nonverbal mit der Neigung

⁹⁷ Siehe Kapitel 2.3.1, S. 28.

des Kopfes (siehe Seo/Koshik 2010). Der Blickrichtungswechsel adressiert die Klasse als Menge potentieller Sprecher für eine Fremddurchführung der Korrektur in Form einer *peer-repair* (Lyster 2007: 118). In Z. 4 dient die Kopfneigung in Verbindung mit der ungerichteten Frage der Lehrerin ebenfalls als Initiierung einer Fremdreparatur. Die Kopfneigung erfolgt hier mit Beginn des Wortes „HERBST“ und markiert zusammen mit dem Hauptakzent die Fehlerquelle, die es zu beheben gilt. Die Lehrerin lenkt damit den Fokus des Gesprächs auf die inhaltliche Ebene, auf der dem Bild die passende Jahreszeit zugeordnet werden soll. In beiden Fällen erfolgen die Initiierungen zur Fremdkorrektur nicht aufgrund von Verständnisproblemen, sondern in didaktischer Absicht.

Wie das Kopfnicken kann auch das Verschränken der Arme als Signal der Ablehnung hinsichtlich der betreffenden Antworten gedeutet werden. Bezeichnenderweise behält die Lehrerin diese Haltung auch nach Husseins falscher Antwort in Z. 7 bei. Erst als sie einen gestischen Hinweis für die richtige Antwort gibt (Z. 9) und Annas Meldung wahrnimmt, löst sie diese Körperhaltung auf. Die rotierende Geste der Lehrerin (Abb. 2.15 E) dient hier zusammen mit der DIU „ENde vom frÜhling jetzt kOMmt?“ als Hinweis zur Elizitierung der nächsten Jahreszeit (Sommer). Die ikonische Geste geht dabei nahtlos in eine Zeigegeste über (Abb. 2.15 E), die die verbale Turnzuteilung an Anna einleitet.⁹⁸

Neben den Leistungen bei der Organisation des Sprecherwechsels und der Reparatur erfüllt Blickrichtungswechsel in diesem Beispiel noch eine andere Funktion: In Zeile 1 zeigt die Lehrerin auf eine Abbildung im Buch, das unter dem Projektionsgerät liegt, um das Wort „Herbst“ mit dem zugehörigen Bild in Verbindung zu bringen.⁹⁹ Dabei schaut sie zunächst ins Buch, richtet den Blick dann aber auf die Projektion. Technisch betrachtet wäre dies nicht nötig, da die Abbildung im Buch ja der Projektion entspricht und es für die Lehrerin sogar bequemer wäre, dorthin oder zur Klasse zu sehen. Dass sie kontrollieren will, ob der projizierte Bildausschnitt auch das zeigt, was sie beabsichtigt, wäre eine mögliche Erklärung für diesen Wechsel der Blickrichtung. Allerdings würde für eine solche Kontrolle eine relativ kurze Blickdauer genügen. Stattdessen lässt sie den Blick für 2,5 Sekunden auf der Projektion verweilen und bewegt ihren Zeigefinger auf der Abbildung hin und her. Anders als in den Zeilen 6 und 9 richtet sie dabei den Blick nicht auf potenzielle Sprecher, sondern auf ein Objekt, bzw. seine Abbildung. Sie verbindet dies mit einer Zeigegeste und der Äußerung des Lokaldeiktikons „hier“ (Z. 1). Geste und Blickrichtung bereiten hier nicht eine verbale Äußerung oder die Turnzuteilung vor, vielmehr „stellt der Gebrauch verbaler Deiktika [...] eine Aufforderung der Blickzuteilung [...] dar“ (Stukenbrock 2018: 153f.). Indem Frau Oderle mit ihrer Zeigegeste auf den relevanten Teil der Abbildung verweist, schafft sie einen gemeinsamen Bezugs- und Beteiligungsrahmen (vgl. Goodwin 2003: 223) für die kommenden Aushandlungen.

Die folgende Tabelle gibt exemplarisch einen Überblick über die in Ausschnitt 2.3-2b gezeigten verschiedenen Praktiken von *embodiment* und ihrer kommunikativen und didaktischen Funktionen. Sie verdeutlicht die Verwobenheit der Praktiken (siehe z. B. Goodwin 200: 1492), wie sie auch in vielen anderen Kommunikationssituationen anzutreffen ist.

⁹⁸ Die rotierende Geste der Lehrerin kann im Zusammenhang mit ihrer verbalen Äußerung im Sinne von ‚Fortsetzen, Weitermachen oder -gehen‘ zur nächsten Jahreszeit (Sommer) verstanden werden. Streeck klassifiziert verschiedene ikonische Gesten nach ihren Darstellungspraktiken, demnach ließe sich die Drehgeste im Beispiel als *acting* bezeichnen: „Die gestische Handlung dient als abstrakte Version einer realen Handlung“ Streeck (2016: 72) – die reale Handlung besteht in diesem Fall aus der Nennung der nachfolgenden Jahreszeit.

⁹⁹ Siehe Abbildung 5.5.

Tabelle 16: Ausformungen von Embodiment und dessen lokalen Funktionen in Ausschnitt 2.3.-2d

Funktion \ Praktik	Blickrichtung	Haltung / Bewegung	Ikonische Geste	Deiktische Geste	in Zeile
Aufmerksamkeitslenkung	x	x		x	1
Organisation d. Sprecherwechsels	x	x			4-6
	x	x			8
	x			x	9
Initiierung von Fremdkorrekturen	x	x			4
	x	x			8
			x		9
cued elicitation			x		9

Die tabellarische Darstellung führt vor Augen, dass eine didaktische oder kommunikative Funktion durch unterschiedliche multimodale Praktiken oder durch Kombinationen aus diesen Praktiken realisiert werden kann. Umgekehrt kann eine multimodale Praktik verschiedene kommunikative und/oder didaktische Funktionen erfüllen, teilweise sogar gleichzeitig. Bei der Betrachtung dieses Ausschnitts wird also exemplarisch deutlich, dass *embodiment* den Erfordernissen und der Dynamik der Unterrichtskommunikation unterliegt. Dabei sind gerade das Zusammenspiel und die zeitliche Abstimmung einzelner Elemente sowie daraus entstehende Synergien für ihre kommunikativen und didaktischen Funktionen von besonderem Interesse¹⁰⁰. Insofern schließe ich mich der Sichtweise Heaths und Luffs an, die unter *embodiment* die Gesamtheit einer sozialen Handlung sehen und das Sprechen explizit als eine Form körperlichen Handelns betrachten (siehe Heath/Luff 2013). Wenn in den Analysen von *embodiment* oder Multimodalität die Rede ist, so sind die Begriffe also in ihrer Gesamtheit gemeint und umfassen verbale Äußerungen, Gesten, Blickrichtung, Bewegung und Verweise auf Objekte in ihrem Zusammenspiel. Auch eine Differenzierung von *embodiment* nach verschiedenen Funktionsbereichen scheint unter dieser Prämisse nicht zielführend: Dieselbe Praktik kann in verschiedenen lokalen Kontexten unterschiedliche kommunikative und didaktische Leistungen erfüllen. Stattdessen müssen in den Analysen die jeweiligen kommunikativen und didaktischen Zusammenhänge berücksichtigt werden, vor deren Hintergrund das Zusammenwirken multimodaler Praktiken untersucht werden kann. In den untersuchten Daten meines Korpus wird deutlich, dass in der Interaktion des (Zweitsprach-)Unterrichts die Beteiligten auf sämtliche verfügbaren Ressourcen zurückgreifen, um Intersubjektivität herzustellen, Bedeutung auszuhandeln und ihre Interaktion zu organisieren. Insofern fließt die Untersuchung multimodaler Praktiken prinzipiell in alle Analysen ein. Detaillierte und kontextbezogene Untersuchungen multimodaler Praktiken finden sich in dieser Arbeit in Kapitel 5, insbesondere in 4.1.1.4.

¹⁰⁰ Waring und Creider (2021: 20) zeigen eindrücklich, wie sich in der Unterrichtskommunikation eine fehlende Koordination von verbalen Äußerungen, Blicksteuerung und gestischen Verweisen dysfunktional auf das Verstehen und die Gesprächsbeteiligung von Schüler/innen auswirken kann.

3 Forschungsdesign, Daten und Forschungsfragen

In den folgenden Teilkapiteln werde ich darstellen, mit welchem methodischen Vorgehen ich die zentrale Fragestellung dieser Arbeit beantworten möchte. Zur Orientierung sei diese noch einmal vorangestellt:

- Sind Elemente des Mikro-Scaffolding in der Unterrichtsinteraktion feststellbar?
- Wenn ja: Mit welchen Verfahren wird Mikro-Scaffolding lokal umgesetzt und welche kommunikativen Wirkungen entfalten diese Verfahren?

Im Verlauf der folgenden Kapitel wird darüber hinaus deutlich werden, wie sich methodologisch bedingt eine zunehmende Verfeinerung dieser Leitfragen ergeben hat. Dazu beschreibe ich zunächst die organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen der Datenerhebung in Kapitel 4.1. Es folgt die Beschreibung der Aufbereitung und Organisation der erhobenen Daten in Kapitel 4.2. Anschließend lege ich in Kapitel 4.3 mein analytisches Vorgehen dar und zeige auf, inwiefern dies methodologisch bedingt die Fragestellung und die Darstellungsweise der Ergebnisse und beeinflusst.

3.1 Methodologischer Rahmen

Den methodologischen Rahmen dieser Arbeit bildet die Konversationsanalyse bzw. Gesprächsanalyse (Sidnell/Stivers 2013, Hutchby/Wooffitt 2008, Deppermann 2008)¹⁰¹. Diese versteht sich als empirische, datenbasierte und qualitative Forschungsmethode:

„Besonders charakteristisch für die Gesprächsanalyse ist ihr radikales Empirieverständnis. Es verlangt vom Forscher, seine Fragestellungen, Konzepte und Hypothesen materialgestützt zu entwickeln. [...] Andererseits setzt sich die Gesprächsanalyse von der [...] Sozialwissenschaft ab, die unter 'Empirie' standardisierte und quantifizierte Daten versteht, [...] um vorab festgelegte Hypothesen zu testen. Die Gesprächsanalyse verzichtet auf solche apriorischen Hypothesen.“
(Deppermann 2008: 11)

Hinsichtlich der Anwendung der Gesprächsanalyse hinsichtlich normativer Konzepte bestehe Grundler (2011: 3) zufolge ein „zunächst schwer zu vereinender Kontrast der Zugänge“. Auf der einen Seite steht dabei der Verzicht auf voranalytische Hypothesen und „das erklärte Diktum der Gesprächslinguistik, strikt deskriptiv vorzugehen“ (ebd.). Auf der anderen Seite steht in dieser Arbeit mit Scaffolding eine didaktische Konzeption, die als solche auch normative Züge trägt. Indem die interaktionale Umsetzung eines Konzeptes untersucht werden soll, wird vorab davon ausgegangen, dass eine solche Umsetzung stattdinde. Das impliziert die Annahme, dass die zu untersuchenden Gespräche von den konzeptionellen und institutionellen Rahmen (mit-)geprägt werden, innerhalb derer sie stattfinden.¹⁰² Es ist also nicht unproblematisch, wenn Verfahren aus der Domäne der Didaktik als relevante Untersuchungsgegenstände in die Domäne der Gesprächsanalyse übertragen werden. Dieses Spannungsfeld lässt sich jedoch durch eine bewusste Trennung der Perspektiven bei der Analyse und Auswertung der Daten entschärfen:

¹⁰¹ Zur Verwendung der beiden Bezeichnungen siehe Anmerkung 37.

¹⁰² Zur Diskussion über institutionelle Gespräche als Untersuchungsgegenstand der Gesprächsanalyse und den Zielsetzungen einer „angewandten Gesprächsforschung“ siehe Imo (2013: 89).

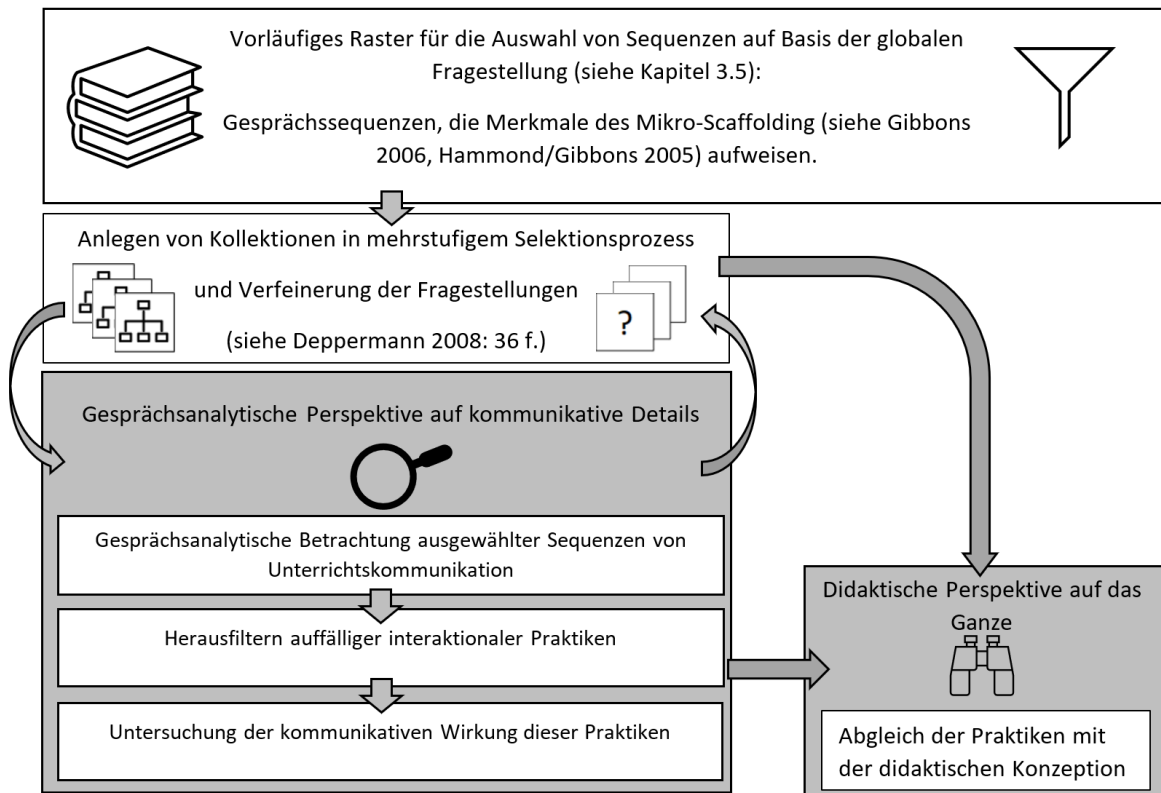


Abbildung 3.1: Methodisches Vorgehen: Perspektivierung des Untersuchungsgegenstands

Indem das Unterrichtsgeschehen zunächst aus gesprächsanalytischer Perspektive betrachtet wird, wird der Blick zwangsläufig auf die Beschaffenheit und kommunikative Wirkungsentfaltung der vorgefundenen Praktiken gelenkt. Die Kriterien, nach denen die Praktiken herausgefiltert und auf ihre Wirkung hin untersucht werden, sind also kommunikativer Natur. Im Anschluss daran wird die gesprächsanalytische Perspektive verlassen und die Ergebnisse der Analyse können nun aus didaktischer Perspektive mit der Konzeption Scaffolding abgeglichen werden (siehe Abbildung 3.1: Methodisches Vorgehen: Perspektivierung des Untersuchungsgegenstands). Auf diese Weise erhält man einerseits detaillierte Einblicke in Beschaffenheit und lokale kommunikative Leistungen der untersuchten Praktiken¹⁰³. Andererseits kann aber auch ermittelt werden, welche Funktionen diese Praktiken im Hinblick auf die Umsetzung von Mikro-Scaffolding erfüllen können.

Die Stärke der solchermaßen angewandten Gesprächsanalyse liegt in ihrem empirischen Ansatz, der Einblicke in Umsetzungsmöglichkeiten und Funktionsweisen (sprach-)didaktischer Modelle bietet:

„[...] the very strength of applying CA to the field of language learning and teaching lies in the fact that it is neutral and agnostic in relation to learning theories and teaching methods and reveals an emic perspective“ (Seedhouse 2005: 175).

Die emische Perspektive eröffnet die Möglichkeit, die vorgefundenen Praktiken von ihrer Beschaffenheit her zu betrachten, ohne dabei eine in didaktischer Hinsicht wertende Haltung einnehmen zu

¹⁰³ Zur Verwendung des Begriffs ‚Praktiken‘ aus gesprächsanalytischer Perspektive siehe Kapitel 2.3.

müssen. Harren (2009a: 167) hebt diesbezüglich hervor, dass gerade die gesprächsanalytische Herangehensweise mit ihrem Verzicht auf Präsumtionen Analyseergebnisse in Aussicht stelle, die Einblicke in die Vollzugswirklichkeit von Unterricht gewähren können.

Der Anwendungsbezug des gesprächsanalytischen Vorgehens in dieser Arbeit besteht im Sichtbarmachen der interaktionalen Umsetzungsmöglichkeiten der didaktischen Konzeption Mikro-Scaffolding und ggf. dem Hinterfragen, Differenzieren und Konkretisieren seiner bisherigen Beschreibungen. Hammond und Gibbons konzедieren innerhalb Ihres Modells des *Interactional Scaffolding* bzw. Mikro-Scaffolding eine Lücke hinsichtlich der genauen Beschreibung von dessen interaktionalen Merkmalen und deren Beschaffenheit:

„There remain questions about the inclusiveness and the delicacy of the model. We have included what emerged from the data as the most distinctive and significant features. Clearly, however, the resulting list is not exhaustive, especially in relation to *interactional features*.“
(Hammond/Gibbons 2005: 26, Hervorhebungen MW)

Mit einer möglichst detaillierten Aufschlüsselung der interaktionalen Umsetzung von Mikro-Scaffolding in der Vollzugsrealität des beobachteten Unterrichts trägt diese Arbeit dazu bei, die beschriebene Lücke zu schließen.

Die vorliegende Arbeit versteht sich also als angewandte Gesprächsforschung in Hinblick auf die ‚interaktionale Aufschlüsselung‘ der didaktischen Konzeption Mikro-Scaffolding. Ein weiterer Anwendungsaspekt besteht in einem Beitrag zu Überlegungen, wie kommunikative Kompetenzen in der Lehrerbildung systematisch angebahnt und gelehrt werden können:

„Die ‚Anwendung‘ in der angewandten Gesprächsforschung zielt also in zwei Richtungen: das Interesse an Kommunikation in bestimmten institutionellen Situationen [...] und das Interesse an der Verbesserung von Kommunikationsstrukturen“. (Imo 2013: 89)

Dabei ist jedoch keine direkte Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse in der Lehrerbildung intendiert. Vielmehr geht es darum, Möglichkeiten der interaktionalen Umsetzung lern- und sprachförderlicher Unterrichtskommunikation im Sinne des Scaffolding aufzuzeigen und zu systematisieren. Auf dieser Grundlage können in zukünftigen Projekten lehr- und lernbare Praktiken zur Anwendung in spezifischen Situationen und für spezifische Belange einer sprachförderlichen Unterrichtskommunikation identifiziert, ausgewählt und für die Entwicklung von Trainingsformaten genutzt und erprobt werden.

3.2 Erhebung und Beschreibung der Datenbasis

Die Datenbasis dieser Arbeit bildet ein Korpus aus 15 Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden in drei Vorbereitungsklassen (VKL) an zwei Schulen in Baden-Württemberg und umfasst insgesamt etwa 675 Minuten. Außer an einem Termin wurden jeweils zwei aufeinander folgende Stunden aufgenommen, die jeweils inhaltliche Verflechtungen aufweisen bzw. aufeinander aufbauen. Der Erhebungszeitraum reicht von März 2018 bis April 2019. Der Unterricht in den drei Klassen wurde von zwei Lehrerinnen mit langjähriger Berufserfahrung gehalten, die beide sowohl Deutsch als auch Fremdsprachen (Englisch und Französisch) unterrichten. Beide Lehrerinnen waren als Klassenlehrerinnen der jeweiligen Vorbereitungsklasse eingesetzt. Der Kontakt zu den Lehrerinnen wurde über persönliche Bekanntschaften hergestellt.

Die Schüler/innen in beiden Klassen waren 11-15 Jahre alt, zum Zeitpunkt der Aufnahmen waren sie maximal ein Jahr in der Vorbereitungsklasse. Die Zusammensetzung der Klassen (insbesondere in

VKL 2) wechselte oft von Stunde zu Stunde, da an beiden Schulen teilintegrative Konzepte verwirklicht werden, so dass die Schüler/innen der VKL stundenweise in bestimmten Fächern am Unterricht in einer altersgleichen Regelklasse teilnehmen. In theoretischer ‚Vollbesetzung‘ lag die Klassenstärke in VKL 1 bei 18, in VKL 2 bei 17 und in VKL 3 bei 21 Schüler/innen.

Die Aufzeichnung des Unterrichts wurde vom Ministerium für Kultus und Unterricht und den jeweiligen Schulleitungen genehmigt. Außerdem wurde das Einverständnis der Lehrkräfte sowie der Schüler/innen und deren Eltern eingeholt. Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler/innen und deren Eltern wurden schriftlich über die Filmaufnahmen und deren Verwendung informiert, ohne dass dabei konkrete Forschungsfragen genannt wurden. Dazu lagen die Informationsschreiben bzw. Einverständniserklärungen auf Deutsch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Italienisch, Rumänisch, Russisch und Serbokroatisch vor. In allen Fällen erfolgte vor den Aufnahmen ein Besuch in den Klassen, um das Forschungsvorhaben und den Grund der Erhebung zu erklären, in VKL 2 wurde dies auch an einem Elternabend durchgeführt. Alle Beteiligten bzw. deren Erziehungsberechtigten konnten ihr Einverständnis zu den Videoaufnahmen in abgestufter Weise erteilen oder verweigern: Dies umfasste das Einverständnis,

- a) in den Aufnahmen sichtbar zu sein;
- b) dass die Aufnahmen in anonymisierter Form in wissenschaftlichen Vorträgen genutzt werden dürfen;
- c) dass die Aufnahmen für Ausbildungszwecke von Lehrkräften und Studierenden verwendet werden dürfen.

Das Einverständnis zu b) und c) setzte dabei das Einverständnis zu a) voraus. Es ist anzumerken, dass in allen Klassen die Einstellung gegenüber dem Vorhaben insgesamt sehr offen und positiv war und es wurde mehrheitlich das Einverständnis zu allen drei Punkten erteilt.

Die Aufnahmen erfolgten mit zwei Kameras, von denen eine sich im rückwärtigen Teil des Klassenraums befand und auf die Tafel bzw. Projektionsfläche und auf die Lehrkraft gerichtet war, die andere war in der Nähe der Tafel positioniert und auf die Klasse gerichtet. Die Kameras waren auf Stativen montiert und ihre Position wurde während der Aufnahmen nicht verändert. Die meisten Schüler/innen konnten auf diese Weise videographisch erfasst werden. Dies begünstigte v. a. die Aufnahme planar geführter Unterrichtsphasen, was mit dem Forschungsinteresse an lehrerseitig gelenkten Unterrichtsgesprächen übereinstimmt. Zusätzlich wurde in den meisten Stunden mit einem ebenfalls vorn an der Tafel positionierten Aufnahmegerät eine separate Audiospur aufgenommen. Aufgrund der räumlichen und technischen Gegebenheiten wurden einige wenige Schüler/innen nicht von den Kameraperspektiven erfasst oder sind nur von hinten zu sehen. Manche Schüler/innen wurden absichtlich in solchen toten Winkeln platziert, weil sie nicht gefilmt werden wollten bzw. die Eltern ihr Einverständnis hierzu nicht erteilt haben. Auf den Einsatz einer beweglichen Kamera wurde verzichtet, da erstens planar geführte Gesprächssituationen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen im Fokus des Interesses standen und zweitens eine bewegliche Kamera mehr Aufmerksamkeit erregt hätte, was die Natürlichkeit der Gesprächssituation stärker beeinflusst oder gar beeinträchtigt hätte.

In den aufgenommenen Stunden befand ich mich jeweils mit im Klassenzimmer, zumeist außerhalb der Kameraperspektive. Bis auf einen Fall (und hier nur punktuell) wurde ich als Beobachter nicht in das Unterrichtsgespräch einbezogen. In allen aufgenommenen Stunden war zu beobachten, dass das anfängliche Interesse an der ungewohnten Situation und den technischen Gerätschaften sowie bewusste Blicke oder Winken in die Kamera seitens der Schüler/innen kurz nach Stundenbeginn abflauten. Daraus lässt sich schließen, dass die Aufnahmesituation im Bewusstsein der Schüler/innen im Verlauf der jeweiligen Stunden immer weniger eine Rolle spielte. Die aufgenommenen Stunden

können insofern als weitgehend natürliche Gesprächssituationen im institutionellen Rahmen des Unterrichts betrachtet werden, da davon auszugehen ist, dass „Existenz und Ausformung des interessierenden Phänomens von der Aufnahme nicht beeinflusst werden“ (Deppermann 2008: 24).

Beide Lehrerinnen verwendeten in ihren Stunden phasenweise das Lehrwerk INTRO DaZ sowie vereinzelt auch Aufgaben in den zugehörigen Arbeitsheften. Alle aufgezeichneten Stunden stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit Einheiten aus INTRO DaZ bzw. sind in die darin vorgegebenen Rahmenthemen inhaltlich eingebettet. Das Lehrwerk INTRO DaZ ist am didaktischen Konzept des Scaffolding nach Gibbons (2006a, 2015, 2010) orientiert und versucht, dieses für die Anwendung im Sprachunterricht von Vorbereitungsklassen zu adaptieren.¹⁰⁴ Insofern finden sich Elemente des Makro-Scaffolding (z. B. im Aufgabendesign oder durch das Vorhalten von Redemitteln) im aufgenommenen Unterricht wieder und es konnte beobachtet werden, ob und inwiefern die Lehrerinnen diese Elemente kommunikativ und interaktiv für Mikro-Scaffolding im Unterrichtsgespräch nutzbar machten.

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über die aufgezeichneten Unterrichtsstunden, die involvierten Lehrkräfte und Klassen. Außerdem wird der Bezug der jeweiligen Stundenthemen zu den übergeordneten Rahmenthemen der Einheiten in INTRO deutlich:

Tabelle 17: Übersicht über die aufgenommenen Unterrichtsstunden

Klasse	Lehrkraft ¹⁰⁵	Stundenthema (fachinhaltlicher Rahmen)	Einheit in INTRO DaZ	Dauer Min.	Datum
VKL1	Frau Oderle	Deutschland und seine Bundesländer	Deutschland entdecken	45	15.03.18
VKL1	Frau Oderle	Naturraum Deutschland	Deutschland entdecken	45	15.03.18
VKL1	Frau Oderle	Pflanzen im Jahresverlauf	Natur und Umwelt	45	25.06.18
VKL1	Frau Oderle	Bäume / Baumarten	Natur und Umwelt	45	25.06.18
VKL1	Frau Oderle	Obstsorten / Farben	Natur und Umwelt	45	05.07.18
VKL1	Frau Oderle	Saisonkalender f. Obst	Natur und Umwelt	45	05.07.18
VKL2	Frau Janitza	Deutschland und seine Bundesländer	Deutschland entdecken	45	18.01.19
VKL2	Frau Janitza	Bundes-/ Landeshauptstadt, Himmelsrichtungen	Deutschland entdecken	45	18.01.19
VKL2	Frau Janitza	Landkarte, Kompass, Himmelsrichtungen	Deutschland entdecken	45	25.01.19
VKL2	Frau Janitza	Himmelsrichtungen, Nachbarländer, Maßstab	Deutschland entdecken	45	25.01.19
VKL2	Frau Janitza	Wh.: Himmelsrichtungen, Nachbarländer, Ländersteckbriefe	Deutschland entdecken	45	15.02.19
VKL2	Frau Janitza	Lage- und Richtungsangaben Nachbarländer	Deutschland entdecken	45	12.02.19
VKL2	Frau Janitza	Länder beschreiben (Lage, Einwohnerzahl, Fläche...)	Deutschland entdecken	45	22.02.19
VKL3	Frau Oderle	Wh.: Das Jahr; Wetter beschreiben	Natur und Umwelt	45	09.04.19
VKL3	Frau Oderle	Temperaturangaben; Temperaturen vergleichen	Natur und Umwelt	45	09.04.19
				Σ 675	

¹⁰⁴ Für eine ausführliche Darstellung des Konzepts *Scaffolding* siehe Kapitel 2.2.1.

¹⁰⁵ Die Namen der Lehrkräfte und Schüler/innen wurden zur Anonymisierung durch Pseudonyme ersetzt.

3.3 Datenaufbereitung

Die Rohdaten bestanden aus je zwei Videoaufnahmen pro Schulstunde und ggf. aus einer zusätzlichen Tonspur. Um das Material für die Nutzung in der Transkriptionssoftware *Transana* (siehe Schwab 2006) aufzubereiten, wurden beide Videospuren synchronisiert und zu einer zusammengefügt. Auf diese Weise kann eine Unterrichtsstunde in *Transana* als eine einzige Videodatei mit zwei Perspektiven angezeigt werden, die neben der Analyse des Unterrichtsgesprächs auch die Analyse der nonverbalen Interaktion zulässt. *Transana* bietet zwar die Möglichkeit, mehrere Film- und Tondateien simultan einzuspielen und zu synchronisieren, doch stößt das Programm bei umfangreicheren Videodateien schnell an die Grenzen seiner Verarbeitungskapazität. Das Zusammenführen beider Videodateien zum Preis einer geringeren Bildauflösung erwies sich deshalb als ein praktikabler Kompromiss.

Jede solchermaßen synchronisierte Aufnahme einer Stunde wurde von mir zunächst insgesamt angeschaut und mit den Notizen aus der Unterrichtsbeobachtung während der Aufnahmen verglichen. Dabei wurden auffällige oder für die Analyse potenziell interessante Passagen notiert und zu den einzelnen Stunden Gesprächsinventare angelegt, in denen die Phänomene und betreffenden Zeitabschnitte festgehalten wurden (siehe Deppermann 2009: 32-35). Ein erstes Raster für die zur weiteren Analyse vorgesehene Auswahl von Unterrichtssequenzen bildeten die von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) beschriebenen Merkmale des Mikro-Scaffolding (siehe Kapitel 2.2.1.2). Sequenzen, die Anzeichen für das Vorkommen dieser Merkmale oder auffällige Phänomene in diesem Zusammenhang zeigten, wurden nach GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Einige Unterrichtsstunden wurden jedoch auch annähernd vollständig transkribiert. Die Verschriftlichung der Unterrichtsgespräche erfolgte durch mich und teilweise durch eine studentische Hilfskraft. Die an Intonationseinheiten orientierte Segmentierung wurde in allen Basistranskripten von mir eingearbeitet. Ferner wurden von mir in relevanten Sequenzen die Notationen für finale Tonhöhenbewegungen, Haupt- und Nebenakzente, Phasen der Stille, sowie die Kennzeichnung auffälliger Veränderungen von Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit und Stimmqualität ergänzt. Außerdem wurden in mehreren Datensitzungen die Ausschnitte und Transkripte einem gesprächsanalytisch geschulten Publikum vorgestellt. Dabei wurden bestehende Analysen diskutiert und geschärft und ggf. um weitere analytische Beobachtungen ergänzt (siehe Abb. 3.1).

In der Arbeit kommen sowohl sehr kurze Auszüge aus Transkripten als auch längere Sequenzen zum Einsatz, um bestimmte Phänomene zu veranschaulichen. Teilweise wurden die längeren Ausschnitte vereinfacht (z. B. durch Weglassen der Annotationen nonverbaler Interaktion), um eine fokussierte Darstellung eines Phänomens zu ermöglichen.¹⁰⁶

Aus den Analysen heraus ergab sich die Notwendigkeit für zwei Abweichungen von den Transkriptionskonventionen nach GAT2:

a) Stille

Stille wird – den Bezeichnungen in der englischsprachigen Literatur folgend (siehe z. B. Sacks et al. 1974: 732) – unterschieden nach Stille innerhalb eines Redezugs (*pause*) und solcher zwischen Turnkonstruktionseinheiten (*gap*) (siehe Kapitel 2.3.2). Stille zwischen zwei TKE wird keinem Sprecher zugeordnet und deshalb in einer eigenen Zeile ohne Sprechersigle notiert (siehe Egbert 2009: 32). Stillen von weniger als einer Sekunde Länge

¹⁰⁶ Siehe dazu die Unterscheidung und Verwendung von Voll- bzw. Analyse- und Anschauungstranskripten, wie sie von Spiegel (2009) vorgeschlagen wird.

werden nicht als Bruchteile von Zeitsekunden, sondern von interaktionellen Sekunden (siehe ebd.) ermittelt. Ihre Notation erfolgt gemäß GAT2. Bei längeren Stillen erfolgt eine Angabe in Sekunden. In diesem Fall wurde die Länge in Transana anhand des Wellendiagramms der Tonspur auf Zehntelsekunden genau ermittelt.

b) Nonverbale Interaktion

Als besonders relevant erwies sich in den Analysen die nonverbale Interaktion (siehe Kapitel 2.3.5). Ihr jeweiliger Einsatzpunkt wird in der Transkriptionszeile mit einem Asterisk notiert. Die zugehörige nonverbale Handlung wird jeweils in einer eigenen Zeile ohne Nummerierung *unter* der zugehörigen Sprecherzeile notiert. Um sie typographisch von den Sprecherzeilen abzuheben, sind die Zeilen mit nonverbaler Interaktion kleiner und kursiv gedruckt. Gibt es mehrere relevante nonverbale Handlungen in einer Sprecherzeile, werden deren Einsatzpunkte jeweils mit einem, zwei, drei usw. Asterisken gekennzeichnet. Die zugehörigen Zeilen mit den nonverbalen Handlungen stehen untereinander unter der zugehörigen Sprecherzeile und sind jeweils mit der entsprechenden Anzahl Asterisken gekennzeichnet. Eine Alternative wäre eine Partiturschreibweise gewesen, wie sie beispielsweise mit dem Programm Exmaralda möglich ist. Jedoch habe ich davon im Interesse einer übersichtlicheren Darstellungsweise – auch in Hinblick auf eine mögliche spätere Didaktisierung und Nutzung der Transkripte für die Ausbildung von Lehrkräften – Abstand genommen. Auch auf eine dezidierte Notation nonverbaler Interaktion nach ihrer Art und Dauer wie sie z. B. Mondada (2019) vorschlägt, wurde aus dem gleichen Grund verzichtet. Stattdessen werden nonverbale Interaktionen beschrieben und teilweise mit anonymisierten Fotos aus den Videosequenzen veranschaulicht.

3.4 Auswertung der Daten

Zu Beginn des Forschungsprozesses stand die globale Fragestellung, ob Elemente des Mikro-Scaffolding in der Vollzugsrealität eines fachsensibel ausgerichteten Zweitsprachunterrichts konversationsanalytisch feststellbar sind.

Die von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) beschriebenen Merkmale des Mikro-Scaffolding (*interactional scaffolding*) dienten hinsichtlich der Analysen lediglich als vorläufiges Raster für die Auswahl von Sequenzen, in denen Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler/innen erkennbar ist und in denen Sprache implizit oder explizit einen Gegenstand von Aushandlungsprozessen bildet. Dabei standen plenare Unterrichtsphasen im Zentrum des Interesses, weil diese den Handlungsrahmen des Konzepts von Mikro-Scaffolding (Gibbons 2006a, Hammond/Gibbons 2005) bilden. Unterrichtssituationen mit Partner-, Gruppen- und Stillarbeitsphasen sind aus diesem Grund nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Erst aus der Analyse mehrerer längerer Unterrichtssequenzen heraus entwickelten sich datengeleitet konkretere und spezifischere Fragestellungen (siehe folgendes Kapitel 4: Fragestellung) und enger gefasste Analyseschwerpunkte. Die Analysen trugen also dazu bei, neue Fragen aufzuwerfen, bzw. bestehende Fragestellungen in Hinblick auf die Beschaffenheit und Wirkung der herausgefilterten Praktiken zu verfeinern. In diesem Zusammenhang erwies es sich als wichtiger Schritt, anfangs einzelne Unterrichtsstunden (weitgehend) vollständig zu transkribieren, um so zunehmend den Blick für relevante interaktionale Phänomene und deren Einbettung in sequenzielle Abläufe zu schärfen. Auf diese Weise konnten immer präziser und enger gefasste Auswahlkriterien für die Analysen weiterer Datensätze erarbeitet werden:

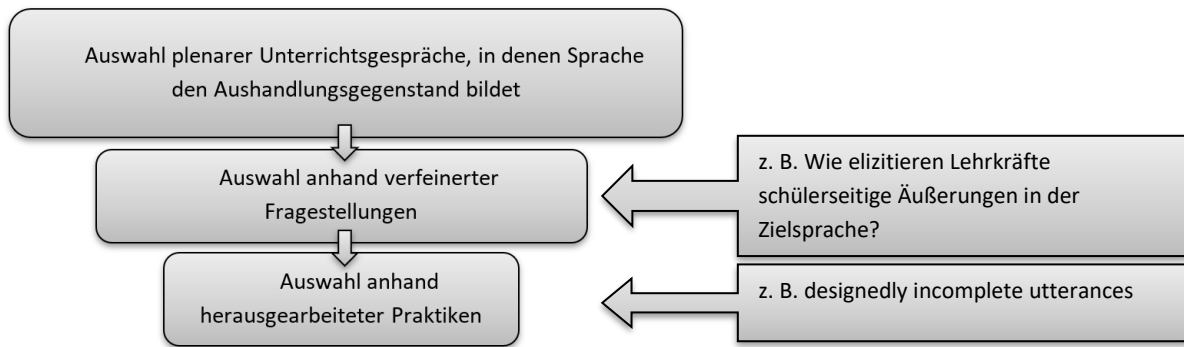


Abbildung 3.2: Verfeinerung der Kriterien bei der Auswahl zu analysierender Ausschnitte

Mit den Ausschnitten, die anhand der oben beschriebenen Auswahlprozesse ermittelt wurden, wurden mit dem Transkriptions- und Analyseprogramm *Transana* (siehe Schwab 2006) zunächst Datensammlungen einerseits zu den jeweiligen didaktischen Merkmalen und Funktionen von Mikro-Scaffolding und andererseits zu auffälligen interaktionalen Praktiken angelegt. Auf diese Weise wurde geprüft, ob und inwieweit einzelne Praktiken jeweils bestimmten didaktischen Funktionen fest zuzuordnen sind bzw. ob die einzelnen Praktiken bei der Umsetzung ganz unterschiedlicher didaktischer Funktionen involviert sein können.

Grundlage für die weiteren Analysen bildeten die Sammlungen mit interaktionalen Praktiken, die sich als wiederkehrende oder auffällige Muster abzeichneten. Um zu gewährleisten, dass es sich hierbei jeweils um überindividuelle Phänomene handelt, wurde geprüft, ob sich Beispiele bei beiden Lehrkräften wiederholt feststellen lassen. Innerhalb dieser Sammlungen wurden die Phänomene wiederum nach ihren Eigenschaften, lokalen Leistungen und ggf. nach sequenziellen Positionen untersucht, was zur Anlage finaler Datensammlungen führte, auf deren Grundlage die Ergebnisse (siehe Kapitel 5) ermittelt wurden. Die einzelnen Unterkapitel in Kapitel 5 entsprechen nicht der Anzahl an Sammlungen, die im Laufe der Analysen entstanden sind. So war es mitunter nötig, Datensammlungen zu teilen oder zusammenzuführen, z. B. wenn sich zeigte, dass eine Praktik mehrere Funktionen erfüllen konnte oder umgekehrt eine Funktion mittels mehrerer Praktiken hergestellt werden kann.

Aus der Analyse der solchermaßen herausgearbeiteten Praktiken konnten drei übergeordnete Funktionsbereiche abgeleitet werden, die sich in der Gliederung von Kapitel 5 widerspiegeln:

- die Elizitierung zielsprachlicher Äußerungen (siehe Kapitel 4.1)
- die Fokussierung von Sprache und Sprachgebrauch als Lerngegenstand (siehe Kapitel 4.2)
- die Fokussteuerung zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten (siehe Kapitel 4.3).

Anhand der Analysen der innerhalb dieser Funktionsbereiche involvierten Praktiken konnte anschließend die interaktionale Umsetzung von Mikro-Scaffolding nachvollzogen werden. Mikro-Scaffolding als Konzeption mit seinen didaktischen Merkmalen, Funktionen und Zielsetzungen bildete also nicht den Gegenstand der Analysen, sondern den Rahmen, innerhalb dessen die vorgefundenen Phänomene und Praktiken festgestellt wurden. Analysegegenstand waren hingegen die vorgefundenen Praktiken selbst.

Auf diese Weise konnten auf kommunikativer Ebene Bezüge zwischen Erscheinungsformen und Leistungen der Praktiken hergestellt werden, die ihrerseits in einem weiteren Schritt in Beziehung zu den didaktischen Funktionen und Zielen von Scaffolding gesetzt werden konnten. Dies erlaubte

schließlich eine funktionale Einordnung der beobachteten interaktionalen Praktiken in den Kontext des didaktischen Konzeptes Mikro-Scaffolding (siehe Abb. 3.1) und gestattet Einblicke in die Möglichkeiten der interaktionalen Umsetzung des Konzeptes.

3.5 Forschungsfragen

Mit der gesprächsanalytischen Forschung im Rahmen dieser Arbeit wird das Ziel verfolgt, empirische Erkenntnisse über die interaktionale Umsetzung von Scaffolding in der Vollzugswirklichkeit des Zweitsprachunterrichts zu gewinnen. Am Anfang standen die globalen Fragestellungen:

- Lässt sich in der Vollzugsrealität von Unterricht die Umsetzung von Elementen des Mikro-Scaffolding gesprächsanalytisch nachweisen?
- Wenn ja: Mit welchen Verfahren wird Mikro-Scaffolding lokal umgesetzt und welche kommunikativen Wirkungen entfalten diese Verfahren?

Aus der positiven Beantwortung der ersten Leitfrage anhand der Analysen entstanden weitere, verfeinerte Fragestellungen und Untersuchungsschwerpunkte. Diese bildeten die Grundlage, um einzelne Praktiken herauszufiltern, um so deren kommunikative Wirkungsentfaltung in ihrer Sequenzialität genauer untersuchen und besser verstehen zu können. Anhand folgender im Rahmen der Beschäftigung mit den Daten präzisierter Fragen sollten vertiefte Aufschlüsse über die untersuchten Verfahren gewonnen werden:

- Mit welchen interaktionalen Praktiken elizitieren Lehrkräfte initiativ und responsiv schülerseitige Äußerungen in der Zielsprache?
 - Wie geben die Lehrkräfte in ihren Elizitierungen sprachliche Unterstützung in Hinblick auf sprachliche Mittel, die für eine angemessene Erwiderung nötig sind?
 - Welche Frageformate kommen zum Einsatz und welche kommunikative Wirkung entfalten diese?
 - Welche Rolle spielen nonverbale und multimodale Praktiken bei den Elizitierungen bzw. bei den darin enthaltenen Unterstützungsangeboten?
 - Welche Elizitierungsziele sind zu unterscheiden?
 - An welchen Stellen sind die Elizitierungen sequenziell zu verorten?
 - An welchen Stellen reformulieren Lehrkräfte ihre Elizitierungen?
 - Welche Rolle spielen Rekurse auf vorangegangene Gesprächs- und Unterrichtsphasen?
- Auf welche Weise wird eine Fokussierung von Sprache und Sprachgebrauch hergestellt?
 - Welche Rolle spielen metasprachliche und metakommunikative Rahmungen bei der Fokussierung von Sprache und Sprachgebrauch?
 - Wie wird auf zu verwendende sprachliche Mittel aufmerksam gemacht?
 - Werden dazu Elemente des Makro-Scaffolding eingebunden?
 - Wie wird die Verwendung der sprachlichen Mittel relevant gesetzt?
 - Welche Rolle spielen Bewertungen sprachlicher Angemessenheit?
 - Wann und wie werden Korrekturen der sprachlichen Form jeweils schüler- bzw. lehrerseitig durchgeführt?
- Wie steuern Lehrkräfte in einem fachsensibel ausgerichteten Sprachunterricht den Fokus zwischen sprachlichen und fachlichen Lerngegenständen?
 - Ist eine wechselnde Fokussierung innerhalb längerer Sequenzen feststellbar?

- Sind die Merkmale des Mikro-Scaffolding dabei involviert?
- Welche kommunikative Wirkung entfalten die involvierten Praktiken und Merkmale des Mikro-Scaffolding?
- Werden solche Fokussierungen von den Schüler/innen verstanden und ggf. im Gespräch mitkonstruiert und welche Voraussetzungen müssen für eine gemeinsame Fokussierung gegeben sein?

Bei allen Fragen muss bedacht werden, dass sich mit der Gesprächsanalyse methodologisch bedingt nur Wirkungen in der Sequenzialität der Interaktion feststellen lassen.

Nach Abschluss der Analyse soll der emische Standpunkt der Gesprächsanalyse verlassen und gewissermaßen eine didaktische Sicht auf das Geschehen eingenommen werden. Aus dieser Perspektive soll eine Einordnung der Analyseergebnisse in die didaktische Konzeption *Scaffolding* vorgenommen werden.

What is equally important is how the program is actually put into practice, and this depends on the quality of spoken language that is used by teachers and students.

Pauline Gibbons (2010:34)

4 Ergebnisse: Interaktionale Strukturen von Mikro-Scaffolding

Gibbons hebt in obigem Zitat die Bedeutung der gesprochenen Sprache in der Unterrichtskommunikation für die Umsetzung ihres didaktischen Konzepts hervor. Konkrete Aussagen über die Umsetzung von *Scaffolding* zu machen, setzt demzufolge eine genaue Analyse der Sprache voraus, die in einem solchermaßen konzeptionierten Unterricht verwendet wird. Koshik (2002) hebt hervor, dass vor einer Betrachtung oder Bewertung kommunikativer Praktiken im Zweitsprachunterricht aus didaktischer Perspektive deren genaue Beschreibung stehen müsse: „First, detailed descriptions of practices of second-language pedagogy are a necessary first step toward determining which practices are most effective“ (a. a. O.: 304). Diesem Ansatz folgend bildet die gesprochene Sprache im Unterricht zusammen mit nonverbaler Interaktion den Forschungsgegenstand dieser Arbeit.

In diesem Kapitel arbeite ich heraus, welche Elemente des Mikro-Scaffolding in meinem Datenkorpus empirisch feststellbar sind und wie ihre interaktionale Umsetzung in situ des DaZ-Unterrichts in Vorbereitungsklassen erfolgt. Dabei weise ich anhand ausgewählter Ausschnitte aus den Transkripten zunächst die Okkurrenz einzelner Merkmale und Funktionen des Mikro-Scaffolding nach und stelle verschiedene Möglichkeiten ihrer interaktionalen Umsetzung dar.

Die von Gibbons (2006a, 2015) bzw. Hammond und Gibbons (2005) geschilderten Funktionen und Merkmale des Mikro-Scaffolding *cued elicitation, increasing prospectiveness, appropriation and recast, talking about the talk, reminding and handing over* und *unpacking written language* bildeten ein erstes Analyseraster für meine Untersuchungen. Die Darstellungen der o. g. Autorinnen sind in den Analysen jedoch nicht präskriptiv als interaktionale Verfahren zu verstehen. Diese Betrachtungsweise würde auch den Grundsätzen gesprächsanalytischer Forschung widersprechen, wonach die Daten frei von Vorannahmen und Hypothesen untersucht werden sollen. Tatsächlich ergab der induktive Blick auf die Daten ein vielschichtiges Bild von der interaktionalen Realisation der erwähnten Merkmale und deren lokalen kommunikativen Leistungen und Zielsetzungen. Dies bestätigt, dass Gibbons hinsichtlich ihrer Beschreibung der didaktischen Merkmale des Mikro-Scaffolding eine gewisse Unschärfe konzidiert: „[...] many pedagogical activities are ‚hybrid‘ ones, in which aspects of several patterns are interwoven“ (Gibbons 2006a: 113). An anderer Stelle wird der Mangel an Feinheit bezüglich der Aufschlüsselung der interaktionalen Merkmale des Modells eingeräumt (siehe Hammond/Gibbons 2005: 26). Die Analysen bestätigen, dass die Merkmale des Mikro-Scaffolding in der Unterrichtspraxis weniger trennscharf und viel verflochtener auftreten, als Gibbons' Kategorisierungen es zunächst vermuten lassen. Ihre Aussage über die didaktischen Funktionen trifft auch auf deren interaktionale Umsetzung zu: Die genannten Merkmale und Funktionen des Mikro- bzw. *interactional scaffolding* werden durch eine Vielzahl interaktionaler Praktiken hergestellt, die zudem häufig miteinander kombiniert werden. Das lässt den Schluss zu, dass Mikro-Scaffolding als didaktische Konzeption zu verstehen ist und nicht als interaktionale Praktik(en). Mikro-Scaffolding besteht demnach aus einem Bündel didaktischer Merkmale und Funktionen, die ihrerseits lokal durch Kombinationen und Bündel interaktionaler Praktiken realisiert werden können. Dabei lassen sich die erkennbaren Praktiken nicht fest bestimmten

didaktischen Verfahren zuordnen, obwohl sich punktuell prinzipbedingt bestimmte Häufungen erkennen lassen (siehe z. B. Kapitel 4.1.1.1 und 4.1.1.2).

Gerade weil Lehrkräfte spontan den Anforderungen und Bedürfnissen folgen müssen, die aus der Entfaltung von Unterrichtsgesprächen entstehen, müssen sie flexibel und rasch auf entstehende Situationen eingehen: Sie müssen u. a. Schüleräußerungen aufgreifen, individuell angepasste Unterstützung leisten, Gelegenheiten zur Anwendung sprachlicher Mittel schaffen und Anlässe zum reflektierenden Umgang mit Sprache nutzen. Da Unterrichtsgespräche und darin entstehende Schüleräußerungen nur sehr bedingt planbar sind, lassen sich auch die von Gibbons beschriebenen Kategorien nicht als planbare Unterrichtsmethoden oder interaktive Verfahren fassen. Sie sind als Bausteine für den Rahmen eines sprachförderlichen Unterrichtsgesprächs zu verstehen, die durch vielfältige interaktionale Mittel und deren Kombination mehr oder minder spontan realisiert werden müssen.

Um die lokalen Ausformungen und Funktionen der interaktiven Verfahren trotz ihrer mannigfaltigen Verflechtungen und Mischformen geordnet darstellen zu können, teile ich die Analysen zunächst grob ein in

- elizitierende Verfahren (Kapitel 4.1) und
- Verfahren, in denen Sprache und Sprachgebrauch reflektiert und modelliert werden (Kapitel 4.2).

Dabei zähle ich *cued elicitation* und *increasing prospectiveness* zu den didaktischen Merkmalen, für deren Umsetzung elizitierende Verfahren von besonderer Bedeutung sind. Modellierende und reflektierende Verfahren sind dagegen vorrangig im Kontext der von Gibbons (2006a: 125) unter dem Begriff des *micro-mode shifting* zusammengefassten Merkmale *appropriating and recast*, *talking about the talk*, *reminding and handing over* und *unpacking written language* vorzufinden (siehe auch Hammond/Gibbons 2005: 28). Die Ergebnisse der Analysen zeigen jedoch, dass bedingt durch Dynamik und Komplexität der Unterrichtskommunikation die Grenzen zwischen den didaktischen Merkmalen fluide verlaufen. Daraus ergibt sich, dass eine weitere Untergliederung der beiden Großkapitel 4.1 und 4.2 nach den von Gibbons genannten Merkmalen nicht sinnvoll ist, da eine solchermaßen aufgebaute Darstellung nicht den in den Analysen vorgefundenen Gegebenheiten entspräche. Vielmehr folgt die Untergliederung den vorgefundenen interaktionalen Praktiken und Mustern, die sich als frequent und auffällig erwiesen haben. Die Verflechtung der Verfahren untereinander in größeren sequenziellen Zusammenhängen und die damit erreichte Fokussteuerung des Gespräches zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten stelle ich in Kapitel 4.3 dar.

բարձր բաշխում և միննոս:

J.R.R. Tolkien (1892-1973)¹⁰⁷

4.1 Elizitierungen zielsprachlicher Äußerungen

Im Epos ‚Der Herr der Ringe‘ des Philologen und Schriftstellers Tolkien steht die obige Inschrift über einer magischen Tür, die sich durch das Aussprechen des richtigen Worts öffnet. Dabei ist in der Mehrdeutigkeit der rätselhaften Aufforderung bereits ein Hinweis auf das Lösungs- (oder Lösungs-) Wort – nämlich ‚Freund‘ – enthalten. Auch Lehrkräfte versuchen in Unterrichtsgesprächen zusammen mit den Schüler/innen ‚Türen‘ zu neuen Gedanken, Wissen und Kenntnissen zu öffnen, indem sie die Lernenden mittels Elizitierungsversuchen gezielt in Denk- und Versprachlichungsprozesse einbinden. Wie im obigen Zitat sind in diesen Elizitierungsversuchen oftmals Hinweise auf die intendierten Äußerungen enthalten – jedoch nicht um des Rätselratens willen, sondern in didaktischer Absicht, um die Schüler/innen beim Prozessieren der Antworten zu entlasten und / oder das Gespräch thematisch zu steuern.

Die Elizitierung schülerseitiger Beiträge durch Lehrkräfte stellt unbestritten ein zentrales Element unterrichtlicher Gesprächsstrukturen dar. In Kapitel 2.3.3.3 sind lehrerseitige Fragen und Aufforderungen aus unterschiedlichen Perspektiven der Gesprächsforschung dargestellt. In diesem Kapitel sollen diese Praktiken nun in Hinblick auf ihre kommunikativen Leistungen und anschließend auf ihre Funktions- und Wirkungsweise in der didaktischen Konzeption des Mikro-Scaffolding untersucht werden.

Im Rahmen des Mikro-Scaffolding nach Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) sind zwei Merkmale¹⁰⁸ zu finden, die sich explizit auf die Elizitierung schülerseitiger Äußerungen in der Zielsprache beziehen. Beide werden als typische Modifikationen der IRF-Sequenz im Mikro-Scaffolding betrachtet: *cued elicitation* und *increasing prospectiveness* (für eine ausführliche Darstellung der beiden Merkmale siehe Kapitel 2.2.1.2).

Gibbons’ Beschreibung der didaktischen Funktionen und der damit verfolgten Elizitierungsziele und ihr Verständnis der Ausgestaltung der IRF-Sequenz dienten als ein vorläufiger Orientierungsrahmen bei der Auswahl von Sequenzen für eine gesprächsanalytische Untersuchung des Datenmaterials. Dem induktiven Ansatz der Gesprächsanalyse folgend, ergaben sich weitere Schwerpunkte für die Untersuchung, die teilweise mit Gibbons’ Ausführungen übereinstimmten. Sie eröffneten aber auch Perspektiven auf die kommunikativen Abläufe, was wiederum weitergehende Aussagen über die interaktionale Umsetzung von Gibbons’ didaktischen Modellen zuließ.

Die Beschreibung von *cued elicitation* bei verschiedenen Autoren (z. B. Edwards/Mercer 1987, Gibbons 2006a) könnte die Auffassung befördern, dass es sich hierbei um ein distinktes Verfahren handle. Die folgenden Analysen werden dagegen belegen, dass in der Praxis *cued elicitation* aus Bündeln verschiedener und wechselnder interaktionaler Praktiken bestehen kann. Ein verbindendes Element ist dabei, dass mehrheitlich nur einzelne lexikalische Elemente elizitiert werden. Die Dominanz

¹⁰⁷ Die Inschrift lautet in Tolkiens fiktionaler Kunstsprache *Sindarin*: „pedo mellon a minno“. Auf Deutsch bedeutet dies „Sprich, Freund, und tritt ein“ siehe Tolkien (1979: 397f.).

¹⁰⁸ „Merkmale“ ist hier meine Übersetzung des englischen Ausdrucks „features“, den Hammond/Gibbons 2005 verwenden.

dieser Art von Elizitierungsziel suggeriert, dass mit *cued elicitation* vorwiegend auf lexikalischer Ebene gearbeitet wird. Anhand ausgewählter Analysebeispiele werde ich zeigen, dass dies in der Unterrichtspraxis so nicht zutrifft, sondern mittels *cued elicitation* ganz unterschiedlich geartete Lernbereiche von Sprache aber auch Fachinhalte bearbeitet werden können. *Cued elicitations* können somit als höchst vielseitige Werkzeuge betrachtet werden, die in Unterrichtsgesprächen eine flexible Fokussteuerung zwischen fachlichen und sprachlichen Inhalten ermöglichen.

Es erwies sich insbesondere die interaktionale Realisation der *cues* (4.1.1) als bedeutsames Forschungsfeld, weil sie maßgeblichen Einfluss auf Form und Art der Elizitierungsziele hat. Letztere verdienen ebenfalls besondere Aufmerksamkeit, da die Elizitierungsziele deutlich weiter aufgefächert sind als von Hammond und Gibbons (2005) dargestellt. Deren dichotomische Unterscheidung der Elizitierung einzelner lexikalischer Elemente mittels *cued elicitation* und erweiterter sprachlicher Äußerungen mittels *increasing prospectiveness* zeigt in der Praxis viele graduelle Abstufungen, was ich in Kapitel 4.1.2 verdeutliche. In Hinblick auf inhaltliche und didaktische Zielsetzungen ist das Zusammenwirken einzelner Praktiken und deren sequenzielle Einbettung von besonderer Bedeutung. Dies wird in Kapitel 4.1.3 dargestellt.

4.1.1 Interaktionale Realisation von *cues*

Gibbons gibt nur allgemeine Anhaltspunkte für die interaktionale Ausgestaltung der *cues*. Sie verweist auf Mercer (1995: 25), der in diesem Zusammenhang von „visual clues and verbal hints“ spricht. Hammond und Gibbons nennen als zentrales Merkmal der *cued elicitations* „strong verbal or gestural hints about expected responses“ (Hammond/Gibbons 2005: 23). Es finden sich jedoch keine expliziten Angaben über die Beschaffenheit dieser verbalen, visuellen und gestischen Hinweise. Eine mögliche Ursache hierfür kann sein, dass sich Gibbons' Analysen im Wesentlichen auf den Inhalt des Gesagten beziehen und somit kaum multimodale oder prosodische Aspekte der Äußerungen berücksichtigen.

Die Ergebnisse der mittels Gesprächsanalyse untersuchten Daten ergeben ein differenzierteres Bild der Umsetzungsmöglichkeiten von *cues*. Zunächst kann bestätigt werden, dass die Umsetzung der *cues* mehrheitlich nicht nur verbal, sondern multimodal erfolgt. Die enge Verflechtung und lokale Abstimmung von gesprochener Sprache, Gesten und Verweisen auf visuelle Informationsträger oder Objekte schafft eine Vernetzung von Bedeutungsträgern und -repräsentanten, die zu einer Bedeutungsanreicherung führt: Eine Bedeutung nicht nur in Varianten zu formulieren, sondern auch in medial unterschiedlicher Weise darzustellen, bezeichnet Vogt (2010: 43) als *redundant key information*, Gibbons (2015: 44) spricht in diesem Zusammenhang von *message abundance*: „These things are happening alongside the spoken language: they are integrated with what is being said. This is what I am referring to as message abundance“. Unabhängig vom gewählten Terminus betrachten beide Autorinnen dieses Vorgehen als eine wichtige Unterstützung für L2-Lernende in der Unterrichtskommunikation. Deren Bedarf an einem breiten Angebot medial divers gestalteter Anknüpfungspunkte sowie nach einer Entschleunigung der thematischen Entfaltung des Gesprächs werden so berücksichtigt (siehe a. a. O.: 43). Dies verschaffe den Lernenden die erforderliche Zeit zur inhaltlichen und sprachlichen Verarbeitung rezipierter und zu produzierender Äußerungen in der L2. Die Analyse der Daten offenbart aber noch eine größere Bandbreite an Funktionen: So geben Lehrkräfte strategische Hinweise als *cues* und zwar vorwiegend dann, wenn sich die Elizitierungsziele von der lexikalischen auf andere sprachliche Ebenen verschieben und Prozeduren und Regelmäßigkeiten zur Lösung sprachlicher Probleme angewendet werden können.

Da den *cues* in der Regel sprachliche Äußerungen zugrunde liegen, werde ich zunächst anhand des Korpus frequente verbale Verfahren vorstellen: *candidate answers* (4.1.1.1), *designedly incomplete utterances* (4.1.1.2) und strategische Hinweise (4.1.1.3). In den meisten Fällen werden die verbalen *cues* durch indexikalische bzw. ikonische Gesten und Verweise auf visuelle Elemente oder Verschriftlichungen zu multimodalen Äußerungen erweitert, was in den erwähnten Kapiteln vielfach zu beobachten sein wird. Das weite Feld multimodaler Verfahren und ihrer Wirkungsentfaltung verdient aber eingehendere Betrachtung. Deshalb werde ich die Realisation und Wirkungsentfaltung von *cues* mittels multimodaler Verfahren anhand ausgewählter Beispiele in Kapitel 4.1.1.4 gesondert veranschaulichen.

4.1.1.1 Candidate Answers

Die erwünschte Antwort als eine Möglichkeit unter anderen zur Auswahl zu stellen, ist eine in der alltäglichen Kommunikation häufig zu beobachtende Art der Steuerung von Antworten. Die Möglichkeit zur Auswahl schafft einerseits Affordanz für die Befragten, mittels einer der angebotenen Antworten zu reagieren; andererseits bietet sie Orientierung bei der Formulierung der Antwort. Pomerantz (1988) benutzt für dieses kommunikative Verfahren den Begriff *candidate answer* und beschreibt dessen Funktionen folgendermaßen:

„In offering a Candidate Answer, a speaker provides a model that can guide the respondent to know what would satisfy the purpose-for-asking. This is useful when a speaker wants a recipient to respond with particular information, respond in a particular way, and/or respond "efficiently." It is also useful when a recipient is expected to have difficulty in providing the sought-after information. Incorporating model answers may be used to help or cue recipients as well as to direct or constrain them.“ (Pomerantz 1988: 372, Hervorhebungen im Original)

Die kommunikative Funktion, die Pomerantz *candidate answers* zuschreibt, besteht also im Vorhalten eines Modells, um die Antwortenden in Richtung der erwarteten Antwort(en) zu lenken. Das impliziert einerseits Hilfen für die Befragten, limitiert jedoch andererseits auch deren Spielraum bei der Erwiderung, da von den Fragenden eine Auswahl aus den vorgegebenen Möglichkeiten relevant gesetzt wird. Dieses Vorgehen entspricht den von Gibbons beschriebenen Leistungen der *cued elicitations* (siehe Kapitel 2.2.2.1).

Im Unterricht bieten sich somit vielfältige Einsatzmöglichkeiten, wenn der Blick der Lernenden auf ein spezifisches Problem oder Phänomen gelenkt werden soll. Dabei werden andere Probleme bewusst ausgeklammert, um den Lernenden die Fokussierung der zu bearbeitenden Aufgabe zu erleichtern. Dieses Vorgehen stimmt mit einem Kerngedanken des Scaffolding überein:

„This scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.“ (Wood et al. 1976: 90, Hervorhebungen im Original)

Die Analyse der Daten ergab folgendes Leistungsspektrum von *candidate answers*:

- *Candidate answers* ermöglichen eine enge Steuerung der thematischen Entfaltung der Unterrichtsgespräche bzw. die fokussierte Behandlung inhaltlicher und sprachlicher Lerngegenstände.
- Sie ermöglichen eine schnelle und gezielte Überprüfung von Verständnis und Wissen einzelner Lehrgegenstände, ohne den Verlust des „roten Fadens“ eines Unterrichtsgesprächs zu riskieren.

- Sie eignen sich für die Verständnisüberprüfung mittels kategorialer Zuordnungen.
- Die erwartbaren Antworten sind demzufolge kurz und bestehen häufig nur aus einem Wort, was aber kommunikativ ausreichend ist.
- Sie bieten die Möglichkeit, einzelnen Schüler/innen gezielt sprachliche Unterstützung für die Formulierung ihrer Erwiderungen anzubieten.

Der folgende Ausschnitt steht exemplarisch für viele vorgefundene Unterrichtssituationen, in denen das Genus eines neu eingeführten Nomens mit einer *candidate answer* eliziert werden soll. In der betreffenden Stunde erarbeiteten die Schüler/innen in Einzel- und Kleingruppenarbeit die Bezeichnungen für verschiedene Teile eines Baumes. Im nachfolgenden Unterrichtsgespräch werden die Ergebnisse zusammengetragen und besprochen.

Ausschnitt 4.1.1-1: der die das Blatt (vgl. auch Ausschnitt 4.1.1-13)

FO= Frau Oderle; MA= Manuela

01 FO: mhm*.
 *(LE bückt sich, hebt ein Blatt auf und hält es MA hin))
 02 was ist DAS hier manuela?
 03 MA: blätt_äh BLATT.
 04 FO: genAU.
 →05 der die DAS blatt?

Nachdem Frau Oderle in Z. 2 mit Hilfe des Verweises auf ein reales Blatt den Begriff „Blatt“ von Manuela eliziert hat, bestätigt sie die Richtigkeit von Manuelas Äußerung (Z. 4). Anschließend baut sie ihren Turn zu einer erneuten Initiierung mittels einer *candidate answer* mit steigender Intonation in Z. 5 aus, was für Manuela die Festlegung des Genus mittels der Auswahl des passenden Artikels relevant setzt. Sie gibt Manuela damit einen *cue* für die formale Korrektur ihrer Antwort. Dieses interaktionale Muster im Zusammenhang mit der Elizitierung des jeweiligen Genus von neu eingeführten Nomen lässt sich bei beiden beobachteten Lehrkräften wiederholt feststellen. Verschiedentlich werden solche Elizitierungsverfahren dahingehend kritisiert, dass sie die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler/innen einschränken (siehe z. B. Wood 1992). Diese Argumentation greift an dieser Stelle m. E. nicht, denn das eng eingegrenzte Elizitierungsziel legitimiert hier aus kommunikativer Perspektive eine ebenso enge Fragestellung und begünstigt die Fokussierung des zu bearbeitenden Problems. Es ist damit ein dem Lerngegenstand und der kommunikativen Absicht angemessenes Verfahren (siehe Mercer 1995: 30). Wenn das Elizitierungsziel aus der Nennung einer bestimmten lexikalischen Einheit besteht, z. B. zur Bestimmung des Genus ein Artikel genannt werden soll, so genügt inhaltlich und kommunikativ auch die Nennung des betreffenden Wortes¹⁰⁹. Eine Einbettung in einen Satz wäre aus kommunikativer Sicht unnatürlich und würde im Hinblick auf das Elizitierungsziel keinen Zugewinn darstellen. Aus didaktischer Perspektive könnte eingewendet werden, dass dann eben die Frage anders

¹⁰⁹ Zu einer ähnlichen Ansicht gelangt auch Hartmut Günther (1993: 94f.), wenn er medial mündliche Äußerungen aus konzeptioneller Perspektive betrachtet: „Der Ursprung der Forderung ‚sprich im ganzen Satz‘ liegt in medial mündlichen, aber konzeptionell schriftlichen Diskurskonstellationen. Natürlich ist die Direktive unangemessen, wo interaktive Strukturen vorliegen und z.B. Wer - Wo - Was -Fragen zu beantworten sind (Wo warst Du? - In der Schule). Angemessen ist sie, wenn nicht auf Fragen dieser Art zu antworten ist, sondern umfangreiche Verbalisierungen notwendig sind“.

gestellt werden sollte. Doch die Fragestellung unterliegt der kommunikativen und didaktischen Zielsetzung, die in diesem Fall in der Bestimmung des Genus und nicht in einer erweiterten Äußerung besteht. Seedhouse argumentiert, dass Unterrichtssequenzen, in denen der didaktische Fokus auf der korrekten sprachlichen Form liegen, ein hohes Maß an Kontrolle über den Gesprächsverlauf seitens der Lehrkraft erfordern:

„The teacher expects that learners will produce precise strings of linguistic forms and precise patterns of interaction which will correspond to the pedagogical focus which he or she introduces. With this tight pedagogical focus it is normally essential for the teacher to have tight control of the turn-taking system.“ (Seedhouse 2004: 102)

Ein Ausbau der schülerseitigen Äußerung könnte überdies neue sprachliche Probleme aufwerfen, die von der eigentlichen Frage wegführen. Mit eng begrenzten Elizitierungszielen können Lehrkräfte jedoch kurzfristig und ökonomisch die Bearbeitung spezifischer, eng eingrenzbarer Phänomene fokussieren, ohne den Verlust des roten Fadens in der thematischen Entfaltung zu riskieren.

Durch das Angebot von Optionen eignen sich *candidate answers* prinzipbedingt für Probleme, in denen kategorisierende Zuordnungen gefragt sind. Dies kann wie im vorangegangenen Beispiel im Rahmen der Bearbeitung sprachlicher Phänomene erfolgen, aber auch zur Bearbeitung von fachlichen Gegenständen, wie das folgende Beispiel zeigt. Anders als im letzten Beispiel sind die *cues* in Form einer *candidate answer* hier nicht im dritten Turn der Lehrerin zur Initiierung einer Korrektur positioniert, sondern sie sind schon im ersten Redezug in die Initiierung integriert:

Ausschnitt 4.1.1-2: Nadelbaum

FO= Frau Oderle; MA= Manuela; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

- 01 FO: ähm (.) zu welchem *baum geHÖRT jetzt (.) dieser zApfen;
**((hebt die beiden Zweige auf und hält sie mit dem Zapfen hoch; mehrere Schüler/innen melden sich))*
- 02 gehört der zum *lAUbbaum oder zum **NAdelbaum?
**((hält den Laubzweig hoch))*
***((hält den Nadelzweig hoch))*
- 03 SX: NAdelbaum.
- 04 FO: sch:..
- 05 manuEla-
- 06 MA: NAdelbaum.
- 07 FO: geNAU.

Der Ausschnitt stammt aus der gleichen Stunde, hier stehen allerdings nicht die lexikalischen Elemente mit ihrem jeweiligen Genus im Fokus, sondern die Zuordnung eines Pflanzenteils zu einer bestimmten Pflanzengruppe und somit fachliche Aspekte der Biologie. Frau Oderle erreicht dieses Elizitierungsziel, indem sie zwei Antwortmöglichkeiten vorgibt und visuell mit dem Hochhalten des jeweiligen Zweigs synchron zur Nennung der Begriffe unterstützt (Z. 2). Zugleich erfolgt mit der Nennung der Fachbegriffe eine Entlastung auf sprachlicher Ebene, so dass Manuela sich ganz auf die inhaltliche Bearbeitung der Frage konzentrieren kann. Als SX der Beantwortung durch Manuela zuvorkommt (was den Schluss zulässt, dass letztere tatsächlich auf die Unterstützung Frau Oderles und eine längere Bearbeitungszeit angewiesen ist), wird dessen Äußerung von Frau Oderle in Z. 4 annulliert. Es folgt eine explizite Turnzuteilung an Manuela, die die richtige Antwort dann beisteuert.

Das Verfahren kann auch angewendet werden, wenn es um die Zuordnung abstrakter Konzepte auf inhaltlicher Ebene geht, wie im folgenden Beispiel deutlich wird. In dieser Unterrichtsstunde werden bereits eingeführte geographische und politische Grundlagen Deutschlands wiederholt. Frau

Janitza spricht eine zurückhaltende Schülerin mit noch geringen Deutschkenntnissen an, um sie im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch zu bewegen. Auch hier befindet sich die *candidate answer* in der Initiierung und gibt der Schülerin ein hohes Maß an sprachlicher Unterstützung zur Formulierung ihrer Antwort:

Ausschnitt 4.1.1-3: Das Ganze

FJ= Frau Janitza; TA= Tamar

```

01    FJ:    Tamar.
02          die *BUNdesrepublik **dEUtschland ist das-
          *((klopft mit dem Fingerknöchel auf das Wort ‚Bundesrepublik‘))
          **((klopft mit dem Fingerknöchel auf das Wort ‚Deutschland‘))
03          *das (.) **das (.) **das GANze?
          *((zeigt mit dem Finger auf eine Stelle der Karte))
          ** ((zeigt mit geöffneter Hand auf eine Stelle der Karte))
          ***((umfasst mit geöffneten Händen oben und unten die ganze Karte))
-03          (3.1)
04    TA:    <<p> das GAN(.)ze,>
05    FJ:    RIChtig.
06          das GANze land.

```

Frau Janitza etabliert in Z.2 mit dem Begriff „Bundesrepublik Deutschland“ eine thematische Rahmung und bietet mit dem Deiktikon „das“ und koordinierten indexikalischen Gesten auf einzelne Bundesländer sowie einer ikonischen Geste zu „das GANze“ drei Möglichkeiten zur Auswahl an. Bei den Gesten fällt auf, dass deren räumliche Ausdehnung zusammen mit der Größe der durch sie referenzierten Objekte allmählich anwächst, während ihre Genauigkeit abnimmt. So erfolgt das Zeigen auf die angeschriebenen Wörter punktgenau durch eine Zeigegeste mit dem Knöchel, das Zeigen mit dem Finger verweist auf einen Punkt auf der Karte, das Zeigen mit geöffneter Hand auf eine nicht näher definierte Fläche, die umgreifende Geste umfasst schließlich die ganze Karte. Hier besteht offenbar ein Zusammenhang zwischen der gesprochenen Information, in der eine Steigerung der Größe bzw. Anzahl der referenzierten Objekte ausgedrückt wird und der ‚Größe‘ der parallel zur jeweiligen sprachlichen Äußerung erfolgenden Geste¹¹⁰. Auf diese Weise kann die Lehrerin die Bedeutung der per *candidate answers* zur Verfügung gestellten sprachlichen Mittel in diesem Zusammenhang verdeutlichen.

Tamar nutzt das solchermassen in der Frage angebotene „das GAN(.)ze“ für ihre richtige Antwort in Z. 4. Dass die Lehrerin die sprachlichen Mittel für die Beantwortung ihrer Frage bereits in die Frage integriert, legt nahe, dass es ihr hier um das inhaltliche Verständnis geht. Mit Hilfe dieses Scaffolds ermöglicht sie Tamar, einen Sachverhalt auszudrücken, den diese mutmaßlich verstanden hat (was ihre Antwort vermuten lässt), aber möglicherweise aufgrund noch nicht vorhandener Sprachkenntnisse nicht ohne diese Unterstützung hätte ausdrücken können. Diese starke Unterstützung ist jedoch durch die vorangestellte Zuweisung des Rederechts in Z. 1 ausschließlich Tamar vorbehalten und erlaubt so einen adressatengerechten Zuschnitt der jeweiligen Scaffolds.

¹¹⁰ Kendon stellt einen ähnlichen Zusammenhang zwischen der Geste und der Größe des referenzierten Objekts für das Zeigen mit offener Hand fest: „This form is used [...] when the speaker is referring to an object in virtue of its aspect of *spatial extent*, or when *several objects* are being considered *as an ensemble*“ (Kendon 2004: 247, Hervorhebungen MW).

Cues lassen sich mit *candidate answers* aber nicht nur durch die Bereitstellung von Auswahlmöglichkeiten schaffen, sondern umgekehrt auch durch deren Ausschluss. Dies erfordert im sequenziellen Verlauf wiederum einen Hinweis darauf, wo die gesuchte Information zu finden ist:

Ausschnitt 4.1.1-4: Kompass

FJ= Frau Janitza; GA= Gabriela

```

01   FJ:   also wir haben also DEUTSCHland-
02         wir haben NACHbarländer;
→03         worüber haben wir NOCH geredet?
→04         was SEhen wir alles auf der [kArte?          ]
05   GA:                                     [KOM<<p>pass.>]
06   FJ:   dE:r war daBEI.
07         sags nochmal LAUT.
08   GA:   KOMpass.
09   FJ:   KOMpass.

```

Während einer Wiederholungssequenz lenkt Frau Janitza die Aufmerksamkeit auf Inhalte und Begriffe, die in unmittelbar vorangegangenen Beiträgen bereits genannt wurden (Z. 1 und 2) und schließt diese so als aktuelle Elizitierungsziele aus. Sie lenkt dann in Z. 3 den Fokus auf die Aktivität in der vorangegangenen Stunde und auf im gegenwärtigen Gespräch noch nicht Genanntes. Dies unterstützt sie prosodisch mit dem Akzent auf der Abtönungspartikel „NOCH“. Schließlich gibt sie in Z. 4 einen Hinweis darauf, wo die zu ergänzende Information zu finden ist. Sie schlägt damit die Brücke zwischen vorangegangener Interaktion und dem gegenwärtigen Interaktionszusammenhang.

Auch wenn eine solche Konstruktion mit ‚Negativ-Kandidaten‘ von Pomerantz nicht explizit als *candidate answer* aufgeführt wird, halte ich eine Zuordnung der Praktik zu *candidate answers* aus pragmatischer Sicht trotzdem für gerechtfertigt, denn Umstände und Absicht dieser Äußerung stimmen mit den von Pomerantz genannten Kriterien für *candidate answers* überein:

„It is useful when an interactant seeks some particular information or seeks information given in a particular way. [...] In short, offering a Candidate Answer is functional whenever a speaker has a reason to guide a co-participant to respond in a particular way.“ (Pomerantz 1988: 367)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *candidate answers* in den vorliegenden Daten ein hochfrequentes interaktionales Verfahren zur Realisation von *cues* sind. Sie erfüllen idealtypisch die von Gibbons formulierten Eigenschaften von *cued elicitation*, denn die enge Führung in Richtung der Elizitierungsziele und die daraus resultierenden kurzen Antworten gewährleisten der Lehrkraft ein hohes Maß an Kontrolle über die thematische Entfaltung des Gesprächs. Gleichwohl ist zu bedenken, dass *candidate answers* situationsangemessen einzusetzen sind. Sie sind nicht das Mittel der Wahl, wenn es um die Elizitierung umfangreicherer Schüleräußerungen und Sprachhandlungen oder um eine stärkere und gleichberechtigte Einbindung der Lernenden in das Unterrichtsgespräch geht. *Candidate answers* können folglich als ein wirksames Spezialwerkzeug für eng gefasste kommunikative und didaktische Situationen und Ziele bezeichnet werden. Bleibt man in diesem metaphorischen Rahmen, so kann das im folgenden Kapitel behandelte Verfahren im Gegensatz dazu als Universalwerkzeug oder das ‚Schweizer Taschenmesser‘ unter den elizitierenden Verfahren bezeichnet werden.

4.1.1.2 Designedly incomplete utterances (DIU)

DIUs sind als ein typisches interaktionales Phänomen im Rahmen der Unterrichtskommunikation mehrfach untersucht worden (siehe Kapitel 2.3.3.3), die Analyse der vorliegenden Daten bestätigt die hochfrequente Verwendung dieser Praktik bei beiden beobachteten Lehrkräften.

Konsens herrscht in der Forschung zur Unterrichtskommunikation darüber, dass es sich bei DIUs um ein Frageverfahren handelt, das kommunikativ nicht auf Informationsgewinn abzielt, sondern mit dem lehrerseitig festgelegte Inhalte von den Schüler/innen elizitiert werden sollen: „When an elicitation question is asked, it is not oriented-to as a request for information, but as a request for a demonstration of knowledge“ (Lerner 1995: 122). Diese Wissensdemonstrationen ermöglichen es Lehrkräften, nicht nur Wissen und Verstehen der Schüler/innen zu überprüfen, sondern auch, letztere in das Unterrichtsgespräch und die Konstruktion von Bedeutung einzubinden und die thematische Entfaltung zu steuern. Trotz oder gerade wegen ihrer syntaktischen Unvollständigkeit erweisen sich DIUs in Hinblick auf die sequenzielle Organisation als vollständige Äußerung:

„DIUs are recognizably complete actions, even though they are grammatically incomplete. In fact, their identity as recognizable actions (turns to be continued by the student) depends on them being recognizably grammatically incomplete.“ (Koshik 2002: 288)

Die intendierte Turnübernahme wird neben dem syntaktischen Abbruch durch prosodische Markierungen und häufig durch turnzuweisende Gesten oder Blickkontakt unterstützt. Didaktisch geht es bei der schülerseitigen Äußerung weniger um eine syntaktische Vervollständigung, als um die Ausführung einer Aufgabe: „[...] the DIU does not necessarily invite completion of a sentence or a grammatical unit – it invites completion of the task [...]“ (a. a. O.: 289). Folglich erlauben DIUs eine hohe Flexibilität in Hinsicht auf die Elizitierungsziele, denn die zu bewerkstellende Aufgabe kann z. B. sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene liegen. Wie Margutti (2010: 327) hervorhebt, eröffnet die flexible Setzung des syntaktischen Abbruchpunkts eine große Bandbreite an Elizitimöglichkeiten und didaktischen Funktionen. Es liegt daher nahe, die Ergebnisse der Analysen von Sequenzen mit DIUs nach ihren syntaktischen Abbruchpunkten geordnet zu betrachten. Dies entspricht auch meinem Vorgehen in den Analysen. Es zeigte sich nämlich, dass der jeweilige Abbruchpunkt Steuerungsfunktion in mehrfacher Hinsicht hat: Er hat Einfluss auf

- die Quantität und Qualität der Informationen, die Schüler/innen *vor* dem Abbruch als Scaffold zur Konstruktion des Elizitierungsziels angeboten wird;
- die thematische Orientierung der Elizitierungsziele, z. B., ob diese jeweils stärker die sprachliche oder die inhaltliche Ebene fokussieren.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über syntaktische Abbruchpunkte, Elizitierungsziele und Fokussierungsbereiche einer Auswahl untersuchter Analysebeispiele mit DIUs:

Tabelle 18: Auswahl von Ausschnitten mit DIUs

Ausschnitt	Abbruchpunkt	Elizitierungsziel	Fokussierung
4.1.1-5 Bundesr	Silbe/ Laut	(Fach-)Lexik	Sprache
4.1.1-6 Nachbarland	Wortebene, nach Bestimmungswort eines Kompositums	(Fach-)Lexik	Sprache
4.1.1-7 Hauptstadt Niedersachsen	Vor (Subjekts)Prädikativ	Inhaltliche Zuordnung	Inhalt
4.1.1-8 Singular	Vor Prädikativ	(Fach-)Lexik / explizite Grammatikkenntnisse	Sprache
4.1.1-17 Bundesland	Vor (Subjekts)Prädikativ	Fachlexik	Sprache
4.1.2-1 Himmelsrichtungen	Vor (Subjekts)Prädikativ	Fachlexik	Sprache / Inhalt
4.1.1-10 Herbst	Vor erwartbarer Kookkurrenz	(Fach-)Lexik	Sprache

4.1.1-11 Von Anfang bis zum Ende	Nach Präposition / vor erwartbarer Kookkurrenz	Zuordnung (Informationsentnahme aus nichtlinearem Text)	Inhalt
4.1.2-2: Text C	Nach Präposition	Zuordnung	Inhalt
4.1.1-12 Im Norden	Nach Präposition	Zuordnung (Informationsentnahme aus nichtlinearem Text)	Inhalt
4.1.2-7 Republik	Nach Konjunktion	Erklärung	Inhalt

Die Verteilung von Abbruchpunkten und Elizitierungszielen bzw. Fokussierungen weist offenbar keine Regelmäßigkeiten oder Muster auf. Dies spricht für die Hypothese der umfassenden Flexibilität von DIUs in Hinsicht auf die Elizitierungsziele. Entscheidend für das Elizitierungsziel ist somit, *was* und *wie viel* vor dem Abbruchpunkt geäußert wird. Die Abbruchpunkte in den analysierten Daten setzen mehrheitlich die Ergänzung mit einem oder nur wenigen lexikalischen Elementen relevant. Eine Ausnahme bildet der syntaktische Abbruch nach einer Konjunktion, der komplexere Sprachhandlungen (z. B. eine Begründung oder Erklärung bei einem Abbruch nach ‚weil‘) erfordern kann. Die Analysebeispiele in diesem Kapitel sind analog zu der Tabelle nach der Ebene ihres syntaktischen Abbruchpunktes von klein (Laut- bzw. Silbenebene) nach groß (Satzebene) geordnet.

Der folgende Ausschnitt stammt aus einer landeskundlichen Stunde, in der geographisches und politisches Grundwissen zu Deutschland und die zugehörige Lexik eingeführt wurde. Es zeigt zum einen die kleinstmögliche Variante von Abbruchpunkten einer DIU, nämlich auf lautlicher bzw. silbischer Ebene. Zum anderen zeigt sie, wie nach misslungenen Elizitierungsversuchen mittels DIU durch wiederholtes Fortsetzen der Äußerung immer mehr Hinweise auf das Elizitierungsziel gegeben werden, während die Verschiebung der Abbruchpunkte erneute Möglichkeiten zur Turnübernahme schaffen:

Ausschnitt 4.1.1-5: Bundesr

FJ= Frau Janitza; NA= Nabih; ER= Erkan; IV= Ivana; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

- 01 FJ: wer weiß denn (.) wie deutschland so richtig !SCHICK! und
vollständig heißt?(1.0)
- 02 man sagt Immer *(1.3) ↑dIE (.) nanAnana *(1.7)
↓DEUTSCHland.*(4.2)
**((beginnt an die Tafel zu anzuschreiben))*
***((schreibt fertig und dreht sich dann zur Klasse))*
- 03 jemand eine iDEE?
((...))
- 08 *die (.) BUN:,=
**((schreibt an der Tafel "Bunde", Abb. 4.1B))*
- 09 NA: =BUNdeslan:d;
- 10 FJ: die bundes (.) FAST-
- 11 *BUNdes-
**((ergänzt an der Tafel zu "Bundesr"))*
- 12 ER: =keine AHnung;
- 13 FJ: BUN?
- 14 SX: WEIß nicht.
- 15 FJ: *so gehts WEIter.
**((zeigt auf das "r" in "Bundesr" an der Tafel Abb. 4.1C))*
- 16 ER: BUNdes_ah-
- 17 FJ: bundes(.) [RE:-]
- 18 ER: [<<all> sch_hab schon_mal geSEHn.>=
- 19 FJ: =ja ihr habt das ALLe schon mal gesehn.
- 20 die bundesRE[:::]p p-
- 21 NA: [REgnet ((lacht))].

22 IV: PUblik.
 23 FJ: JA.
 24 bun(.)des(.) [RE::(.)pu:bli:k dEUtschland.



Abbildung 4.1: Tafelanschrieb und Zeigegesten in Ausschnitt 4.1.1-5 Bundesr

Frau Janitza beginnt ihren Elizitierungsversuch in Z.1 mit einer metasprachlichen Rahmung (“richtig SCHICK und vollständig”), die auf das bildungssprachliche Register der gesuchten lexikalischen Einheit verweist (siehe Kapitel 4.2.2.4). Sie unterstützt ihre verbale Äußerung mit dem Anschreiben des bekannten Teils des Begriffs ‚Deutschland‘ und lässt eine Lücke für den gesuchten Teil ‚Bundesrepublik‘ (Abb. 4.1 A). Als verbaler Platzhalter dient “nanAnana” in Z. 6. Trotz der doppelten Markierung der Lücke findet die Klasse den gesuchten Begriff nicht, was die Lehrerin in Z. 8 zu einer DIU mit Abbruch nach der ersten Silbe (“die (.) BUN,”) des Elizitierungsziels veranlasst. Diesen Hinweis ergänzt sie an der Tafel durch Verschriftlichung von <Bunde> (Abb. 4.1 B). Nachdem Nabih’s Versuch in Z. 9 fehlschlägt, wiederholt die Lehrerin die Silbe “BUN” in Z. 12 und baut diese in Z. 15 mit “so gehts WEiter” und dem Verweis auf die Teilverschriftlichung an der Tafel <Bundesr> aus (Abb. 4.1 C). Als auch dies nicht zum Ziel führt, ergänzt sie in Z. 17 eine weitere Silbe mit “bundes(.) RE”. Ihre erneute Ergänzung auf lautlicher Ebene zu “BundesRE(::::)p p_” und die Wiederholung des Lautes /p/ führen schließlich zu Ivanas silbengenauer Ergänzung “PUblik.” in Z. 22. Dieses Beispiel verdeutlicht auf lautlicher bzw. silbischer Ebene die prinzipielle Ausbaufähigkeit von DIUs nach fehlgeschlagenen Elizitierungsversuchen durch Verschiebung des Abbruchpunktes. Das Verfahren kann natürlich auch auf höheren (morpho-)syntaktischen Ebenen angewendet werden, wie im nächsten Beispiel zu sehen ist.

Der folgende Ausschnitt stammt aus derselben Unterrichtseinheit und zeigt, wie mittels einer DIU das lexikalische Element „Nachbarland“ durch einen Abbruch nach dem Bestimmungswort des Kompositums eliziert wird. Der Begriff „Nachbarland“ wurde bereits in einer vorangegangenen Stunde eingeführt und soll in dieser Stunde nun Anwendung finden.

Ausschnitt 4.1.1-6: Nachbarland

FJ= Frau Janitza; IV= Ivana; AV= Alev; NA= Nabih; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

- 01 FJ: und was zeigt diese kArte AU:ßer dEUtschland?
 ((NA meldet sich))
 ((...))
- 08 IV: nAchbar von DEU:TSCHland,
 09 FJ: die NACHbarn-
 10 NA: e_ich WEIß (unverständlich);
 11 FJ: da gibt es ein besseres WORT-
 12 AV: NACHbarn_a:hm mit_ähm deutschland ((lacht)),
 13 AV: NACHbar <<dim>(lÄnder);>
 14 FJ: also *DEUTSCH (-) land ist ein lAnd-
 *((umkreist auf der Karte Deutschland mit dem Finger))
- 15 und *das ist das nachBA:R?
 *((zeigt in der Karte nacheinander auf NL, BE, F))
- 16 SX: ((unverständlich, mehrere Schüler/innen durcheinander))
 17 NA: nAchbarLAND (oder so),
 18 FJ: SUpEr.

Offenbar sind die beiden Bestandteile des Kompositums „Nachbarland“ den Schülern in ihrer alltags-sprachlichen Bedeutung bekannt, wie Ivanas Paraphrasierung zeigt (Z. 8). Frau Janitza eröffnet mit ihrem metasprachlichen Kommentar in Z. 11 die Perspektive auf ein fachsprachliches Register, in dem aus den beiden einzelnen Wörtern ein fachsprachliches Kompositum mit neuer Bedeutung wird. Alevs richtige Äußerung „NACHbarlÄnder>“ in Z. 13 wird von der Lehrerin nicht aufgegriffen – es bleibt offen, ob dies geschieht, weil Alevs leiser werdende Äußerung von Frau Janitza nicht wahrgenommen wird, oder ob sie eben dieses Leiserwerden als Unsicherheit deutet und Bedarf für eine eingehendere Behandlung sieht. Jedenfalls baut sie in Z. 14 die in Z. 11 eingeleitete Suche nach dem registerangemessenen Begriff aus. Dabei leistet ihr Turn in Z. 14 und 15 zweierlei: Erstens bettet er mit Gesten und einem Verweis auf einzelne Nachbarländer auf der Karte den gesuchten Begriff in einen Kontext ein und verschafft den Schüler/innen so Anknüpfungspunkte an vorhandenes (alltagssprachliches) Wissen. Zweitens nennt Frau Janitza mit „lAnd“ das Grundwort des gesuchten Kompositums und stellt so ein sprachliches Mittel für dessen Konstruktion zur Verfügung. In Z. 15 markiert die Vokaldehnung der Silbe vor dem Abbruch („nachBA:R?“) den übergaberelevanten Bereich für die erwartete Schüleräußerung, die steigende Intonation setzt eine schülerseitige Turnübernahme und Ergänzung mit dem in Z. 14 bereitgestellten Grundwort relevant. Auch der neutrale Artikel vor „Nachbar“ signalisiert eine notwendige Ergänzung der Äußerung: Würde das Wort Nachbar für sich stehen, wäre an dieser Stelle der maskuline Artikel notwendig. Welcher oder welche der genannten Hinweise und Maßnahmen die größte oder entscheidende Wirksamkeit entfaltet, ist hier nicht ersichtlich. Offensichtlich führt aber dieses Bündel an Scaffolds zu Nabih's Äußerung in Z. 17.

Häufig wird in einleitenden Unterrichtssequenzen eingeführte Fachlexik wiederholt, insbesondere Nomen. Soll ein einzelner, bestimmter Begriff eliziert werden, egal ob der Fokus auf der sprachlichen oder fachinhaltlichen Ebene liegt, so bietet sich ein Abbruch vor dem Prädikativ an, was für die Schüler/innen die Ergänzung mit dem gesuchten Lexem relevant setzt. Im folgenden Beispiel soll eine

Landeshauptstadt dem passenden Bundesland zugeordnet werden, der Fokus liegt hier auf der fachlichen Ebene:

Ausschnitt: 4.1.1-7: Hauptstadt Niedersachsen

FO= Frau Oderle; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

```

01  FO:  ÄH:~m,
02      WIE heißt die hAUptstadt von nIEdersachsen?
03      (2.0)
04      was ist die HAUPTstadt,
05      in bayern ist das MÜ:Nchen;
-06      und in NIE:*dersachsen ist das?
          *((mehrere Schüler/innen melden sich))
07  SX:  (hanNOver) .

```

Nach der Frage in Z. 2 entsteht ein übergaberelevanter Bereich, der von den Schüler/innen aber nicht zur Turnübernahme genutzt wird. Nach dem Ausbleiben von Meldungen übernimmt Frau Oderle das Rederecht erneut und reformuliert ihre Frage (Z.4). Sie ergänzt die Reformulierung mit einem Beispiel (Z. 5) und reformuliert vor diesem Hintergrund die Frage noch einmal in Form einer DIU (Z.6). Auffällig dabei ist, dass sich schon einige Schüler/innen nach der ersten Silbe von „Niedersachsen“ per Meldung um die Turnübernahme bewerben. Offenbar ist diese Form der Elizitierung für Lernende in hohem Maße transparent in Hinblick auf erwartetes Turntaking und das Elizitierungsziel. Das gilt sowohl für fachinhaltliche Gegenstände als auch für sprachliche: Am nachfolgenden Beispiel wird deutlich, wie im Rahmen einer ebenfalls landeskundlichen Stunde bereits bekannte grammatikalische Inhalte (hier: Singular und Plural) wiederholt werden und mit einer vor dem Prädikativ abbrechenden DIU zugehörige Fachlexik elizitiert wird.

Ausschnitt 4.1.1-8: Singular

FJ= Frau Janitza; IV= Ivana; GA= Gabriela

```

01  FJ:  SUpEr.
02      warum steht *hier bundesLÄNder und **hier steht
          bundeslAnd?
          *((zeigt auf "Bundesländer" an der Tafel))
          **((zeigt auf "Bundesland"))
03      (1.0)
04  IV:  a?
          ((meldet sich))
05  GA:  [(WEIL die?)hm:]~
06  FJ:  [*<<flüsternd> (unverständlich)].>
          *((FJ schaut zu IV, zeigt kurz auf GA und hebt dann den Zeigefinger))
07  GA:  MEHR.
08      *(1.0)
          *((FJ schaut zu GA und macht mit dem Zeigefinger kreisende Bewegungen, nickt
          dabei GA zu und bewegt lautlos die Lippen))
09  FJ:  WAS ist mehr?
10  GA:  mhmmmm (.) BUNdesländer.
11  FJ:  SUpEr (.) genau.
-12      *das ist der PLUral (-) **und dAs ist,=
          *((zeigt auf "Bundesländer" an der Tafel))
          **((zeigt auf "Bundesland" an der Tafel))
13  GA:  =SINGular.

```

Frau Janitza greift in Z. 2 Elemente auf, die unmittelbar vor diesem Ausschnitt erarbeitet wurden. Sie verweist auf die an der Tafel notierten Fachwörter und Sätze und fragt nach einer Erklärung für das Vorkommen der beiden Formen. Gabriela beginnt ihren Beitrag in Z.5 mit „WEIL die“ und geht damit auf die geforderte Begründung bzw. Erklärung der Lehrerin ein. Allerdings bricht Gabriela ab und äußert mit „hm:“ ein Verzögerungssignal, das darauf schließen lässt, dass ihr die sprachlichen Mittel für eine ausführliche Erklärung fehlen. Dass ihr Stocken tatsächlich an einem Mangel an sprachlichen Mitteln und nicht an mangelndem inhaltlichen Verstehen liegt, zeigt ihre Äußerung „MEHR“ in Z. 7. Die folgende Stille wird von der Lehrerin nicht zum Turntaking genutzt, vielmehr versucht sie mit non-verbalen Mitteln Gabriela zum Ausbau ihrer Äußerung zu bewegen. Dass letztere diese Gelegenheit nicht wahrnimmt, wird von der Lehrerin offenbar dahingehend gedeutet, dass Gabriela nicht über die sprachlichen Mittel verfügt, ihre Gedanken auszudrücken. Mit der ergänzenden Frage („WAS ist mehr?“) in Z. 9 gibt Frau Janitza Gabriela die Möglichkeit, mit einer weniger umfangreichen Äußerung ihr Wissen zu demonstrieren. Gabriela antwortet darauf in Z. 10 inhaltlich richtig mit „BUNdesländer“. Die Lehrerin übernimmt nun in Z. 12 das Erklären mit „das ist der PLural (-)“ und stellt ihre Aussage mit dem Verweis auf das Wort „Bundesländer“ an der Tafel in einen konkreten Kontext.

Als sie auf das Wort „Bundesland“ zeigt, bricht sie ihre simultane Äußerung „und das ist,“ aber vor dem Prädikativ ab, was für Gabriela die Ergänzung mit „SINGular“ in Z. 13 relevant setzt. Gabrielas unmittelbar an den Abbruch anschließende Ergänzung zeigt, dass sie durchaus über das konzeptuelle Wissen über Einzahl und Mehrzahl sowie über die zugehörige Fachlexik verfügt. Das Formulieren einer vollständigen Erklärung des betreffenden Sachverhalts stellt jedoch eine sprachliche Hürde für sie dar. Frau Janitza passt ihre Elizitierungsziele hier dynamisch mittels einer DIU an Gabrielas sprachliche Möglichkeiten an und bietet ihr so die Gelegenheit zur Teilhabe am Gespräch.

Ähnlich wie der Abbruch vor dem Prädikativ erlaubt auch der Abbruch vor erwartbaren Kookkurrenzen mit zuvor eingeführten lexikalischen Einheiten die gezielte Elizitierung einzelner Lexeme. Dies betrifft z. B. Wörter, die häufig zusammen als Aufzählungen, als Antonyme oder idiomatische Ausdrücke auftreten. Die Bekanntheit solcher Kookkurrenzen vorausgesetzt, können sie zur Transparenz der Elizitierungsziele beitragen und als Scaffold für Schüler/innen wirken: „Additional elements that increase transparency of the missing information include completion of an idiom“ (Netz 2016: 58).

Der Ausschnitt „Herbst kommt“ illustriert ein solches Vorgehen in Hinblick auf die etablierte Aufzählung der Jahreszeiten:

Ausschnitt 4.1.1-9: Herbst kommt

FO= Frau Oderle; MU= Murat

```

01  FO:  *frÜhling SOMmer und dann kommt?
      *((FO zählt mit den Fingern auf, zeigt dann auf MU))
02      (---)
03      wElche (.) JAHreszeit kommt?
-04  *frÜhling SOMmer und dann kommt?
      *((FO zählt erneut mit den Fingern auf))
05  MU:  (    ) HERBST (kommt).
06  FO:  hErbst geNAU.=

```

Die zum syntaktischen Abbruch der DIU in Z. 1 synchrone nonverbale Turnzuweisung an Murat kommt für diesen offenbar überraschend, worauf die folgende Stille schließen lässt. Frau Oderle reformuliert ihre Äußerung darauf in Z. 3 als Frage mit dem Hinweis „JAHreszeit“ und wiederholt dann in Z. 4 die DIU. Dazu zählt sie die Jahreszeiten auf und bricht nach „und dann kommt“ ab. Genau genommen

könnte man diese Äußerung also als eine Mischform aus einer unvollständigen Kookkurrenz und einer vor dem Prädikativ abbrechenden DIU betrachten. Murats Antwort legt den Schluss nahe, dass er die unvollständige Aufzählung als Hilfsmittel nutzt, seine Antwort sich jedoch an der Ergänzung des Prädikativs orientiert, denn er antwortet nicht nur mit „Herbst“, sondern mit „HERBST kommt“. Die starke Affordanz zur Ergänzung, die eine unvollständige Aufzählung schafft, ist ebenfalls im Ausschnitt 4.1.1-10 zu erkennen:

Ausschnitt 4.1.1-10: Herbst

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi

- 01 FO: =zwischen SOMmer und wInter haben wir?
 02 (-)
 03 wenn die *BLÄTter vom baum fallen?
** ((hebt beide Hände mit nach unten gerichteten Handflächen und lässt sie dann sinken))*
 →04 frÜhling SOMmer,=
 05 MK: =ah der HERbst

Die DIU in Z. 1 zeigt offenbar nicht die gewünschte Wirkung, was evtl. daran liegt, dass das gesuchte Element in der *Mitte* zwischen den beiden mit Akzenten markierten Hinweiswörtern „SOMmer und wInter“ gedacht werden muss, aber am *Ende* der Äußerung von Z. 1 ergänzt werden soll. D. h., die gewohnte Abfolge der Kookkurrenz wird hier durchbrochen. Frau Oderle versucht nun, mehr Anknüpfungspunkte zu bieten, indem sie das gesuchte Wort in Z. 3 mit „wenn die BLÄTter vom baum fallen?“ und einer synchronen ikonischen Geste in einen inhaltlichen Kontext einbetten will. Den endgültigen Erfolg bringt aber die folgende DIU in Z. 4 „frühling SOMmer,“. Der unmittelbare Anschluss von Mekhis Turn in Z. 5 zeigt, dass die begonnene Aufzählung der Jahreszeiten in der gewohnten Reihenfolge sehr schnell zu einer folgerichtigen Ergänzung führt.

Im folgenden Beispiel ist zu beobachten, wie eine aus dem alltäglichen Sprachgebrauch bekannte Kookkurrenz als Hinweis für die Verwendung eines Wortes in einem neuen Kontext genutzt wird. Anfang und Ende sind Antonyme, die in der Alltagssprache häufig zusammen auftreten. Die Bekanntheit dieser Kookkurrenz wird hier benutzt, um „Ende“ als Präzisierung in Zeitangaben (z. B. „Ende Oktober“) zu elizitieren. Damit sollen die Schüler/innen Zeiträume für die saisonale Verfügbarkeit von Obstsorten versprachlichen, die sie einem nicht-linearen Text, nämlich einem tabellarischen Saisonkalender, entnehmen. Es werden hier also bildungssprachliche Kompetenzen geübt, wie sie in vielen Fächern vorkommen:

Ausschnitt 4.1.1-11: Von Anfang bis zum Ende

FO= Frau Oderle; JA= Jasir; MK= Mekhi; IV= Ivanka

- 01 FO: MITte oktober Oder,
 02 (1.0)
 03 MK: MITte.
((IV meldet sich))
 04 FO: der GANze oktober,
((zeigt auf das betreffende Tabellenfeld))
 05 JA: (es ist AUCH)
 06 MK: ist [(es)]-
 →07 FO: [*von] Anfang **bis zum?=
**((hebt den linken Arm in einer bogenförmigen Bewegung, öffnet dabei die Handfläche nach oben und hält sie in dieser Stellung))*
***((wiederholt die Geste dann mit der rechten Hand))*

08 MK: =(von Anfang) juli [bis okTO]ber.
 09 IV: [Ende.]
 10 FO: SO.=

Nachdem Mekhi das Ende des betreffenden Zeitraums inhaltlich falsch mit „Mitte Oktober“ benannt hat, initiiert Frau Oderle in Z. 1 mit einer DIU eine Reparatur. Dabei markiert sie „MITte“ als Fehlerquelle mit dem Hauptakzent und das mit steigender Intonation und Nebenakzent gesprochene „Oder“ fordert Mekhi zur selbstdurchgeführten Reparatur durch die Ersetzung von „Mitte“ auf. Die folgende Pause lässt vermuten, dass Mekhi Probleme damit hat, die Fehlerquelle zu erkennen bzw. eine passende Alternative zu formulieren. Seine selbstdurchgeführte Reparatur in Z. 3 schlägt fehl, da er auf „Mitte“ insistiert. Frau Oderle setzt mit der als Frage intonierten Äußerung in Z. 4 erneut Reparaturbedarf an seiner Äußerung relevant und unterstützt dies mit einem Hinweis auf die Tabelle. Sie übergeht die Zwischenrufe von Jasir und Mekhi und ergänzt ihren Hinweis in Z. 4 mit der DIU „von Anfang bis zum?“, was sie mit ikonischen Gesten unterstützt. Mekhis Äußerung in Z. 8 verrät, dass er entweder nicht verstanden hat, dass es hier um eine Präzisierung des Zeitraums geht, oder dass ihm der dafür angemessene Ausdruck „bis Ende Oktober“ nicht geläufig ist. Dies gibt Ivanka in Z. 6 die Gelegenheit zur richtigen Vervollständigung der DIU mit „Ende“. Der Abbruch vor erwartbaren Kookkurrenzen setzt natürlich die schülerseitige Kenntnis der solchermaßen auftretenden lexikalischen Elemente voraus. Anders als viele idiomatische Ausdrücke ist „vom Anfang bis zum Ende“ ein Beispiel für eine Kookkurrenz, die in den meisten Sprachen und Kulturen in ähnlicher Weise etabliert sein dürfte und den Schüler/innen das Elizitierungsziel erwartbar transparent macht. Dass Mekhi in diesem Beispiel damit trotzdem Probleme hat, kann daran liegen, dass er den von der Lehrerin eingeleiteten Fokuswechsel auf die sprachliche Ebene (siehe Kapitel 4.3.2) nicht mitvollzieht.

Wie Margutti (2010: 321) beschreibt, kann schülerseitiges implizites Grammatikwissen dazu beitragen, dass Schüler/innen die Abbruchstelle einer DIU als relevanten Bereich für einen Sprecherwechsel erkennen. Gleichzeitig erhalten sie je nach Abbruchpunkt auch einen impliziten Hinweis auf die *Form* der möglichen Fortführung. Das nächste Beispiel zeigt, wie der Abbruchpunkt nach einer Präposition die Ergänzung mit einem Nomen (oder einer Nominalphrase) relevant setzt.

Ausschnitt 4.1.1-12: Im Norden

FO= Frau Janitza; EM= Emma

01 FJ: SE:HR gut.
 02 und es ging um die NACHbarländer (.) die im
 nOr:den (.)-
 (...))
 04 im SÜ:den, im wEsten und im Osten sind.
 05 (1.0)
 06 Okay.
 -07 im nOrden grenzt dEUtschland AN?
 08 *(1.0)
 *(EM schaut auf ihr Arbeitsblatt))
 09 EM: äh: (-) DÄnemark,
 10 FJ: ja SEHR gut.

Nachdem Emma Probleme hat, die Ergebnisse aus einer Unterrichtsphase mit Kartenarbeit zusammenzufassen, rekurriert die Lehrerin auf die zuvor eingeführten Begriffe ‚Nachbarländer‘ und die Himmelsrichtungen und stellt zwischen ihnen einen inhaltlichen Kontext her. Aus diesem Kontext heraus formuliert die Lehrerin die DIU in Z. 7, die vor der Präposition abbricht. Dies bietet Emma die Möglichkeit, ihr Vorwissen gezielt zu aktivieren und impliziert die Erwartung, dass sie etwas zu diesem

Thema sagen kann. Das implizite grammatische Wissen darüber, dass der Satz an dieser Stelle nicht mit der Präposition „AN?“ enden kann, setzt hier zusammen mit der vorausgehenden Kontextualisierung die Fortsetzung mit einem Nomen, genauer mit einem Ländernamen, relevant. Inhaltlich wird die Auswahl durch die Himmelsrichtung eingegrenzt, so dass Emma nach einem Blick auf die Karte auf ihrem Arbeitsblatt die DIU mit „äh: (-) Dänemark.“ ergänzt.

Die Abbruchstellen von DIUs lassen sich auch so verschieben, dass sie nicht nur mit einem Wort vervollständigt werden können, sondern Phrasen, (Teil-)Sätze oder Sprachhandlungen zur Vervollständigung ergänzt werden müssen. Im Ausschnitt 4.1.2-7: Republik (siehe Kapitel 4.1.2) bricht die DIU nach der Konjunktion „weil“ ab und setzt kommunikativ eine Begründung bzw. Erklärung relevant, während der Abbruch formal eine Fortsetzung mit einem Nebensatz erwartbar macht. Beispiele von DIUs, deren Fortsetzung solche umfangreicheren Äußerungen von Schüler/innen verlangen, kommen im vorliegenden Korpus jedoch selten vor (siehe dazu auch Ausschnitt 4.1.1-18). Die überwiegende Mehrheit der DIUs in den beobachteten Stunden zielt auf die Elizitierung einzelner lexikalischer Elemente ab. Dies gilt unabhängig davon, ob mit dem Elizitierungsziel die sprachliche oder die fachliche Ebene fokussiert werden soll. Eine mögliche Ursache für diesen Umstand mag sein, dass die Daten im Sprachunterricht von Vorbereitungskursen erhoben wurden, wo Ausbau und Festigung von Wortschatz eine zentralere Rolle spielen als im Regelunterricht. Gleichwohl zeigt Harren (2015: 208 ff.), dass DIUs auch bei der Festigung von Fachlexik im Fachunterricht der Oberstufe verwendet werden.

Abschließend muss eingeräumt werden, dass der i. d. R. relativ geringe Umfang schülerseitiger Sprechbeiträge, die mittels DIUs erzielt werden, aus sprachdidaktischer und lerntheoretischer Sicht Anlass zu Kritik bieten. So kann zu Recht gefragt werden, inwieweit derart eng geführte Elizitierungsversuche wie z. B. im Ausschnitt 4.1.1-5: Bundesr bloßes Rätselraten um den Elizitierungswunsch der Lehrkraft auslöst und lediglich prozedurale statt substanzielle Beteiligung der Schüler/innen fördert (siehe Netz 2016: 71). Tatsächlich zeigt dieses Beispiel besonders deutlich, dass DIUs zur Einführung neuer Lerngegenstände weniger geeignet sind.

Trotzdem bieten DIU bei gezieltem Einsatz eine Reihe von Eigenschaften, die sie kontextabhängig als brauchbare Werkzeuge der Unterrichtskommunikation kennzeichnen:

- Da die Affordanz zur Fortsetzung der Äußerung auch die Erwartung impliziert, dass die Lernenden über die hierzu erforderlichen Kenntnisse verfügen, liegt ihre Stärke in der Wiederholung, Hervorhebung und Anwendung von bereits eingeführten Lerngegenständen, die dann ggf. mit neuen Lerninhalten verknüpft werden können. D. h. sie eignen sich, um Salienz und Frequenz von Input (hier in Form lexikalischer Einheiten) zu steigern¹¹¹. Die eingeführten Formen werden somit als relevante Lerngegenstände markiert und Gelegenheiten zu deren Anwendung geschaffen.
- Die Einbindung der Schüler/innen in die lehrerseitigen Äußerungen lässt sie an der (Ko-)Konstruktion der Inhalte teilhaben.

¹¹¹ Dass sprachlicher Input einen bedeutsamen Faktor beim Spracherwerb bzw. -lernen darstellt, darf als allgemein akzeptiert betrachtet werden (siehe z. B. Krashen 1982; van Patten 2020b: 279; Gass/Mackey 2020: 194). Long (1988) stellt fest, dass eine erhöhte Frequenz sprachlichen Inputs die quantitative Begegnung mit zielsprachlichen Formen gewährleistet, während Salienz sprachliche Formen hervorhebt und sie als Lerngegenstand markiert.

- Hinsichtlich einer Sequenzierung von Unterrichtsinhalten wirken mittels DIUs hervorgerufene Schüleräußerungen als Gelenkstellen zwischen vorhandenem Wissen und neuen Lerngegenständen.
- Für die Lehrkraft bieten sich mit der flexiblen Steuerung des Abbruchpunktes darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten, Qualität und Quantität von Hilfsangeboten und Elizitierungsziele dynamisch an individuelle und situative Erfordernisse anzupassen.
- Die Möglichkeit der dynamischen Anpassung der sprachlichen Hilfsangebote ermöglicht es auch zurückhaltenden und / oder sprachlich noch weniger versierten Schüler/innen, mit ihrem Wissen zum Gespräch beizutragen und sie als kompetente Sprecher wertzuschätzen.

4.1.1.3 Verweise auf prozedurales und strategisches Wissen

Cues können nicht nur aus Teilen oder sprachlichen Mitteln der Antwort bestehen, sondern auch aus impliziten oder expliziten Hinweisen auf Prozeduren oder Strategien zur Lösung sprachlicher oder inhaltlicher Probleme. Dies ist insofern bemerkenswert, weil den Lernenden auf diese Weise im Sinne des Scaffolding Werkzeuge für die analoge Bearbeitung zukünftiger sprachlicher Probleme ohne lehrerseitige Hilfe an die Hand gegeben werden. In den untersuchten Daten geschieht dies in der Regel ohne expliziten Verweis auf den prozeduralen bzw. strategischen Charakter der Hilfen oder zugrundeliegende Regeln oder Strukturen, sondern wird gewissermaßen en passant in das Gespräch eingebaut. Den Lernenden werden durch die Anwendung dieser Prozeduren und Strategien implizit Muster für Lösungen ähnlich gelagerter Probleme aufgezeigt. Auf diese Weise können sprachliche Mittel angewendet und erprobt werden, was darauf abzielt, Strukturen erfahrbar zu machen.

Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie Frau Oderle von der Verwendung des indefiniten Artikels auf den definiten Artikel schließen lässt, um so das Genus eines Nomens herzuleiten:

Ausschnitt 4.1.1-13 Welcher Artikel

FO= Frau Oderle; AB= Abdulrahman; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

```

01   FO:   welcher arTikel?
→02      der die DAS nAdel?
03   SX:   ((Gemurmel, ca. 2 Sek.))
→04   FO:   die oma nimmt !EI!ne: (.) nAdel beim nÄhen.=
05   AB:   *DIE nadel
          *((dreht sich zu FO und weist mit angewinkeltem linken Arm,
          Handfläche nach innen, auf FO))
06   FO:   GUT.
```

Im Rahmen einer Stunde zu Laub und Nadelbäumen kommt die Bezeichnung ‚Nadel‘ als Pflanzenteil auf. Die Polysemie des Begriffs wird von Frau Oderle in einer vorangehenden Gesprächsphase aufgegriffen (hier aus Platzgründen nicht dargestellt) und die aus dem Alltag bekannte Verwendung des Wortes im Zusammenhang mit Nähen thematisiert. Eine Schülerin verbindet dies mit ihrem konkreten Erfahrungskontext, indem sie erwähnt, dass ihre Oma mit einer Nadel nähe. In dem oben dargestellten Ausschnitt lenkt Frau Oderle in Z. 1 nun den Fokus mit der Frage nach dem Artikel wieder zurück auf die sprachliche Ebene. Sie baut ihre Frage mit einer *candidate answer* als *cue* in Z. 2 aus. Im folgenden Gemurmel diskutieren die Schüler/innen mögliche Antworten, was Frau Oderle dazu veranlasst, in Z. 4 die Schüleräußerung mit dem Hinweis aufs Nähen aufzugreifen: „die oma nimmt !EI!ne: (.) nAdel beim nÄhen.“. Damit gibt sie einen *cue* zum strategischen Vorgehen: Sie bettet das Nomen „Nadel“ in

einen Satz ein, indem sie es mit dem unbestimmten weiblichen Artikel „!El!ne“ verwendet und markiert diesen zur Aufmerksamkeitssteuerung prosodisch mit einem extra starken Akzent. Abdulrahman gelingt es nun, vom unbestimmten Artikel das richtige Genus mit „DIE nadel.“ abzuleiten, was von der Lehrerin zuerst nonverbal, dann mit „GUT.“ bestätigt wird. Zwar wird das Genus von der Lehrerin mit dem unbestimmten Artikel implizit bereits genannt, jedoch muss der Transfer zum bestimmten Artikel im richtigen Genus hergestellt werden. Solche Prüfverfahren mit alternativen Formulierungen treten häufiger auf und stellen für Zweitsprachlernende Möglichkeiten dar, bereits erworbenes Wissen anzuwenden und zu erproben. Dass diese Art der Strategievermittlung wirksam ist, ist in folgendem Beispiel zu beobachten, in dem derselbe strategische Hinweis nun *schülerseits* beigesteuert wird:

Ausschnitt 4.1.1-14: Ein Apfel der Apfel

FO= Frau Oderle, MU= Murad; JA= Jasir; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FO: murad was IST das?
((hält einen Apfel hoch))
- 02 MU: das ist ein APfel.
- 03 FO: geNAU.
- 04 der die das APfel?
- 05 *(1.5)
*((mehrere Schüler/innen melden sich))
- 06 MU: DER
- 07 SX: DER
- 08 SX: DAS.
- 09 SX: DIE Apfel.
- 10 MU: DIE.
- 11 FO: <<flüsternd> nicht falsch VORsagen.>
- 12 JA: JA, Sir,
- 13 JA: DER Apfel.
- 14 FO: DER Apfel ge[nAU].
- 15 JA: [weil] weil hat EIN==
- 16 =isch habe EIN apfel.
- 17 FO: EIn apfel DER apfel-

Nachdem Frau Oderle Murad per Fremdwahl den Turn zugeteilt hat, erwidert er ihre Initiierung inhaltlich richtig mit einem vollständigen Satz in Z. 2. Obwohl er mit „ein“ schon das richtige Genus gewählt hat, fragt die Lehrerin dies mit einer *candidate answer* in Z. 4 ab. Möglicherweise möchte sie auf diese Weise überprüfen, ob das Wissen um das Genus tatsächlich vorhanden ist, oder ob Murads Antwort ein Zufallstreffer ist. Murad bestimmt das Genus in Z. 6 mit „DER“ erneut richtig. Trotz Murads richtiger Antwort entwickelt sich unter mehreren Schülern ein Nebengespräch über das Genus von Apfel. Murad lässt sich von diesen Äußerungen offenbar verunsichern und greift in Z. 8 eine inhaltlich falsche fremdinitiierte und fremddurchgeführte Reparatur eines Mitschülers auf. Darauf interveniert die Lehrerin Z. 9 und erteilt Jasir das Rederecht, was dieser dazu nutzt, für Murad Partei zu ergreifen und dessen Antwort in Z. 13 mit „DER Apfel.“ zu bestätigen. Nach einem bestätigenden Feedback der Lehrerin baut Jasir seine Äußerung in Z. 15 aus und begründet seine Antwort, indem er seine Strategie offenlegt: nämlich vom unbestimmten Artikel auf das Genus zu schließen. Die Lehrerin bestätigt nicht nur die inhaltliche Richtigkeit, sondern auch Jasirs Vorgehen, indem sie dessen Äußerung in Kurzform in Z. 17 wiederholt: „Ein apfel DER apfel“.

Bei der Bildung fachsprachlicher Komposita sind solche Hinweise ebenfalls wiederholt zu beobachten. Auch in diesem Zusammenhang unterbleiben explizite Hinweise auf die zugrundeliegenden Regeln, etwa bezüglich der Funktion und Position von Determinatum und Determinans (Grund- und

Bestimmungswörtern), zugunsten eines anwendungsorientierten und experimentellen Umgangs mit sprachlichen Mitteln:

Ausschnitt 4.1.1-15: Kiefernzapfen (siehe auch Ausschnitt 4.1.1-6: Nachbarland)

FO= Frau Janitza; AL= Ali

```

01   FO:   *und DIEser (.) ali,
          *((FO dreht sich zur Klasse und hält den Zapfen hoch))
02       ein ZApfen-
03       und der baum heißt KIEfer.
-04     was ist das dann für ein ZAPfen?
05   AL:   äh: ei:ne KIEfer (ge) (.) zap
06   FO:   ein Kiefernzapfen genau.

```

Frau Oderle stellt hier zunächst den Bezug zum konkreten Objekt her, indem sie den Kiefernzapfen hochhält. Die durch die Mikropause markierte Ellipse in ihrer Äußerung in Z. 1 lenkt die Aufmerksamkeit auf das Grundwort Zapfen, das die Lehrerin in Z. 2 als sprachliches Mittel für das Elizitierungsziel anbietet. Sie verweist dann in Z. 3 auf den zugehörigen Baum und führt als weiteres Mittel das Bestimmungswort „KIEfer“ ein. In ihrer Frage in Z. 05 fordert „dann“ zur Synthese der beiden vorangegangenen Hinweise auf, die Betonung von „ZAPfen“ markiert es prosodisch als Grundwort des Kompositums. Ali hat bei seiner Antwort offenbar Probleme mit der Aussprache, doch stimmt auf morphosyntaktischer Ebene die Anordnung von Bestimmungs- und Grundwort. Dass die Lehrerin seine Antwort trotz des Aussprachefehlers als richtig evaluiert, legt nahe, dass hier die Prozedur der richtigen Bildung des Kompositums fokussiert wird und deren Ergebnis. Ein ähnliches Vorgehen ist auch bei der anderen Lehrkraft im Ausschnitt 4.1.1-6, S. 173 zu beobachten, als das Kompositum „Nachbarland“ von einer Schülerin gebildet werden soll.

Im nächsten Abschnitt soll eine Aussage verbessert werden, bei der „es“ als Platzhalter für das Subjekt in dem unpersönlichen Ausdruck „es gibt“ ergänzt werden muss. Eine auf Regeln basierende Begründung dieses Phänomens wäre für die Schüler/innen zum gegenwärtigen Stand ihres Spracherwerbs sicher eine Überforderung. Die Lehrerin greift folglich auf andere Ressourcen zurück:

Ausschnitt 4.1.1-16: Auf Englisch würde man sagen

FJ= Lehrerin; NA= Nabih

```

02   NA:   in deutschland (.) gibt (.) sechzehn BUNdesländer.
03   FJ:   das war FAST perfEkt.
04       es fehlt EIN kleines wort damit es ein perfEakter satz ist;
05       <<halblaut>in deutschland gibt->
          ((...))
08   FJ:   *In (.) dEUtschland (-) GI:BT hmhmm-
          *((FJ schreibt "In Deutschland gibt __ 16 Bundesländer" an die Tafel und
          dreht sich dann zur Klasse))
09       (2.0)
10       hat einer eine iDEE?
11       in deutschland GIBT * hm-
          *((zeigt auf die Leerstelle, schaut dann auf NA))
12   NA:   CIRca?
          NEIN.
13       (4.5)
-14   FJ:   auf englisch würde man Sagen there Is-

```

In Z. 2 und 3 initiiert die Lehrerin eine Reparatur von Nabih's Äußerung durch eine metasprachliche Rahmung und gibt mit „es fehlt EIN kleines wort“ einen Hinweis auf das Elizitierungsziel. Zur Verdeutlichung der Fehlstelle schreibt sie den Satz mit einer Lücke zwischen „gibt“ und „16“ an die Tafel und markiert die Stelle zusätzlich verbal mit „hmmhm“. Die Pausen in Z. 9 und 13 sowie Nabih's fehlgeschlagener Versuch einer selbstdurchgeführten Reparatur in Z. 12 zeigen, dass dieses grammatikalische Phänomen der Klasse – wie vielen anderen DaZ-Lernenden auch – Schwierigkeiten bereitet. Dies veranlasst die Lehrerin zu einem weiteren *cue* in Z. 14, indem sie auf Englisch als (in dieser Klasse) allen bekannte Fremdsprache verweist. Das deutsche ‚es gibt‘ wird im Englischen mit ‚there is / there are‘ übersetzt. In der Regel geschieht dies im Englischunterricht ebenfalls unreflektiert, d. h. die beiden Ausdrücke werden als gleichbedeutend zu ‚es gibt‘ gelernt, ohne dass das Phänomen des formalen Subjekts bei unpersönlichen Verben explizit erläutert wird. Die Lehrerin versucht hier also mittels Translanguaging das Wissen um Chunks im Englischen für die Lösung eines Problems im Deutschen zu nutzen¹¹². Bei der Verwendung des Begriffs Translanguaging beziehe ich mich auf García (2009: 44):

„In many, perhaps most, settings in the world, it is normal and unmarked to translanguage in interactions between individuals who belong to the same bilingual culture. Sometimes translanguaging takes place across cultures. Translanguaging, or engaging bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered, not on languages [...] but on the practices of bilinguals [...]. These worldwide translanguaging practices are seen here not as marked or unusual, but rather are taken for what they are, namely the normal mode of communication that [...] characterizes communities throughout the world.“

Entscheidend für das Translanguaging ist demnach nicht, *welche* Sprachen verwendet werden, sondern *wie* bzw. *mit welchen Praktiken* sie zur Anwendung kommen. Indem Frau Janitza hier den Bezug zum Englischen herstellt, ordnet sie einerseits die Praktik des Sprachvergleichs in einen Gebrauchskontext und eine *community of practice* (nämlich den Englischunterricht) ein, die für alle Schüler/innen gleichermaßen zugänglich sind. Andererseits etabliert sie damit solche Praktiken als legitimes Werkzeug und bietet sie als nützliche Strategie zur Bearbeitung sprachlicher Probleme an. Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie derselbe Schüler sich diese Strategie zu eigen macht und nutzt, auch wenn ihre Anwendung hier fehlschlägt:

Ausschnitt 4.1.1-16a: Mapland

FJ= Frau Janitza; NA= Nabih

- 01 FJ: *was ist DAS hier?
 *(*kreist mit dem Finger auf der Karte um Deutschland*)
 02 (---)
 03 NA: ein LAND.
 04 FJ: ei:n LAND.
 05 und [wenn das land] auf einem paPIER ist wie heißt [es dann?]
 06 SX: [Bundesland.]

¹¹² Unter Chunks werden situativ und pragmatisch erwartbare musterhafte Syntagmen und Fügungen verstanden. Diese werden von Lernenden beim Spracherwerb zunächst nur memoriert und situationsspezifisch reproduziert, ohne grammatikalisch analysiert zu werden. Diese automatisierte Verwendung erhöht die Flüssigkeit in Rezeption und Produktion. In nachfolgenden Erwerbsphasen werden Chunks zunehmend analysiert und für die Konstruktion strukturellen Sprachwissens nutzbar gemacht (siehe Aguado 2014).

→07 NA: [MAPland.]
 08 FJ: ah: schöne iDEE-
 09 das heißt (.) LANDkarte.

In der auf Ausschnitt 4.1.1-16 folgenden Stunde wiederholt Frau Janitza die zuvor eingeführten Begriffe. Mit der ungerichteten Frage und dem gestischen Verweis in Z. 1 versucht sie offenbar den Begriff Landkarte zu elizitieren. Sie greift Nabih's Äußerung aus Z. 3 auf und reformuliert ihre Frage nun mit einem Hinweis auf die Tatsache, dass es sich hier nicht um ein reales Land, sondern um die symbolische Darstellung eines Landes in Form einer Karte handelt (Z. 5). Der Einwurf in Z. 6 bleibt von der Lehrerin unkommentiert – möglicherweise, weil der Gedankengang der Unterscheidung zwischen Darstellung und Dargestelltem nicht vollzogen wurde. Jedoch erhält Nabih auf seine gleichfalls nicht zielgerechte Äußerung „MAPland“ eine positive Rückmeldung in Bezug auf seinen Gedankengang: Indem er das englische Wort für ‚(Land-)Karte‘ (*map*) verwendet und mit dem deutschen Wort Land verbindet, greift er die Strategie auf, fehlendes sprachliches Wissen mithilfe eines anderen ihm bekannten Sprachsystems zu konstruieren. Da er Anteile beider Sprachen mischt und die beiden Teile des Kompositums auch morphosyntaktisch nicht adäquat kombiniert, ist das Ergebnis formal nicht akzeptabel. Gleichwohl anerkennt die Lehrerin mit „ah: schöne iDEE-“ seine Strategie und signalisiert, dass sie seinen Gedankengang verstanden hat. In Z. 9 steuert sie das Elizitierungsziel selbst bei – möglicherweise möchte sie die eingeführten Begriffe nur kurz wiederholen und nicht zu viel Zeit auf deren (Re-)Konstruktion verwenden. Dafür spricht auch das Übergehen der Äußerung in Z. 6.

4.1.1.4 Multimodale Praktiken

Wie in den vorangegangenen Ausschnitten deutlich wurde, erfolgt die überwiegende Mehrheit der Elizitierungen und *cues* nicht ausschließlich verbal, sondern in enger Verflechtung mit nonverbalen Praktiken. Dabei liefern verschiedene Bedeutungsträger ein Bündel von Informationen, das den Lernenden multiple Anknüpfungspunkte an Alltagserfahrungen und bereits bekannte bzw. gelernte Gegenstände ermöglicht¹¹³. So wird das erreicht, was von Gibbons (2015: 44) als *message abundancy* umschrieben wird. In den bislang besprochenen Ausschnitten sind neben verbalen Äußerungen folgende Bedeutungsträger auszumachen:

- Indexikalische oder ikonische Gesten
- Verschriftlichungen
- Visualisierungen
- Objekte

Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über Okkurrenz und Kombinationen dieser Verfahren in den erwähnten Beispielen. Hier zeigt sich, dass in nur drei Fällen *cues* ausschließlich verbal realisiert wurden. Es liegt also nahe, multimodale Verfahren bei der Realisierung von *cues* als den Regelfall zu betrachten:

¹¹³ So stellen Dudschig et al. enge Zusammenhänge zwischen sensomotorischen Erfahrungen und sprachlichem Lernen bzw. Verstehen fest: „language comprehension relies on reactivation of sensorimotor experiences“ Dudschig et al. (2014: 14). Diese Zusammenhänge seien sowohl in Verarbeitungsprozessen in der L1 als auch in der L2 zu beobachten. Bergen et al. (2010) weisen diese Wechselwirkungen auch im Zusammenhang mit ikonischen Darstellungen von Tätigkeitsverben nach.

Tabelle 19: Okkurrenz multimodaler Verfahren in den in Kapitel 4.1.1 analysierten Ausschnitten

Ausschnitt	Gesten	Verschriftlichung	Visualisierungen	Objekte
4.1.1-1				X
4.1.1-2				X
4.1.1-3	X		X	
4.1.1-4			X	
4.1.1-5	X	X		
4.1.1-6	X		X	
4.1.1-7				
4.1.1-8	X	X		
4.1.1-9	X			
4.1.1-10	X		X	
4.1.1-11	X		X	
4.1.1-12				
4.1.1-13				
4.1.1-14				X
4.1.1-15				X
4.1.1-16	X	X		

Es wird deutlich, dass in den erfassten Beispielen Gesten das frequenteste Mittel zur multimodalen Umsetzung der *cues* sind. In der Tabelle sind Gesten nicht weiter differenziert, da in vielen Beispielen ein rascher Wechsel zwischen indexikalischen und darstellenden Gesten zu beobachten ist (vgl. z. B. Ausschnitt 4.1.1-3). Goodwin (2003: 229f.) plädiert dafür, deiktische bzw. indexikalische und ikonische Gesten nicht als verschiedene Arten von Gesten zu behandeln. Er schlägt stattdessen vor, von indexikalischen und ikonischen Komponenten einer Geste zu sprechen. Diesem Ansatz folgend wird auf eine Differenzierung der Gesten an dieser Stelle verzichtet. Es lässt sich jedoch festhalten, dass tendenziell indexikalische Gesten erwartungsgemäß vorwiegend zusammen mit Verschriftlichungen, Visualisierungen und Objekten auftreten, auf die sie jeweils verweisen.

Der nachfolgende Ausschnitt zeigt, wie rasch Gesten zwischen indexikalischer und ikonischer Ausprägung wechseln, wenn mit ihnen auf jeweils andere Bedeutungsträger verwiesen wird, bzw. diese in die Geste einbezogen werden. Solche Wechsel sind nicht nur innerhalb einer Sequenz, sondern auch innerhalb eines Redezugs oder sogar einer Turnkonstruktionseinaufeinander feststellbar. Die dargestellte Unterrichtsphase findet im Anschluss an eine Stunde statt, in der grundlegende geographische und politische Gegebenheiten Deutschlands an einer Karte erarbeitet werden. Dabei werden die Begriffe „Bundesrepublik“ und „Bundesland“ eingeführt und an der Tafel notiert. Auf diese Begriffe wird im Verlauf des Gesprächs rekuriert:

Ausschnitt 4.1.1-17 Bundesland

FJ= Frau Janitza; AV= Alev; JU= Julia; SX = nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FJ: ↓so und julia hat nicht nur gesagt, dass
die *bundesrepublik das **GAN:ze hier ist;
*((klopft mit dem Fingerknöchel auf ‚Bunderepublik‘, Abb. 4.2A))
**((Bedeckt mit beiden Händen die Karte, Abb. 4.2B))
- 02 sOndern (.) da gibt es auch viele tEile zum beispiel *DAS das
ist EIn?
*((Legt die Hand mit gespreizten Fingern auf Bayern, Blick zu JU,
Abb. 4.2C))

- 03 AV: BUNdes(.) äh_lAnd.
 04 FJ: SEHR ↓gut *aber sie war noch drAn.
 05 sags es NOCHmal;
 *((zeigt auf JU))
 06 JU: BUNdesland.
 07 FJ: EI:n ↓BUNdesland.
 →08 und *DIEses bUNdesland hEIßt?
 *((klopft mit dem Fingerknöchel auf die Beschriftung ‚Bayern‘, Abb. 4.2D))
 09 SX: BAY[ern.]((Mehrere Schüler/innen))
 10 FJ: [BAY]ern.

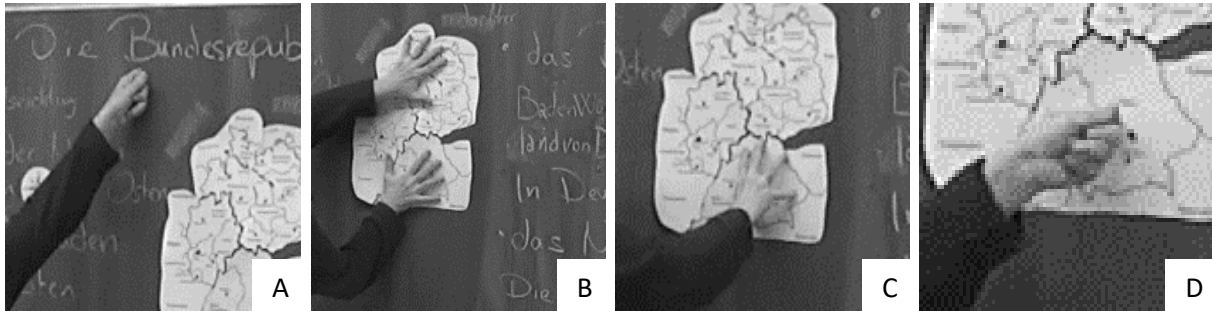


Abbildung 4.2: Zeigegeesten in Ausschnitt 4.1.1-17: Bundesland

In diesem Ausschnitt wird deutlich, wie zur Elizitierung des Begriffes „Bundesland“ sowohl verschriftlichte als auch visuelle Ressourcen mit indexikalischen und ikonischen Gesten als Hinweise auf das Elizitierungsziel verknüpft werden. Frau Janitza nimmt zunächst Julias Äußerung auf (Z. 1) und klopft mit dem Knöchel simultan zur Nennung von „Bunderepublik“ auf die betreffende Verschriftlichung an der Tafel (Abb. 4.2A). Diese punktuelle ‚kleine‘ Geste verweist zielgerichtet auf die Verschriftlichung des Begriffs und unterstreicht die Beziehung zwischen der phonischen Realisation und dem Schriftbild. Um dem inhaltlichen Konzept der „Bundesrepublik“ als Ganzes, also einer den Bundesländern übergeordneten Einheit, Ausdruck zu verleihen, wechselt Frau Janitza bei „GANze“ zu einer eher ikonischen ‚großen‘ Geste und bedeckt mit beiden Händen die Fläche der Bundesrepublik auf der Landkarte (Abb. 4.2B). Sie setzt die Ausführungen fort und kontrastiert in Z. 2 „viele tElle“ als Gegensatz zum oben erwähnten Ganzen und konkretisiert den Teilcharakter der Bundesländer mit der DIU „zum Beispiel DAS ist EI:n?“. Syntaktische Unvollständigkeit und steigende Intonation eröffnen einen übergaberelevanten Bereich und setzen die Ergänzung mit „Bundesland“ relevant, der auf Julia gerichtete Blick fungiert hier als nonverbale Turnzuteilung. Dabei unterstützt die Lehrerin die Konkretisierung, in dem sie an der Karte simultan zu „DAS“ die gespreizte Hand auf Bayern legt (Abb. 4.2C). Im Grunde wiederholt sie die – buchstäblich – flächendeckende Geste aus Abb. 4.2A nun in kleinerem Maßstab am Beispiel Bayerns. Der Nebenakzent auf „EI:n“ hebt den unbestimmten Artikel prosodisch hervor und legt nahe, dass das Elizitierungsziel nicht das konkrete Bundesland Bayern, sondern der übergeordnete Begriff ist. Statt Julia übernimmt jedoch Alev den Turn und steuert inhaltlich richtig „BUNdes (.) äh_lAnd“ bei. Es folgt in Z. 4 die Bestätigung der inhaltlichen Richtigkeit durch Frau Janitza, allerdings wiederholt sie die Turnzuteilung an Julia nun verbal und gestisch (Z.5). Frau Janitza schließt in Z. 7 die IRF-Triade und ratifiziert Julias Antwort aus Z. 6 als inhaltlich richtig. In Z. 8 baut sie ihren Turn als ersten Teil eines neuen IRF-Zyklus aus und lenkt das Gespräch nun mittels einer weiteren DIU „und DIEses bUNdesland hEIßt?“ in eine inhaltliche Richtung. Dabei wechselt sie bei „DIEses“ wieder zu einer eng begrenzten indexikalischen Geste und klopft mit dem Knöchel auf die Beschriftung „Bayern“ auf

der Karte (Abb. 4.2D)¹¹⁴. Dass hier mehrfach indexikalische und ikonische Gesten, Verschriftlichung, visualisierte Inhalte und gesprochene Sprache sowohl zeitlich als auch bezüglich des Bedeutungsgehalts aufeinander abgestimmt verknüpft werden, führt zu einer Bedeutungsanreicherung innerhalb der Initialisierungen. Die multiplen Anknüpfungspunkte schaffen ein dichtes Netz von Bedeutungssträngen und Hinweisen, die in Richtung des Elizitierungsziels deuten: „[...] pointing is an inherently interstitial action, something that exists precisely at the place where a heterogeneous array of different kinds of sign vehicles instantiated in diverse semiotic media“ (Goodwin 2003: 238). Goodwins „pointing“ kann hier im Hinblick auf den physischen Akt des Zeigens selbst verstanden werden. Seine Definition kann in weiterem Sinn aber auch für die hinweisende Funktion von multimodal realisierten *cues* geltend gemacht werden: *cues* können mit einem Bündel von Bedeutungsträgern auf das Elizitierungsziel hindeuten.

Die Redewendung „sich mit Händen und Füßen verständigen“ zeigt, dass der Einsatz nonverbaler Ausdrucksmittel ein etabliertes Mittel transkultureller Verständigung ist. Eskildsen und Wagner sprechen sogar von einer fundamental verkörperlichten Natur von Sprache, „or at least the fundamentally embodied nature of linguistic items that are used to essentially express and talk about human physiospatial experiences“ (2015: 291). Solche Verkörperungen, die dabei helfen, komplexe körper-räumliche Erfahrungen auszudrücken, gehen in ihrer Realisation oft über Gesten im engeren Sinn hinaus und verlangen buchstäblich vollen Körpereinsatz. In der Gesprächsanalyse wird für das Zusammenwirken von Gesten, Körperhaltung, Bewegung und Blickverhalten mit verbalen Äußerungen der Begriff *embodiment* (siehe z.B. Mondada 2011, Mondada 2019, Goodwin 2000) verwendet.¹¹⁵ Wie hilfreich eine solchermaßen realisierte Unterstützung gerade bei komplexeren Äußerungen wirken kann, zeigt das folgende Beispiel.

Im Rahmen einer inhaltlich landeskundlich ausgerichteten Unterrichtseinheit versprachlichen die Schüler/innen Aussagen zu den geographischen Lagen von Ländern und verwenden dabei den in vorangegangenen Stunden eingeführten Wortschatz (z. B. Himmelsrichtungen, Ländernamen etc.). Die Versprachlichung erfolgt in Form eines Satzgefüges aus Konditional- und Hauptsatz. Dies ist gemessen am Sprachstand der betreffenden Schülerin ein komplexes Elizitierungsziel, bei dem es u. a. die Verbendstellung im Nebensatz sowie die Inversion im nachgestellten Hauptsatz zu beachten gibt. Diese grammatikalischen Hürden werden jedoch nicht explizit behandelt, sondern der Satz wird vielmehr als Chunk oder Muster bereitgestellt. Im Vordergrund steht hier also die Formulierung einer inhaltlich richtigen Aussage. Folglich fällt die Unterstützung auf sprachlicher Ebene auffällig stark aus.

Ausschnitt 4.1.1-18 Nach Osten

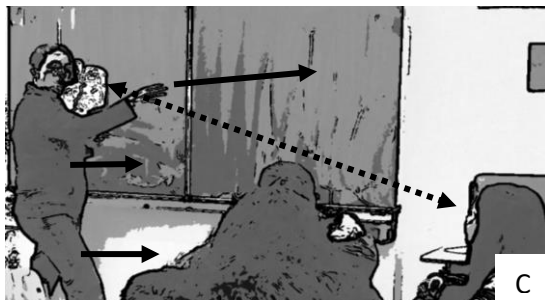
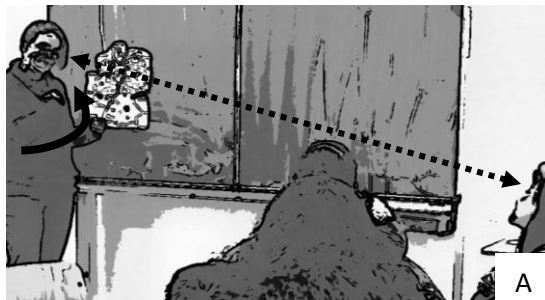
FJ= Frau Janitza; GA= Gabriela; ER= Erkan; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FJ: *kannst du dich erinnern **an den SATZ den Emma gesAgt hat?
 *((FJ schaut GA an, zeigt auf sie und geht einen Schritt auf sie zu))
 **((zeigt auf EM, schaut weiter GA an.))
- 02 GA: WENN: :-
 03 * (2.0)
 → *((FJ nickt und führt die Hand zur Brust, Abb.4.3A))
- 04 ER: ICH.

¹¹⁴ Die Verwendung indexikalischer Gesten verschiedener ‚Größe‘ in Abhängigkeit zum referenzierten Objekt ist auch in Beispiel 5.1.1-3 in Kapitel 5.1.1.1 beobachten.

¹¹⁵ Siehe dazu Kapitel 2.3.5.

05 GA: ich WENN;
 06 FJ: *↑WENN **↓ich.
 *((zeigt pointiert auf GA und nickt ihr zu))
 **((führt die Hand zur Brust))
 07 GA: *hh° wenn ICH nach **(-- Os:***ten ****(.)gEhe,
 *((GA hält sich flüchtig die Hand auf die Brust, Abb. 4.3B))
 → **((FJ neigt den Körper mit ausgestrecktem Arm nach rechts,
 formt dabei mit den Lippen den Laut /o/, weist mit geöffneter Hand zur
 östlichen Zimmerwand, Abb. 4.3C))
 → ***((FJ zeigt mit dem Zeigefinger kurz auf die Wortkarte ‚Osten‘ und nickt,
 Abb. 4.3 D))
 → ****((deutet mit Zeige- und Mittelfinger eine Gehbewegung an 4.3.E))
 08 FJ: mhm.
 09 KOMme,
 10 GA: kOmme: (.) *↑ICH,
 → *((FJ zeigt auf sich selbst))
 11 SX: NACH.
 12 FJ: NA:CH?=
 13 GA: =NA::CH (1.0) *<<p>Oscht?(_ÖSCHterreich).>
 *((weist mit ausgestrecktem Arm und nach oben geöffneter Handfläche zur
 Karte, Abb. 4.3.F))
 ((FJ verneigt sich vor GA))
 14 FJ: SEHR gut.
 15 komme ich nach ÖSterreich.
 16 ↑klasse geMACHT.



Legende: —————> = Geste, Bewegung > = Blickrichtung

Abbildung 4.3: Multimodale Interaktion in Ausschnitt 4.1.1-18: Nach Osten

Frau Janitza verweist eingangs auf einen zuvor geäußerten Beitrag Emmas („Wenn ich nach Westen gehe, komme ich nach Frankreich.“) und gibt damit als Hilfe ein Muster für die erwartete Äußerung vor.¹¹⁶ Durch die Vorgabe und wiederholte Anwendung von Mustern und Formulierungsmodellen komme es Aguado (2014: 6) zufolge „zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und zur Freisetzung von kognitiven Ressourcen für parallel stattfindende Verarbeitungsprozesse“. Gabriela beginnt in Z. 2 ihre Äußerung analog zum etablierten Musters mit „WENN::-“. Die Dehnung als Verzögerungssignal kann einerseits als Selbstinitiierung einer Fremdreparatur bei der Wortfindung gedeutet werden. Die gleichbleibende Tonhöhe weist dagegen darauf hin, dass Gabriela das Rederecht zur Fortsetzung ihres Turns behalten will, obwohl sie offenbar Probleme hat, ihre Äußerung zu vervollständigen. Die folgende Pause wird von der Lehrerin als Signal für Unterstützungsbedarf gedeutet. Allerdings bietet sie weitere *cues* als Stützen nonverbal an und belässt das Rederecht damit bei Gabriela: Durch Nicken bestätigt sie zunächst den richtigen Satzanfang, anschließend führt sie die Hand zur Brust und hält dabei den Blickkontakt zu Gabriela (Abb. 4.3A). Diese Geste der Selbstreferenz führt zu Erkans unaufgeforderten Beitrag „ICH“.

Gabriela greift Erkans Äußerung direkt auf, was zu dem syntaktischen Fehler in Z. 5 führt, der von der Lehrerin in Z. 6 verbal und ohne weitere Kommentierung mit einer fremdinitiierten und fremd-durchgeführten Reparatur korrigiert wird. Dabei nickt sie bei der Äußerung von „↑WENN“ Gabriela zu und bestätigt so deren ursprünglichen Ansatz als richtig; synchron zur Äußerung von „↓ich“ wiederholt sie die Geste der Selbstreferenz und nickt Gabriela abermals zu.

In Z. 7 wird deutlich, dass Frau Janitzas zweites Nicken von Gabriela als Bestätigung ihres ursprünglichen Satzanfangs und als Aufforderung zur Turnübernahme gedeutet wird. Nachdem sie die Geste der Lehrerin flüchtig wiederholt hat (Abb. 4.3 B), setzt sie in Z. 7 neu an, die Konstruktion ihrer Äußerung wird nun simultan durch *embodiment* der Lehrerin begleitet: Die Pause nach „wenn ICH nach“ in Z. 7 nutzt die Lehrerin, um durch das Vorbeugen ihres Körpers und das Zeigen mit ausgestreckter Hand in Richtung Osten die Richtungsangabe „Osten“ zu elizitieren. Dabei formt sie mit den Lippen tonlos den Laut /o/ (Abb. 4.3C). Das *embodiment* verläuft nicht statisch, sondern als Bewegung, indem sie die Neigung des Körpers nach vorne verstärkt. Parallel dazu verändert sie die allgemeinere Deutung der Richtung mit geöffneter Handfläche zu einem punktgenauen Zeigen mit ausgestrecktem Zeigefinger auf eine Wortkarte, die von den Schüler/innen mit „Osten“ beschriftet und an der entsprechenden Zimmerwand aufgehängt wurde. Die Blickrichtung der Lehrerin wandert simultan zur gezeigten Richtung (Abb. 4.3D) und wieder zurück zu Gabriela. Gabriela gelingt es, mit diesen Hinweisen die Vokabel „Osten“ zu reproduzieren, dabei genügt ihr offenbar der gestische Verweis auf die Wortkarte, denn sie dreht sich nicht etwa um, um das Wort abzulesen.

Die folgende Pause wird von der Lehrerin erneut für ein nonverbales Hilfsangebot genutzt, indem sie mit zwei Fingern eine Gehbewegung simuliert (Abb. 4.3E). Gabriela nutzt diesen Hinweis dafür, die korrekt flektierte Form „gEhe“ zu produzieren. Die Formulierung des Konditionalsatzes ist damit abgeschlossen.

Dessen Richtigkeit bestätigt die Lehrerin in Z. 8 mit „mhm“ und fordert mittels der DIU „KOMme,“ (Z. 9) Gabriela zur Fortsetzung ihrer Äußerung auf. „KOMme“ bildet den Beginn des Hauptsatzes, der hier dem Konditionalsatz („Wenn ich nach Osten gehe“) nachgestellt ist. Außer einer Aufforderung zur Fortsetzung bewirkt diese Äußerung auch eine Entlastung für Gabriela auf syntaktischer Ebene, denn sie räumt die geforderte Inversion im nachgestellten Hauptsatz als mögliche Fehlerquelle aus.

¹¹⁶ Zu Verweisen auf vorangegangene schülerseitige Äußerungen siehe 5.1.3.2)

Gabriela kann sich also ganz auf die Wortfindung konzentrieren: Sie nimmt den Turn auf, die Dehnung „kOmme:“ (Z. 10) wirkt als Verzögerungssignal. Zusammen mit der folgenden Mikropause veranlasst dies die Lehrerin zur Wiederholung des gestischen Selbstverweises aus Z. 3., was umgehend zu Gabrielas Ergänzung mit „↑ICH“ führt. Die folgende Präposition „NACH“ wird nun unaufgefordert schülerseitig in den Raum geworfen, die Lehrerin lässt das unkommentiert, greift die Äußerung allerdings auf und formuliert mit „NA:CH?“ erneut eine DIU, die Gabriela das Rederecht weiterhin sichert und ihr Raum zur Vervollständigung ihrer Äußerung verschafft.

Der unmittelbare Anschluss von Gabrielas Turn in Z. 13 zeigt, dass sie durchaus willens ist, von ihrem Rederecht auch Gebrauch zu machen. Die durch Dehnung erreichte Verzögerung in „NA::CH (-- -)“ ist hier nicht Ausdruck von fehlendem inhaltlich-konzeptionellen Wissen. Ihre folgende Zeigegeste mit nach oben geöffneter Hand (Abb. 4.3E) und ihr Blickrichtungswechsel verweist auf die Karte als Bedeutungsträger, auf der ihr Wissen – dessen Versprachlichung ihr gerade Probleme bereitet – offenliegt.¹¹⁷ Ihr Zögern ist dagegen wahrscheinlich in ihrer Unsicherheit bezüglich der Aussprache begründet, wie die leiser werdende Fortsetzung und selbstinitiierte und selbstdurchgeführte Korrektur in ihrer Äußerung zeigt. Der zuerst geäußerten Form „Oscht“ kann möglicherweise eine Interferenz innerhalb ihrer Interlanguage mit „Austria“ aus ihrer L1 (Spanisch) zugrunde liegen.

An dieser Elizitierungssequenz fällt zweierlei auf: Zunächst besteht das Elizitierungsziel aus einer relativ komplexen Äußerung und nicht nur aus einem einzelnen Begriff. Außerdem ist Quantität und Qualität der *cues* zu beachten, die hier als Scaffolds genutzt werden. Die verbalen Äußerungen der Lehrerin sind deutlich in der Minderzahl, sie beschränken sich darauf, unter Bezug auf eine vorangegangene schülerseitige Äußerung ein Muster vorzugeben (Z. 1) und kommen als Reaktionen auf andere schülerseitige Äußerungen (Z. 6 und 12) vor, zumal wenn durch diese Fehler provoziert werden. In beiden Fällen sichert die Lehrerin Gabriela mit diesen Reaktionen das Rederecht und hält ihr die Möglichkeit zur Vervollständigung ihres Satzes offen. Ihr verbales Eingreifen in Z. 9 markiert den Abschluss des Nebensatzes als „Etappenziel“ und leitet Gabrielas Formulierung des Hauptsatzes ein. Alle weiteren Hinweise werden von der Lehrerin nonverbal realisiert. Diese setzen jeweils dann ein, wenn ein weiterer Teil des Satzes von Gabriela formuliert wurde und machen das jeweils folgende Teilziel der Elizitierung transparent:

„The projectability of turns-in-progress is an essential resource that allows for the understanding of embodied completions as making next-turn responses relevant on the part of their recipients. Additional embodied resources, such as the direction of eye gaze to the recipient, also seem to play a role in providing cues that a response is relevant“. (Olsher 2005: 242)

Anders als in den von Olsher untersuchten Fällen setzen hier – abgesehen von Gabrielas Zeigegeste zur Karte – allerdings nicht L2-Lernende *embodiment* zur Vervollständigung verbal begonnener Äußerungen ein, sondern die Lehrkraft verwendet sie als Hinweis und Platzhalter für die zu elizitierenden verbalen Anteile. Durch ihr *embodiment* kann die Lehrerin Gabriela bei der (Re-)Konstruktion der einzelnen verbalen Elemente unterstützen, ohne diese explizit vorzugeben. Gabrielas Leistung wäre

¹¹⁷ Kendon (2004) ordnet dem Zeigen mit nach oben geöffneter Handfläche (*palm up / Open Hand Supine*) u. a. folgende zwei Funktionen zu: Erstens „[...] the Open Hand Supine is used when pointing to some object, it is as if the speaker ‘presents’ the object [...] as something to be looked at (...) to which the speaker wishes to draw attention“ (a. a. O.: 2004: 271), zweitens „Something is declared ‘obvious’“ (a. a. O.: 2004: 277). Beide Funktionen könnten im oben beschriebenen Beispiel aus Gabrielas Perspektive geltend gemacht werden.

ohne diese Hilfe nicht möglich, gleichwohl ist ihre Beteiligung bei dieser Art der Konstruktion kognitiv anspruchsvoller als bei einer bloßen Reproduktion etwa durch Nachsprechen verbal vorgegebener Redeanteile. Dabei bleibt bis auf eine Ausnahme (Z. 7) der Blick der Lehrerin während des gesamten Prozesses der Aushandlung auf Gabriela gerichtet, ihr wird so das Rederecht gesichert und die notwendige Zeit zum Prozessieren einer Antwort eingeräumt.

Dass Gabriela die selbstreferenzierende Geste der Lehrerin aus Z. 3 und 6 im Zusammenhang mit ihrer verbalen Äußerung „Ich“ in Z. 7 aufgreift, verweist auf ein Phänomen, das Eskildsen und Wagner als *return gestures* bezeichnen. Diese Gesten resultieren aus Situationen mit sprachlichen Problemen und stellen eine ad hoc Verbindung zwischen Geste und sprachlichem Ausdruck her (Eskildsen/Wagner 2013: 140). Sie dienen den Sprechenden als Ressource bei der Herstellung von Intersubjektivität und der Aushandlung von Bedeutung: „[A] recipient displays on-going understanding of the embodied actions of the speaker“ (a. a. O.: 142). Sowohl Lehrende als auch Lernende können solche Gesten im lokalen Gespräch etablieren, die dann für künftige Aushandlungen und Problemlösungen erneut genutzt werden können. Das folgende Beispiel zeigt, wie eine schülerseits eingeführte Geste von der Lehrkraft aufgegriffen und als Hinweis auf das damit verknüpfte Elizitierungsziel verwendet wird. In den ausgelassenen Zeilen 23-26 regelt die Lehrerin eine Störung, was für den Verlauf des Dialogs mit Ali aber nicht relevant ist.

Ausschnitt 4.1.1-19 Du hast so gemacht

FO= Frau Oderle; AL= Ali; YA= Yasmin; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

01 FO: wie ist es mit_ähm (.) TRAUBen?
 02 trauben gibt es nicht LANGE.
 ((AL meldet sich))
 03 gibt es nur ganz KURZ ganz frisch.
 04 SX: TRAUBen-
 05 FO: Ali-
 06 (2.0)
 07 *HIER.
 *((bewegt den Zeigefinger die betreffende Zeile entlang, Abb. 4.4A))
 08 (1.0)
 09 AL: äh (.) TRAUBen gibt *(3.5)-
 *((schaut zur Tafel, dann wieder ins Buch))
 10 um_äh:: auGUST bis septEmber.
 11 FO: *zwei GANze monate?
 *((hält zwei ausgestreckte Finger hoch))
 12 AL: NEIN_äh:
 13 SX: DREI monate.
 -14 AL: nein_äh: äh: nicht ganze aber_ähm *äh so MIT(.)te.
 *((bewegt die locker nach unten hängende Hand hin und her, Abb. 4.4B))
 15 YA: HALbe von august [und hAlbe von sep]tember.
 16 AL: [HALbe halbe von][aug (.) august und]
 17 FO: [stop stop stop yas]MIN-
 18 wir sagen nIcht falsch vor oKAY,
 ((FO schaut zu AL))
 19 (3.0)
 20 FO: jetzt probier's noch mal *du hast es richtig geSAGT.
 *((zeigt auf AL))
 21 AL: d_äh: äh-
 -22 FO: *du hast SO gemacht.
 *((bewegt die senkrecht ausgestreckte Hand vor und zurück, Abb. 4.4C))
 23 AL: ÄH:: äh: äh::m-
 ((...))

27 AL: MITte.
28 (das ist)in der mitte von AUGust==
29 FO: geNAU-
30 AL: BIS der mitte von september.
31 FO: geNAU.
32 von MITte august bis mitte september gibt es trauben.

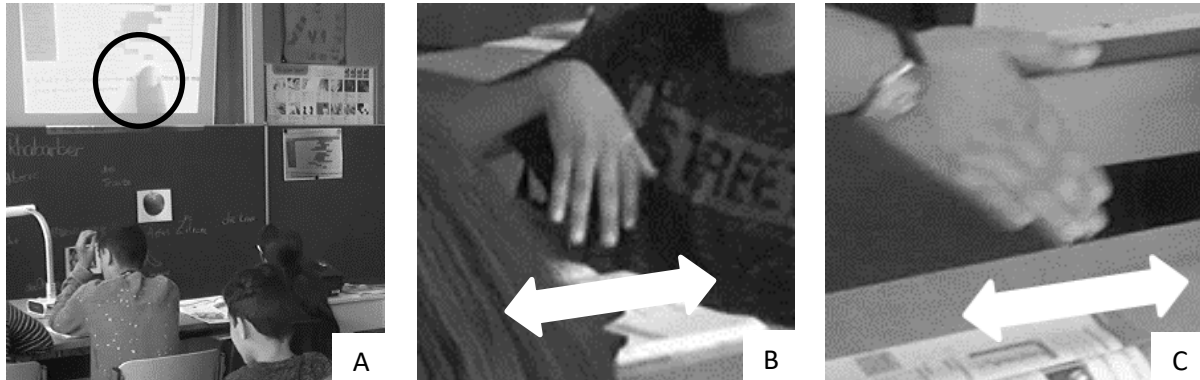


Abbildung 4.4: Gesten in Ausschnitt 4.1.1-19: Du hast so gemacht

Aufgabe der Schüler/innen ist es hier, den Zeitraum der Saison für Trauben aus einem Saisonkalender abzulesen und die passenden Zeitangaben zu formulieren. Ali bewirbt sich auf die ungerichtete Frage Frau Oderles per Meldung um das Rederecht, was sie ihm in Z. 5 erteilt. Die folgende Pause deutet auf Alis Schwierigkeiten hin, die relevante Information zu finden bzw. zu versprachlichen.

Frau Oderle gibt mit dem Lokaldeiktikon „HIER“ und einer indexikalischen Geste auf die betreffende Tabellenzeile (Abb. 4.6 A) einen Hinweis auf die Ressource, die zur inhaltlichen Bewältigung der Frage relevant ist. Alis Antwort in Z. 9 bricht ab, in der folgenden Stille schaut er abwechselnd auf die Projektion und ins Buch. In Zeile 10 nimmt er den Turn wieder auf, um seine Äußerung mit „um_äh:: auGUST bis septEmber.“ zu vervollständigen.

Alis Äußerung weist sowohl einen formalen Fehler (die unpassende Präposition) als auch inhaltliche Mängel (die unpräzise Benennung des Zeitraums) auf. Von Frau Oderle wird in Z. 11 indes nur eine Reparatur auf inhaltlicher Ebene initiiert. Sie markiert die Fehlerquelle dabei mit dem Akzent auf „GANze monate“ und mittels einer ikonischen Geste (zwei ausgestreckte Finger).

Dies unterstützt Alis selbstdurchgeführte Reparatur (Z. 14), in der er seine Aussage mit „äh so MIT(.)te.“ präzisiert. Dazu führt er eine Bewegung mit der Hand aus, die als ikonische Geste mit dem semantischen Gehalt ‚mittiges Teilen‘ gedeutet werden kann (Abb. 4.6 B). Yasmin ergreift darauf unaufgefordert das Rederecht und trägt die sprachlich weniger passende Formulierung „HALbe von august und hAlbe von september“ bei, von der sich Ali offenbar schnell beeindruckt lässt, denn er wiederholt in Überlappung mit Yasmins Äußerung deren Formulierung (Z. 15/16).

Dieser formalen Verschlechterung seiner Aussage tritt Frau Oderle entgegen. Die folgende Pause von drei Sekunden nach der erneuten nonverbalen Turnzuteilung an Ali per Blickkontakt weist darauf hin, dass Ali verunsichert ist und den Anschluss an seine vorangegangene Äußerung aus Z. 14 nicht findet. Darauf fordert Frau Oderle ihn in Z. 20 auf, seinen Turn wiederaufzunehmen und bestätigt explizit die Richtigkeit seiner ersten Äußerung. Nachdem Ali in Z. 21 den Anschluss erneut nicht findet, hilft ihm die Lehrerin mit einem cue zur Elizitierung des Begriffs „Mitte“: Sie weist mit ihrer Formulierung „du hast SO gemacht.“ verbal auf ihre Geste hin, mit der sie Alis ikonische ‚Teilungsgeste‘ nachahmt, die dieser synchron zu seiner Formulierung von „Mitte“ in Z. 14 ausführte (Abb. 4.1 C). Dies

hilft ihm, um in Z. 27 den gesuchten Begriff erneut zu formulieren. Seine folgenden Äußerungen (Z. 28 und 30) weisen erneut formale Unzulänglichkeiten hinsichtlich der sprachlichen Mittel auf. Dazu erhält er jedoch von Frau Oderle keine Korrekturen, sie bestätigt lediglich die inhaltliche Richtigkeit (Z. 29 und 31) und schließt die Sequenz mit einer *embedded correction* (vgl. Kapitel 2.3.4.3, S. 136) ab, in der sie die inhaltliche Richtigkeit von Alis Zeitangabe bestätigt, aber in sprachlich korrekter Form reformuliert.

Wie in diesem Ausschnitt (Abb. 4.1.1-19-1) dienten auch in anderen Beispielen Verschriftlichungen und visuelle Bedeutungsträger als Hinweise auf Elizitierungsziele. Es liegt nahe, dass Bilder ebenfalls als solche Hinweise eingesetzt werden können. Dies ist besonders im Bereich des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts naheliegend, wo die Verknüpfung von Wort- und Bildinformation häufig Anwendung findet.

Das folgende Beispiel soll das Potenzial der Verknüpfung von sprachlicher und bildlicher Information veranschaulichen. Die Verknüpfung von sprachlichen und imaginierten visuellen Elementen ist hier so stark, dass es gar keiner physischen Präsenz des referenzierten Bildmaterials bedarf, um die damit konnotierten sprachlichen Einheiten zu elizitieren.¹¹⁸ Stattdessen genügt eine gestische Symbolisierung der bildlichen Darstellung, um deren Vergegenwärtigung zu aktivieren. Um den Anschluss an die vorangegangene Stunde herzustellen, rekapituliert Frau Oderle hier sprachliche und fachliche Inhalte. In diesem Ausschnitt geht es ihr darum, die Namen der Jahreszeiten zu vergegenwärtigen, die zuvor eingeführt wurden.

Ausschnitt 4.1.1-20 Vier Bilder

FO= Frau Oderle; AH= Ahmed

- 01 FO: SO.(.)
 →02 und dann hatten wir (2.0) *VIE:R (.),
**((tippt mit dem Zeigefinger in der Luft auf die Ecken eines imaginären Rechtecks, Abb. 4.6A))*
 →03 wir ham über *vie:r (.) ZEIten im jahr gesprOchen die
 vier JAHres↑zei:ten?
**((hält die Hand senkrecht auf Kopfhöhe und wackelt mit vier Fingern, Abb. 4.6B))*
 04 AHmed;
 05 AH: äh SOMmer (.) äh sommer winter äh herbst und frühling.
 06 FO: geNAU.
 →07 das waren die vier BILder-
 08 *(3.0)
**((legt das Buch mit dem Bild unter den Projektor und zieht die Tafel herunter))*
 09 erInnert ihr euch seite hundertDREIzehn?

¹¹⁸ Den Gebrauch von Deiktika, mit der auf verbaler Ebene auf nicht Gegenwärtiges, Erinnerungtes oder Vorgestelltes verwiesen wird, nennt Bühler (1965) „Zeigen am Phantasma“. Stukenbrock (2014) untersucht, welche Rolle Blickrichtungen und Zeigegesten auf leeren Raum für die „Deixis am Phantasma“ spielen können.

Pflanzen im Jahresverlauf

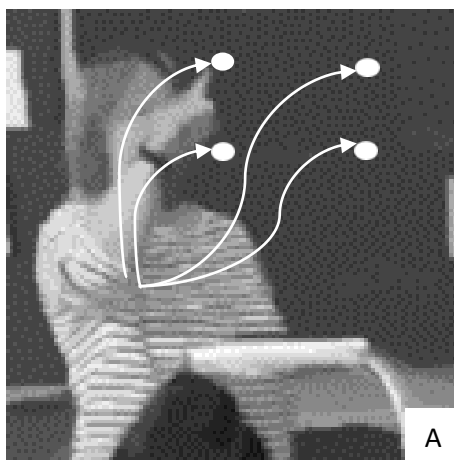
- 4 a Bäume verändern sich mit den Jahreszeiten.**
Schau dir die Bilder an. Wie sieht der Baum in den verschiedenen Jahreszeiten aus? Beschreibe.



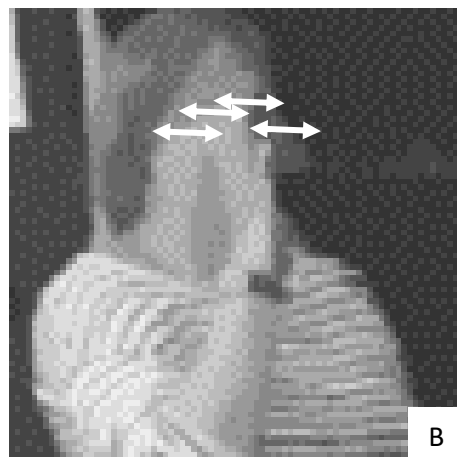
- b Lies nun die Textabschnitte. Welcher Text beschreibt welche Jahreszeit? Trage die passende Jahreszeit ein.**



Abbildung 4.5: Pflanzen im Jahresverlauf in: INTRO DaZ (Kniffka/Neuer 2017: 113)



A



B

Abbildung 4.6: Gesten in Ausschnitt 4.11-20: Vier Bilder

Frau Oderle erinnert zunächst an eine Abbildung im Buch (Abb. 4.5), die denselben Apfelbaum zu jeder der vier Jahreszeiten zeigt. Sie referenziert mit ihrer ikonischen Geste in Z. 2 nicht etwa den Bildinhalt, sondern die graphische Anordnung der vier Bilder (Abb. 4.6A). Als weiteren *cue* umschreibt sie den Begriff der Jahreszeiten, in dem sie die Komponenten des Kompositums in einen Satz einbettet (Z. 3). Abschließend betont sie noch einmal die Vierteiligkeit des Elizitierungsziels, in dem sie vier Finger hochhält und mit ihnen wackelt (Abb. 4.6B). Nach der verbalen Turnzuteilung trägt Ahmed die Namen der vier Jahreszeiten bei. Es fällt auf, dass er dabei von der gewohnten Reihenfolge abweicht (Z. 5). Frau Oderle bestätigt in Z. 7 die Richtigkeit seiner Aussage interessanterweise nicht mit einem Bezug zu den vier Bezeichnungen, sondern zu den Bildern: „geNAU. das waren die vier BILder-“. Erst danach

legt sie das Buch mit der Abbildung unter den Projektor und nennt die betreffende Seitenzahl. Offenbar wird hier zwischen Ahmed und Frau Oderle eine Intersubjektivität hergestellt, die sich auf die zum Zeitpunkt der Aushandlung physisch nicht präsente Abbildung bezieht. Dass die bloße Erwähnung der Bilder schon die Konnotation mit den damit verbundenen sprachlichen Bedeutungsträgern auslöst, kann als Beleg dafür erachtet werden, wie wirksam das Angebot solcher visuellen Ankerpunkte bei der Aneignung sprachlicher Einheiten ist.

Zusammenfassend lassen sich bezüglich der Realisation von *cues* / Hinweisen folgende Punkte festhalten:

- Sogenannte *known answer questions* spielen wie im konventionellen Unterricht auch beim Mikro-Scaffolding eine wichtige Rolle. Sie haben neben „echten“ Fragen und solchen mit erhöhtem kognitivem Potenzial ihre Daseinsberechtigung, indem sie Lehrkräften ein hohes Maß an Kontrolle über die Steuerung des Gesprächs erlauben.
- Im Sinne der Steuerung der thematischen Entfaltung eignen sich Auswahlmöglichkeiten (*candidate answers*) und geplant unvollständige Äußerungen (*DIUs*) zur punktgenauen Elizitierung einzelner Begriffe.
- Verweise auf bereits eingeführte oder von Schüler/innen angewendete Prozeduren und Strategien aktivieren implizites und explizites (Regel-)Wissen und treten vorwiegend bei der Behandlung und Bearbeitung sprachlicher Probleme auf.
- Hinweise auf Elizitierungsziele erfolgen in den meisten Fällen multimodal: Die Verknüpfung verschiedener semiotischer Ressourcen schafft eine *messsage abundancy*, die L2-Lernenden multiple Anknüpfungspunkte an vorhandenes Wissen ermöglicht und sie bei der Formulierung ihrer Äußerungen unterstützen kann.
- Die Realisation von *cues* mittels *embodiment* ermöglicht es Lehrkräften, Hinweise auf Elizitierungsziele zu geben, ohne diese verbalisieren zu müssen und verlangt von den Lernenden eine kognitiv anspruchsvollere Beteiligung am Unterrichtsgespräch, als dies z. B. durch Vor- und Nachsprechen möglich wäre.
- Die Art der Realisierung von *cues* hat steuernde Funktion in Hinblick auf die Elizitierungsziele und die Fokussierung in Richtung sprachlicher bzw. fachlicher Inhalte. Wenn z. B. der Fokus des Gesprächs schwerpunktmäßig auf fachlicher Ebene liegt, werden mehr und stärkere Hinweise auf sprachlicher Ebene gegeben, um die Lernenden auf der Formebene zu entlasten.

4.1.2 Elizitierungsziele

Die gesprächsanalytische Untersuchung des vorliegenden Datenmaterials bestätigt zunächst Gibbons (2006a: 186) Aussage, dass mittels *cued elicitations* vorwiegend einzelne lexikalische Elemente elizitiert werden. Dies beschreibt jedoch nur die sprachliche Oberfläche der solchermaßen hervorgerufenen Äußerungen und lässt keine Rückschlüsse auf zugrundeliegende didaktische Absichten zu. Diese erschließen sich oft erst über die sequenzielle Einbettung. Der Schluss liegt nahe, dass die Elizitierung lexikalischer Elemente im Dienste von Wortschatzarbeit erfolgt. Zwar belegen die Analysen, dass auf diese Weise Wortschatzarbeit betrieben wird, sie belegen darüber hinaus aber auch ein erweitertes Spektrum an Zielen und Anwendungen, z. B. die Bearbeitung (fach-)inhaltlicher Gegenstände, die Verständnissicherung auf inhaltlicher Ebene oder Bearbeitung sprachlicher Gegenstände auf anderen Ebenen als der Lexik. Eine Unterscheidung zwischen sprachlichem und fachinhaltlichem Fokus ist jedoch nicht immer eindeutig möglich und muss grundsätzlich graduell betrachtet werden. Dieser Umstand kann damit erklärt werden, dass auf semantischer Ebene eine enge Verflechtung

zwischen inhaltlichen Konzepten und der zugehörigen Fachlexik vorliegt. Die Verflechtung ermöglicht es Lehrkräften, von zwei Richtungen aus auf vorangegangene Unterrichtsgegenstände zu rekurren: (1) *cues* bestehen aus Hinweisen auf fachliche Inhalte, um so die zugehörige Fachlexik zu elizitieren, oder (2) der Rekurs auf die eingeführten lexikalischen Elemente dient als *cue* für die Überprüfung des inhaltlichen Verstehens ihrer Bedeutung bzw. als Hilfe bei der Verbalisierung von (Fach-)Inhalten.¹¹⁹ Diese bidirektionale Perspektive zieht weitere Implikationen für die Elizitierungsziele nach sich, da die schülerseitige Verbalisierung fachlicher Inhalte umfangreichere Sprachhandlungen als die bloße Reproduktion von Begriffen erfordert. Im folgenden Unterkapitel möchte ich zeigen, wie die Elizitierung lexikalischer Elemente (4.1.2.1) sowohl zur Fokussierung der a) (fach-)sprachlichen als auch der b) (fach-)inhaltlichen Ebene genutzt werden kann. In Kapitel 4.1.2.2 stelle ich dar, wie erweiterte Sprachhandlungen eliziert und unterstützt werden, die über die (Re-)Produktion einzelner lexikalischer Elemente hinausgehen. In Kapitel 4.1.2.3 werde ich verdeutlichen, wie mit Hilfe der Elizitierung einzelner Lexeme nicht (nur) auf Wortschatzebene, sondern auch auf weiteren sprachlichen Ebenen, z. B. Grammatik, gearbeitet wird.

4.1.2.1 Lexikalische Elemente

a) Akzentuierung der sprachlichen Ebene

Der folgende Ausschnitt wurde bereits in Kapitel 4.1.1.2 mit besonderem Augenmerk auf die Art der Realisation von *cues* mittels geplant unvollständiger Äußerungen (DIUs) untersucht. Nun soll das Elizitierungsziel im Fokus der Betrachtung stehen. Im folgenden Abschnitt wird deutlich, dass der didaktische Fokus der Lehrerin auf der Elizitierung des Lexems „Herbst“ liegt und nicht um die inhaltliche Bearbeitung des Konzeptes Jahreszeiten.

Ausschnitt 4.1.1-10b: Herbst

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi

- 01 FO: =zwischen SOMmer und wInter haben wir?
 02 (1.2)
 03 wenn die *BLÄTter vom baum fallen?
**((hebt beide Hände mit nach unten gerichteten Handflächen und lässt sie dann sinken))*
 –04 frÜhling SOMmer,=
 05 MK: =ah der HERBST.=
 06 FO: =HER:bst und dann kommt der winter.

In Z. 1 eröffnet Frau Oderle eine IRF-Sequenz mit einer DIU und steigender Intonation „zwischen SOMmer und wInter haben wir?“ und schafft so den Raum für die Turnübernahme seitens der Schüler/innen. Den *cue* bildet auf inhaltlicher Ebene die Platzierung des gesuchten lexikalischen Elements „zwischen SOMmer und wInter“, die relevante Stelle wird prosodisch durch den Haupt- und Nebenakzent in „SOMmer“ bzw. „wInter“ markiert. Die folgende Stille zeigt, dass die Schüler/innen die Gelegenheit zur Rederechtsbewerbung bzw. Turnübernahme nicht sofort ergreifen, was den Ausbau der Elizitierung durch Frau Oderle in Z. 3 nach sich zieht. Dies geschieht zunächst durch das Angebot

¹¹⁹ Für eine differenzierte Beschreibung des Funktionsumfangs der Elizitierung von Fachlexik bzw. deren Bedeutung siehe Harren 2015, Kapitel 6.2.2.

einer inhaltlichen Konnotation, nämlich „wenn die BLÄTter vom baum fallen“, dann erneut durch eine unvollständige Aufzählung der Jahreszeiten „frÜHling SOMmer“ in Z. 04, so dass das Elizitierungsziel diesmal am Ende der Aufzählung ergänzt werden muss. Die steigende Intonation markiert dabei eine Möglichkeit zur Turnübernahme. Dieser ergänzende Hinweis führt zur unmittelbar anschließenden Turnübernahme durch Mekhi und der Ergänzung mit ‚Herbst‘ in Z. 4. Frau Oderle beschließt die IRF-Sequenz, indem sie in Z. 6 Mekhis Aussage wiederholt, die vierte Jahreszeit ergänzt und den Rekurs auf diesen Inhalt der vergangenen Stunde so thematisch abschließt. Es geht ihr hier offenbar nur um das Abrufen der einzelnen Vokabel „Herbst“ und nicht um die Bearbeitung des inhaltlichen Konzeptes Jahreszeiten oder Jahreskreislauf.

Der oben dargestellte Ausschnitt zeigt exemplarisch die von Gibbons beschriebene Elizitierung von lexikalischen Elementen mittels *cued elicitation*. Ob hinter der Elizitierung lexikalischer Elemente ein eher (fach-)sprachlicher Fokus oder ein eher inhaltlicher Fokus der Lehrkraft steht, kann nicht immer eindeutig unterschieden werden.

Das folgende Beispiel illustriert die Relativität der Trennschärfe zwischen sprachlichen und inhaltlichen Lerngegenständen in der Domäne der Wortschatzarbeit und passt deshalb gut an den Übergang zu fachinhaltlich orientierten Elizitierungszielen. Es wird deutlich, dass das Elizitierungsziel weder ausschließlich aus der Bezeichnung der jeweiligen Himmelsrichtung noch ausschließlich aus dem dahinterstehenden Konzept besteht. Dem Ausschnitt ging eine Unterrichtsphase voraus, in der die Schüler/innen mit Hilfe von Kompassen die Himmelsrichtungen ermittelten und Kärtchen mit den Namen der Himmelsrichtungen beschrifteten, die an die jeweiligen Zimmerwände gehängt wurden.

Ausschnitt 4.1.2-1 Himmelsrichtungen¹²⁰

FJ= Frau Janitza; JU= Julia; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FJ: A:ber (.) wir haben jetzt rAUsgefunden *dA: ist (.) der (-)
NOR:den.
**((zeigt zum Schild "Norden" an der Wand))*
- 02 *dA: ist der (-) [SÜ:den.
**((zeigt zum Schild "Süden" an der gegenüberliegenden Wand))*
- 03 SX: [SÜden.
- 04 FJ: *hinter mir ist DER?
**((zeigt mit den Daumen hinter sich))*
- 05 JU: WESten.
- 06 FJ: *Un::d auf der ANderen rIchtung?
**((zeigt mit beiden Händen nach vorne))*
- 07 SX: ((durcheinander)) OSten.
- 08 FJ: de:r OSten.
- 09 oKAY.

Frau Janitza stellt in Z. 1 einen Bezug zum vorangegangenen Handeln der Schüler/innen her: „wir haben jetzt rAUsgefunden“. Ihre Aussage „da ist der NORden“ verbindet sie mit einer deiktischen Geste sowohl in die betreffende Himmelsrichtung als auch auf das auf einer Karte verschriftlichte Wort „Norden“. In Z. 2 verfährt sie genauso mit „da ist der Süden“. Die kurze Pause vor Süden wird von den Schüler/innen nicht sofort als Gelegenheit zum Turntaking genutzt, dieses erfolgt leicht verzögert und

¹²⁰ Der hier gezeigte Ausschnitt ist Teil von Ausschnitt 4.1.3-4: Wir haben rausgefunden, der in Kapitel 4.1.3.3 analysiert wird.

als Overlap in Z. 3 mit der Fortsetzung der Lehrerin. Die nächste Äußerung der Lehrerin in Z.4 „hinter mir ist DER?“ ist als DIU mit steigender Intonation und der oben beschriebenen indexikalischen Geste realisiert, was von Julia als Aufforderung zum Turntaking verstanden wird, das sie mit „WESTen“ in Z. 5 umsetzt. Die Lehrerin setzt die Elizitierung nach demselben Muster in Z. 6 mit „Un::d in der ANDeren richtung?“ fort, was von mehreren Schülern mit „OSTen“ in Z. 7 beantwortet wird. Abschließend bestätigt die Lehrerin mit der ausgebauten Wiederholung „der OSTen“ das Elizitierungsziel in Z. 8 und schließt in Z. 9 mit „oKAY“ als Diskursmarker das Thema ab. An diesem Beispiel wird deutlich, dass als Elizitierungsziel weder eindeutig das lexikalische Element (die Bezeichnung der Himmelsrichtung) noch das inhaltliche Konzept (die tatsächliche Richtung) festzulegen ist. Bezeichnenderweise bezieht sich auch der *cue* auf beides zugleich, denn die Zeigegeste der Lehrerin verweist auf die tatsächliche Himmelsrichtung und die Wortkarte gleichermaßen.

b) Akzentuierung der inhaltlichen Ebene

Der fachsensible Sprachunterricht ist u. a. durch die Interdependenz fachsprachlicher und fachinhaltlicher Gegenstände gekennzeichnet. Die Bearbeitung von Aufgaben zu Fachinhalten zielt didaktisch auf den Ausbau der dafür notwendigen sprachlichen Kompetenzen ab. Die jeweiligen sprachlichen Mittel sind notwendige Werkzeuge für die Bearbeitung fachlicher Inhalte und Probleme. Wie in den Beispielen 4.1.1-9 und 4.1.1-10 ist auch im folgenden Ausschnitt das Elizitierungsziel das Wort „Herbst“. Allerdings geht es hier nicht nur um Vokabelkenntnisse, sondern auch um die Überprüfung inhaltlichen Verstehens:

Ausschnitt 4.1.2-2: Text C

FO= Frau Oderle; ME= Mergim

```

-01  FO:  cE: welche JAHreszeit ist das?
02      (2.0)
03      der Text ce_´E muss zu?
04      (1.5)
05  ME:  (äh_ERBST).
-06  FO:  wie heißt das?
07  ME:  ERBST.
08  FO:  HERBST.
09  ME:  HERBST.

```

In der vorangehenden Unterrichtsphase las die Klasse kurze Texte (siehe Kniffka/Neuer 2017a: 113) zu den vier Jahreszeiten bzw. Pflanzen im Wandel der Jahreszeiten im Buch und verglich diese mit den jeweils zugehörigen Abbildungen. In den Texten ist an der Stelle der Jahreszeit jeweils eine Lücke. Der fehlende Begriff erschließt sich über den Vergleich von Text und Bild. Die Lehrerin fragt dann die Klasse, welcher der Texte (A-D) jeweils zu welcher Jahreszeit gehört.

Sie eröffnet in Z. 1 eine IRF-Sequenz mit einer Frage nach der Zuordnung des Textes C zu einer Jahreszeit und markiert „JAHreszeit“ mit dem Hauptakzent. Somit wird die Nennung einer der bereits eingeführten Bezeichnungen für die Jahreszeiten relevant gesetzt. Die folgende Pause lässt darauf schließen, dass die Klasse mit dem Verarbeiten der Information aus den Texten beschäftigt ist. Das veranlasst die Lehrerin, ihre Frage in Z. 3 als DIU zu reformulieren, die nach der Präposition abbricht. Dies hebt die Aufgabe der Zuordnung des Textes zu einer Jahreszeit hervor. Mergims Antwort „äh_ERBST.“ in Z. 5 ist inhaltlich richtig, weist aber phonetische Mängel auf. Die Lehrerin verwendet den dritten Zug des IRF für die Initiierung einer Reparatur, indem sie mit „WIE heißt das?“ in Z. 6 die

Aufmerksamkeit von der Bedeutungsebene auf die sprachliche, nämlich die phonetische Ebene verschiebt. Damit wird die inhaltliche Richtigkeit implizit anerkannt und das Gespräch nimmt thematisch eine neue Richtung.

Wie eingangs beschrieben, bieten sich für den Rekurs auf bereits eingeführte Gegenstände grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Entweder man beschreibt das inhaltliche Konzept und eliziert so die zugehörigen lexikalischen Elemente, oder aber man benutzt die eingeführte Lexik als *cue* für eine Schüleräußerung, die auf Verständnisüberprüfung oder eine Versprachlichung der inhaltlichen Konzepte abzielt. In Ausschnitt 4.1-12 wurde gezeigt, wie die Lehrerin anhand des Beispiels „Bayern“ als Teil der Bundesrepublik den Terminus „Bundesland“ eliziert. Im folgenden Beispiel lässt die Lehrerin die Klasse inhaltliche Konzepte und Wortschatz aus der vorhergehenden Stunde für Yunus und Hilal wiederholen, die in diesem Zeitraum am Unterricht in der Regelklasse teilnahmen. Didaktisch werden damit zwei Ziele verfolgt: Erstens muss die Klasse die erarbeiteten Inhalte versprachlichen und wiederholen, zweitens wird Yunus und Hilal so der Anschluss ermöglicht. Danach überprüft die Lehrerin, ob die beiden Jungen die Inhalte verstanden haben, indem sie Yunus und Hilal mit Hilfe einer Karte auf ihrem Arbeitsblatt einzelne Bundesländer benennen lässt. Die Lehrerin geht dann den umgekehrten Weg und beschreibt die zugrundeliegende Konzeption, nämlich das Ganze als Summe der Teile, um „Deutschland“ zu elizieren und so das inhaltliche Verständnis zu überprüfen.

Ausschnitt 4.1.2-3 Das ganze Land

FJ= Frau Janitza; YU= Yunus; HI= Hilal; AV= Alev

```

01  YU:  äh_BAYern.
02  FJ:  BAYern.*
      *((nickt HI zu und hält Blickkontakt))
03      (0.9)
04  HI:  ähm:-
05  FJ:  ↑guck bei *ihm auf die KARte.
      *((zeigt auf YU))
06      (10.1)
07  HI:  BRANdenburg
08  FJ:  *SEHR gut (  ).
      *((Daumen-hoch-Geste))
-09      also das sind die BUN(.)des(.)lÄn:der;
-10      und das GANze land hEIßt,
11  AV:  DEUTSCHlan:d.=
12  FJ:  =DEUTSCHland-
```

In Z. 1-7 müssen Yunus und Hilal die Namen von Bundesländern der Karte entnehmen, die Turnzuteilung an Hilal erfolgt nonverbal, auf die Pause und Hilals Verzögerungsmarker in Z. 4 reagiert Frau Janitza mit einem *cue* in Form eines verbalen Verweises auf visualisierte Inhalte, indem sie Hilal auffordert, auf Yunus' Karte zu sehen. Hilals inhaltlich richtige Antwort in Z. 7 quittiert die Lehrerin mit „SEHR gut“ (Z.8) und baut den Turn aus, indem sie die Beiträge Yunus' und Hilals in Z. 9 zusammenfasst und mittels einer DIU und steigender Intonation ein Turntaking durch die Schüler/innen relevant setzt. Alev ergreift das Rederecht und ergänzt inhaltlich richtig mit „DEUTSCHlan:d“, was von Frau Janitza (Z.12) durch Wiederholung ratifiziert wird. Dass die Lehrerin hier Alevs Äußerung lediglich wiederholt und nicht etwa mit dem offiziellen Terminus „Bundesrepublik Deutschland“ reformuliert, kann darauf hindeuten, dass es ihr hier nicht um eine Steigerung der fach- bzw. bildungssprachlichen Ausdrucksfähigkeiten geht, sondern um das Verständnis der inhaltlichen Konzeption „Bundesländer als Teile Deutschlands“.

Ähnlich wie Ausschnitt 4.1.2-3 zeigt sich im folgenden Ausschnitt 4.1.2-4, dass nicht die schülerseitige Wiederholung von Fachlexik, sondern ein durch die Begriffe repräsentiertes inhaltliches Konzept im Fokus steht. Dies wird besonders deutlich, da in 4.1.2-4 sogar eine auf Wortebene syntaktisch unvollständige Schüleräußerung als richtig akzeptiert wird, was sich auf inhaltlicher und kommunikativer Ebene aber als hinreichend erweist:

Ausschnitt 4.1.2-4 Laub oder Nadel

FO= Frau Oderle; AL= Ali

- 01 FO: *von welchem baum KOMMT das denn?
**((hält den Kiefernzapfen hoch und dreht ihn zwischen den Fingern, während AL sich ihr nähert))*
- 02 (2.5)
- 03 ja an welchen baum geHÖRT das?
- 04 AL: vo:n_äh äh KAFfe äh fuck;
- 05 SX: [((Gelächter)) (KAFfe)]
- 06 AL: [äh KIEfer] [kiefer.]
- 07 FO: [KIEfer] genau.
- 08 *und die KIEfer ist ein lAUb oder ein nAdelbaum?
 → **((zeigt abwechselnd auf die linke und rechte Tafelhälfte))*
- 09 *(8.0)
**((AL schaut auf sein Arbeitsblattt))*
- 10 AL: n_NAdel.
- 11 FO: GUT.

Vor dem Unterrichtsgespräch in diesem Ausschnitt bearbeitete die Klasse Arbeitsblätter zu den Merkmalen von Laub- und Nadelbäumen. Frau Oderle eröffnet die Initiierung mit der Frage nach der Herkunft des Zapfens, den sie hochhält. Ali nimmt die Möglichkeit zum Turntaking nicht wahr, so dass die Lehrerin nach einer Pause die Frage nach der Zugehörigkeit reformuliert (Z. 3). Die Dehnung „vo:n“ und „äh“ als Verzögerungssignale in Alis Turn (Z. 4) wirken hier als gefüllte Pause (vgl. Selting et al. 2009: 367) und weisen auf Alis Probleme bei der Wortfindung hin. Das auf „KAFfe“ folgende „äh fuck“ ist die Selbstinitiierung einer Reparatur, die in Z. 6 mit „äh KIEfer kiefer“ von Ali auch selbst durchgeführt wird. Die Richtigkeit wird von der Lehrerin in Z. 7 ratifiziert, anschließend baut sie ihren Feedback-Turn in Z. 8 zu einer neuen Initiierung aus. In dieser bietet sie als verbale *cues* die Optionen „lAUb oder nAdelbaum?“ an und unterstützt diese *candidate answer* (siehe 4.1.1.1.) durch eine indexikalische Geste in Richtung der zuvor notierten Eigenschaften von Laub- und Nadelbäumen an der Tafel. In der folgenden Pause sucht sich Ali weitere Informationen auf seinem Arbeitsblatt, auf dem die Eigenschaften der beiden Baumarten beschrieben sind. Alis Antwort (Z. 10) besteht nur aus dem Bestimmungswort des Kompositums, was von der Lehrerin in Z. 11 mit „GUT“ als richtig evaluiert wird. Dass hier das Bestimmungswort „NAdel“ von der Lehrerin akzeptiert wird, kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass für sie als Elizitierungsziel nicht vorrangig das Kompositum „Nadelbaum“ im Fokus steht, das von ihr in Z. 8 ja ohnehin vorgegeben wird. Vielmehr geht es um die fachinhaltlich richtige Taxonomie der Pflanze. Denkbar wäre auch, dass die Lehrerin nur die Bedeutung des zuvor besprochenen Polysems „Nadel“ in diesem Zusammenhang klären will und das Wort „Baum“ als hinlänglich bekannt voraussetzt.

4.1.2.2 Erweiterte Äußerungen und Sprachhandlungen

Häufig lassen sich auf Fachinhalte abzielende Elizitierungen jedoch nicht mit so kurzen Äußerungen bewerkstelligen wie im letzten Ausschnitt. Beispielsweise erfordert das Verbalisieren von inhaltlichen

Konzepten, komplexere und umfangreichere Äußerungen. Dies ist häufig auch mit den typisch bildungssprachlichen Sprachhandlungen Beschreiben, Erklären, Begründen, Argumentieren usw. verbunden. Auch hierfür können *cued elicitation*s den Lernenden eine wertvolle Hilfe sein und dazu beitragen, erforderliche sprachliche Kompetenzen anzubahnen. Wenn lexikalische Einheiten bereits eingeführt sind und von den Lehrkräften als *cues* genutzt werden, können sie die Lernenden beim Formulieren nachfolgender komplexerer bzw. fach- oder bildungssprachlicher Beiträge entlasten. Häufig geschieht dies, indem im dritten Teil der IRF-Sequenz vorangegangene Schüleräußerungen aufgegriffen und in Aufforderungen zu Modifikationen und erweiterten Äußerungen eingebaut werden (siehe dazu auch Kapitel 4.1.3.3). Hammond und Gibbons bezeichnen dies mit *increasing prospectiveness*: „by opening up the third move, teachers open opportunities for students to say more and reflect aloud on their thinking and understanding“ (Hammond/Gibbons 2005: 23). Dies ist eine Möglichkeit, den Schüler/innen sprachliches Lernen in einem Bereich zu ermöglichen, der ihnen ohne Hilfe (noch) nicht zugänglich wäre. Gibbons (2006a: 47) bezieht sich dabei auf Vygotskys Begriff vom Lernen innerhalb der ZPD (vgl. Kapitel 2.2.1.1) und macht geltend, dass Lernende Gelegenheiten brauchen, ihre Interlanguage auszuweiten, um kommunikative Ziele erreichen. Sie führt weiter aus, dass diese Äußerungen dabei nicht nur widerspiegeln, was bereits gelernt wurde, sondern sie seien in sich als Lernquellen zu verstehen (ebd.). Die Analysen lassen darauf schließen, dass eine eindeutige Unterscheidung zwischen *cued elicitation* und *increasing prospectiveness* oft nicht möglich ist, sondern dass sie in fließenden Übergängen miteinander kombiniert werden.

Der folgende Ausschnitt zeigt, wie die Frau Oderle Ali¹²¹ mit Hilfe von *cued elicitation* und *increasing prospectiveness* von einer für ihn allein machbaren Aufgabe (dem Benennen der Jahreszeit Winter) in den Bereich seiner ZPD lenkt, indem sie ihn zu einer Beschreibung auffordert, was eine komplexere Äußerung erfordert. In dieser Unterrichtssequenz wird eine Abbildung im Buch besprochen, die einen Apfelbaum zu jeder der vier Jahreszeiten zeigt. Der Begriff „Jahreszeiten“ und die Namen der Jahreszeiten wurden bereits in der vorangegangenen Stunde eingeführt. Die Schüler/innen ordnen in dieser Stunde die Namen der Jahreszeiten den vier Bildern zu.

Ausschnitt 4.1.2-5 Winter

FO= Frau Oderle, AL= Ali

- 01 FO: jetzt FEHLT uns noch?
 02 welche JAHreszeit?
 03 (--)
 04 Ali?=
 05 AL: =WINTer.=
 06 FO: =SO.
 -07 wie sieht der baum im WINTer aus?
 -08 AL: im WINTer d_äh: (.) äh: (.) äh: auf d_e:r BAUM liegt_äh
 schnEE;
 09 FO: ja ↑genAU (.) er ist wieder ↑WEi:ß,
 10 aber es sind keine BLÜten mehr-

¹²¹ An dieser Stelle ist anzumerken, dass Ali im Vergleich zu anderen Schüler/innen dieser VKL häufig durch Probleme bei der Wortfindung und Verständnisprobleme auffiel, die nicht allein auf L2-bedingte sprachliche Hürden zurückgeführt werden können, sondern auf einen allgemein erhöhten Förderbedarf hinweisen.

Frau Oderle eröffnet die Sequenz mit der Frage nach der fehlenden Jahreszeit (Z. 1-2). Da sie den übergeordneten Begriff verwendet und die anderen drei Jahreszeiten bereits genannt wurden, sind hier starke verbale *cues* für die erwartete lexikalische Einheit „Winter“ gegeben. Nach der Pause in Z. 3, in der sich mehrere Schüler melden, teilt sie in Z. 4 den Turn Ali zu, der in Z. 5 das Elizitierungsziel beisteuert. Mit dem Diskursmarker „SO“ schließt sie das Thema ab und eröffnet in Z. 7 eine neue Aufgabe, nämlich die Beschreibung des winterlichen Baums im Bild. Damit wächst allerdings auch die sprachliche Komplexität des Elizitierungsziels. Die Frage „wie sieht der baum im WINTER aus?“ kann insofern als *increasing prospectiveness* betrachtet werden. Sie birgt aber auch zwei *cues*: Verbal wird mit „im WINTER“ eine Formulierungshilfe angeboten, außerdem wird auf den visuellen Inhalt des Bildes verwiesen, die den schneebedeckten Baum zeigt. An Alis Äußerung in Z. 8 ist hervorzuheben, dass er seine Beschreibung mit dem Wortmaterial des *cues* „im WINTER“ beginnt und es so als Einstieg bzw. Entlastung zur Formulierung seines Beitrags nutzt. Allerdings gelingt es ihm nicht, die Inversion umzusetzen, die durch das vorangestellte Temporaladverbiale erforderlich wird. Hier wird deutlich, dass die Aufgabe tatsächlich innerhalb von Alis ZPD liegt. Das Feedback der Lehrerin setzt diesbezüglich keine Reparatur der Form relevant, sondern stellt einen inhaltlichen Bezug zum ersten Bild her und unterstreicht somit auf inhaltlicher Ebene das Konzept des Jahreszyklus.

Der Ausschnitt 4.1.2-6 verdeutlicht, wie in die Initiierung eingebundene lexikalische Elemente die Produktion umfangreicherer Äußerungen und die Anbahnung von Sprachhandlungen unterstützen können. Dabei ist zu beobachten, wie die Lehrerin das Gerüst ihrer Unterstützungen entlang der sprachlichen Äußerungen der Schülerin ausbaut und wieder zurücknimmt.

Ausschnitt 4.1.2-6 Blüten

FO= Frau Oderle; GE= Genoveva

- 01 FO: genoVEva wolltest du noch was sAgen?
 02 (1.0)
 →03 zu dem BILD hier (.) im frÜhling,
 04 GE: da ist ein (.) BAUM;
 05 FO: mhm.
 06 GE: (BLÜ(.)hend)?
 →07 FO: mit BLÜten-
 08 GE: BLÜten?=
 →09 FO: =der baum hat (.) ↓BLÜ:ten (.) ja,
 10 GE: wann ist *FRÜHling (1.0);
**((FO beugt Oberkörper nach vorn, reckt das Kinn vor und neigt den Kopf leicht zur Seite))*
 11 <<cresc> wAnn ist FRÜHling> (.) der baum hat blüten.=
 12 FO: =geNAU
 13 im frÜhling hat der baum BLÜten (.) richtig.
 14 WEIße blüten.

Frau Oderle eröffnet den Dialog mit einer weiter gefassten Frage, die Genoveva einerseits Spielräume bei der Beantwortung lässt, andererseits aber auch eine komplexere Äußerung erfordert. Sie unterstützt die Aufforderung, die Bildinhalte zu beschreiben in Z. 3 mit „zu dem BILD hier (.) im frÜhling“. Damit gibt sie Genoveva zwei Hinweise für die relevant gesetzte Beschreibung: einerseits den mit dem Hauptakzent hervorgehobenen Hinweis auf das Bild als inhaltliche Informationsquelle und andererseits den verbalen Hinweis „im frÜhling“. Genoveva nutzt zunächst in Z. 4 das Bild als inhaltliche Quelle für ihre Äußerung „da ist ein BAUM“. Das Rezeptionssignal der Lehrerin in Z. 5 setzt einen Ausbau von Genovevas Äußerung relevant. Die steigende Intonation in Genovevas Äußerung „BLÜhend?“ in Z. 6 wird von der Lehrerin offenbar als Rückfrage bezüglich des Vokabulars gedeutet, die sie mit „mit

BLÜten-“ beantwortet. Damit erhält Genoveva einen weiteren verbalen Baustein zum Ausbau ihrer Äußerung. Ihr als Frage intonierter *Uptake*¹²² in Z. 8 spiegelt ihre Unsicherheit bei der Verwendung des Lexems. Die Lehrerin unterstützt erneut mit einem bestätigenden verbalen *cue* in Z. 9 in Form eines kontextualisierenden Satzes. Genoveva setzt darauf neu an und formuliert in Z. 10 den Nebensatz „wann ist FRÜHling,“, allerdings unter Verwendung von „wann“ statt „wenn“ und ohne die im Nebensatz geforderte Verbendstellung. Die anschließende Pause belegt Genovevas Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihrer Äußerung. Frau Oderles *embodiment* während dieser Stille kann als Signal (eines möglicherweise akustisch bedingten) Nichtverstehens und als nonverbale Fremdinitiierung einer Reparatur gedeutet werden (siehe Seo/Koshik 2010: 2233). Jedenfalls erhält Genoveva an dieser Stelle keine verbale Unterstützung von Frau Oderle mehr. Vielmehr wird dadurch eine Fortsetzung bzw. ein Ausbau von Genovevas Äußerung relevant gesetzt. In Z. 11 schließlich setzt Genoveva erneut an und beendet ihre Äußerung „wAnn ist FRÜHling (.) der baum hat blÜten“. Obwohl der Satz auf lexikalischer und syntaktischer Ebene fehlerhaft ist, hat Genoveva hier eine komplexere Sprachhandlung als die ursprüngliche geforderte Bildbeschreibung umgesetzt: Sie formuliert unter Verwendung der Jahreszeit als Zeitangabe und mit dem Uptake „der baum hat blÜten.“ eine generalisierende Aussage, die über den Rahmen der Beschreibung der konkreten Bildinhalte hinausgeht. Das Ergebnis wird von der Lehrerin mit „geNAU“ in Z. 12 ratifiziert und reformuliert. Dass von Frau Oderle keine Reparatur der sprachlichen Form relevant gesetzt wird, kann einer inhaltlichen Fokussierung geschuldet oder pädagogisch begründet sein.

Auffällig bei der Elizitierung von erweiterten Äußerungen und Sprachhandlungen ist der mit ihnen oft einhergehende Fokus auf Fachinhalte. Wie in den beiden letzten Beispielen erfolgt in der Regel keine explizite Fehlermarkierung und sprachliche Korrektur der Schüleräußerung durch die Lehrkraft, was für einen „focus on meaning and fluency“ (siehe z.B. Seedhouse 1997) sprechen kann. Neben der inhaltlichen Fokussierung kann die Ursache auch darin liegen, dass die erweiterte sprachliche Äußerung als solche und nicht ihre formal richtige Realisation von der Lehrkraft intendiert wird: „[...] such production is in itself a source of learning [...]“ (Gibbons 2006a: 47). Gibbons hebt hervor, dass das Sprechen stärker als Rezeption und Verstehen allein die Lernenden an die Grenzen ihrer Interlanguage und in ihre ZPD führe. Sie betrachtet das gegenseitige Verstehen und Aushandeln der Bedeutung als Grundlage zukünftigen Austauschs und Lernens, bei dem dann der Fokus auf Form realisiert werden könne: „this is a necessary first step to grammatical control: because the message is understood, the learner pays attention to form, thus ‚paving the way‘ for future exchanges“ (ebd.).

Das folgende Beispiel veranschaulicht, wie entsprechend geformte *cues* zu einer Sprachhandlung (Erklären bzw. Begründen) führen. Auch hier wird deutlich, dass die ausgehandelte Bedeutung im Vordergrund steht, ohne dass sich eine Bearbeitung der Form unmittelbar anschließt:

Ausschnitt 4.1.2-7 Republik

FO= Frau Oderle, MK= Mekhi; ST= Stefaniya

→01 FO: und repuBLIK wa:r (.) weil?

¹²² Bei der Verwendung des Begriffes *Uptake* orientiere ich mich hier an Lyster und Ranta (1997: 49): „Uptake in our model refers to a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance. A description of uptake, then, reveals what the student attempts to do with the teacher’s feedback.“

02 (1.0)
 03 MK: *sechzehn?=
**((ST meldet sich, LE hebt das Kinn, Blick zu ST))*
 04 ST: =(seit die) kein König-
 05 oder ist *nicht moNackie,
**((FO nickt ST zu))*
 06 sondern ist ein (.) BUNdesrepublik.
 07 FO: genAU eine REpublik;
 08 RIChtig.

Der Ausschnitt entstammt einer Unterrichtseinheit, in der geographische und politische Grundlagen Deutschlands wiederholt werden, die in den vorangegangenen Stunden eingeführt wurden. Frau Oderle schließt an eine Schüleräußerung an, in der der Ausdruck „Bundesrepublik“ verwendet wurde. Sie nutzt damit den dritten Zug der IRF Sequenz zur Initiierung einer inhaltlich erweiterten Sequenz mittels der DIU „und repuBLIK wa:r (.) weil?“. Die steigende Intonation und syntaktische Unvollständigkeit machen eine Turnübernahme erwartbar. Der syntaktische Abbruch nach der Konjunktion kann als *cue* auf die prospektierte Sprachhandlung betrachtet werden, denn sie setzt schülerseitig das Erklären des Terminus „Republik“ bzw. eine Begründung für dessen Anwendung auf Deutschland relevant.¹²³

Grundler und Rezat (2016: 165) stellen fest, dass Schüler/innen beim schriftlichen und mündlichen Argumentieren „gleichermaßen auf das Themenentfaltungsmuster des Beschreibens zurück[greifen]“. Dies ist auch in diesem Beispiel zu beobachten: Stefanija beschreibt zunächst, was Republik *nicht* ist, um dies dann mit der demokratischen Staatsform „Bunderepublik“ zu kontrastieren. Dabei ist neben der Elizitierung Frau Oderles auch ihre nonverbale Bestätigung von Stefanijas Äußerung in Z. 5 zu beachten, die Stefanija das Rederecht sichert und den Ausbau ihrer Äußerung ermöglicht.

Nach der nonverbalen Turnzuteilung durch Frau Oderle erklärt Stefanija „Republik“ ex negativo mit dem Nichtvorhandensein eines Königs (Z.4) sowie „oder ist nicht moNackie“ (Z.5). In Z. 6 markiert sie mit der kontrastierenden Konjunktion „sondern“ einen Unterschied von der zuvor erwähnten Monarchie zu „BUNdesrepublik“ als Beispiel für eine demokratische Staatsform. Auf Stefanijas Beitrag folgt in Z. 7 eine fremdinitierte und fremddurchgeführte Reparatur von Frau Oderle, die in ihrer Reformulierung den allgemeineren Terminus „Republik“ verwendet, wobei zuvor die grundsätzliche konzeptuelle Richtigkeit von Stefanijas Beitrag mit „genAU“ und „RIChtig“ bestätigt wird.

Stefanijas Äußerung weist zwar formale Mängel auf, entspricht auch nicht den Anforderungen an eine klassische aristotelische Definition (siehe Roelcke 2010: 62) und mag im historisch-politischen Sinne fachlich nicht exakt sein. Dennoch zeigt die Äußerung, dass Stefanija gedanklich über ein inhaltliches Konzept der beiden Staatsformen verfügt, das sie bei einer entsprechenden Elizitierung in das Gespräch einzubringen vermag. Dies entspricht Quasthoffs Verständnis von Diskurskompetenz, nämlich der „[...] Fähigkeit, mit globalen sequentiellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können“ (Quasthoff 2015: 88). Die geschilderten Beispiele legen den

¹²³ Eine ausführliche theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Sprachhandlungen und Diskursmustern sowie deren Differenzierung unterbleibt an dieser Stelle, da sie nicht unmittelbar zur Untersuchung der Elizitierung solcher Sprachhandlungen beiträgt. Einen Überblick über den Forschungsstand zu Diskurspraktiken gibt Heller (2012). Eine „eindeutige Abgrenzung des Erklärens von anderen Diskursmustern bzw. sprachlichen Handlungen [...] ist schwierig; es ergeben sich wechselseitige Einbettungsverhältnisse und es kommt zu Mischformen“ konzediert Morek (2012: 39), die eine grundlegende Untersuchung der Sprachhandlung *Erklären* bietet.

Schluss nahe, dass Lernende sprachliche Gerüste nutzen können, um zusammen mit den Lehrkräften etwas leisten zu können, was ihnen allein noch nicht gelingen würde.

4.1.2.3 Weitere sprachliche Lerngegenstände

Dass mittels *cued elicitations* hauptsächlich lexikalische Elemente eliziert werden, legt den Schluss nahe, dass auf diese Weise vornehmlich auf lexikalischer Ebene bzw. am Wortschatz gearbeitet wird. Die Analyse der Daten ergibt jedoch ein anderes Bild. Beide Lehrkräfte fokussieren mittels *cued elicitations* außer der Lexik auch andere sprachliche Gegenstände. So wurde z. B. im Ausschnitt 4.1.1-8 der Numerus und damit ein grammatikalisches Phänomen thematisiert. Thematisch ähnlich ist das folgende Beispiel gelagert, in dem erst Numerus und dann Genus behandelt werden:

Ausschnitt 4.1.2-8 der die das Baum

FO= Frau Oderle, MK= Mekhi; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

```

01   FO:   *und wenn es EIner ist?
→      *((hebt die Hand mit hochgestrecktem Daumen))
02   MK:   BAUM.=
-03   FO:   =der die das BAUM?
04   SX:   DER.
05   MK:   DER baum.
06   FO:   mhm.

```

Dem Ausschnitt ging eine Unterrichtsphase voraus, in der die Schüler/innen auf Arbeitsblättern Teile von Bäumen bezeichneten, danach wurden die Ergebnisse besprochen. Im Verlauf dieses zunächst an Fachinhalten orientierten Gesprächs verwendet Mekhi den Plural „Bäume“. Frau Oderle initiiert darauf einen Fokuswechsel auf die sprachliche (genauer: grammatikalische) Ebene und eliziert in Z. 1 den Singular zu Bäume mit der Frage „und wenn es Elner ist?“, parallel unterstützt sie ihre Frage mit einer ikonischen Geste als *cue*. Mekhi produziert in Z. 2 darauf problemlos die korrekte Singularform, allerdings ohne den Artikel zu benutzen. Die Lehrerin schließt unmittelbar an seine Äußerung an und verlagert den Elizitierungsfokus vom Numerus zum Genus und damit auf die lexikalische Ebene. Als *cue* bietet sie die Frage mit der *candidate answer* „der die das BAUM?“ an.

Der unmittelbare Anschluss der Lehrerin an Mekhis erste richtige Antwort und der nahtlose Wechsel der thematischen Orientierung von Numerus zu Genus weist auf ein hohes Maß an Routiniertheit hinsichtlich einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung hin, in der neue Nomen immer mit passendem Artikel sowie der Pluralform eingeführt werden. Dass Mekhi die geforderten Formen sofort mitkonstruiert und er kaum Hinweise zur Unterstützung benötigt, belegt, dass ihm dieses Vorgehen aus dem Unterricht vertraut ist.

Im folgenden Beispiel wird das Gespräch vorübergehend auf die Ebene der Semantik und Grammatik verlagert. Nabih soll entscheiden, ob der Gebrauch des bestimmten bzw. unbestimmten Artikels im gegebenen Kontext angemessener ist. Um das abstrakte Problem der (In-)Definitheit bearbeiten zu können, gibt die Lehrerin einen strategischen *cue*:

Ausschnitt 4.1.2-9 Das oder ein

FJ= Frau Janitza; IV= Ivana; NA= Nabih

```

01   FJ:   was passt da BESSer (.) dAs oder EIn?
-02      wie *viele bUndesländer gibts denn hier ne ganze MENge,=
      *((bewegt die Hand vor der Karte hin und her))

```

- 03 IV: =VIEL.
 -04 FJ: ist es dann !DAS! bUndesland (.) *dAs,
**((macht eine Zeigegeste mit ausgestrecktem Finger))*
 -05 oder ist es *EInes **von den vIElen?
**((hebt den ausgestreckten Zeigefinger))*
***((macht mit dem Zeigefinger kreisende Bewegungen))*
 06 NA: EInes von den vielen.
 07 FJ: *und was SCHREIB ich dann,
**((zeigt pointiert auf AL))*
 08 IST?
 09 NA: EIN bundesland.
 10 FJ: EIN bundesland.

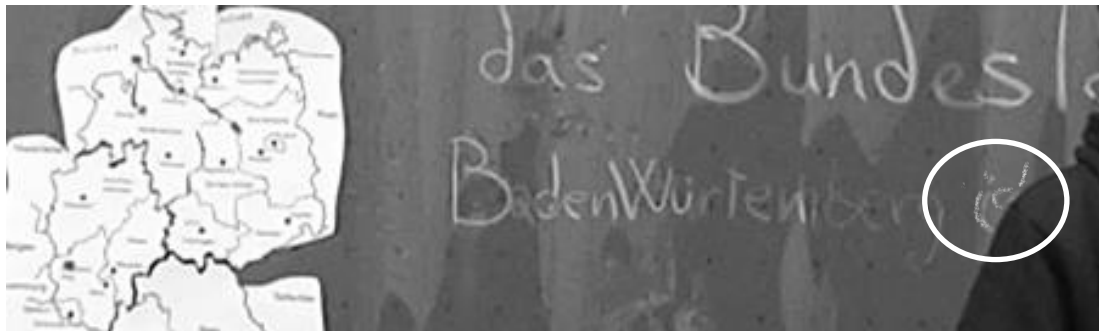


Abbildung 4.7: Tafelanschrieb in Ausschnitt 4.1.2-9 Das oder ein

Dem Ausschnitt geht eine hier nicht dargestellte Sequenz voraus, in der Nabih einen Satz formulieren und anschreiben soll, in dem die föderative Struktur der Bundesrepublik zum Ausdruck kommt. Der fehlende Artikel in Nabih's zunächst mündlich geäußertem Satz „Baden-Württemberg ist Bundesland von Deutschland“ wird dabei von der Lehrerin formal als reparaturbedürftig markiert. In der Folge entspinnt sich unter den Schülern eine Diskussion darüber, welcher Artikel hier einzusetzen sei. Frau Janitzka übernimmt in Z. 1 die Moderation und gibt als *cue* eine *candidate answer*, die sie in Z. 2 mit einem gestisch unterstützten strategischen *cue* (dem Hinweis auf die Menge der Bundesländer) ergänzt. Die für die Verwendung des indefiniten Artikels wichtige Frage nach der Menge der referenzierten Elemente beantwortet Ivana in Z. 3 inhaltlich richtig mit „VIEL“. Darauf baut die Lehrerin in den Zeilen 4 und 5 den *cue* weiter aus, indem sie als strategischen Hinweis (gestisch und prosodisch unterstützt) die Entscheidungsfrage mit der *candidate answer* „dAs oder EInes von den vIElen?“ stellt. Sie lenkt so auf den Blick auf das entscheidende Kriterium und zeigt einen Weg auf, wie auch in ähnlich gelagerten Situationen in der Zukunft die Schüler/innen zu einer Entscheidung finden können. Auch hier fällt die Koordination von Inhalt, Prosodie, Gesten und Verweisen auf visuelle Inhalte auf (vgl. z. B. Ausschnitt „Nach Osten“). Ihre Frage „oder ist es EInes von den vIElen?“ wird schließlich von Nabih mit „EInes von den vielen.“ richtig beantwortet. Mit der Frage der Lehrerin in Z. 7 „und was SCHREIB ich dann,“ nimmt sie Nabih's Perspektive ein, der den Satz an die Tafel schreiben soll. „IST“ in Z. 8 ist hier als DIU in Bezug auf den von Nabih an der Tafel begonnenen Satz „BadenWürttemberg [sic] ist“ zu verstehen (vgl. Abbildung 4.9). Die Lehrerin gibt mit der indexikalischen Geste die Perspektive des Schreibenden an Nabih zurück und eröffnet ihm einen übergaberelevanten Bereich. Ihre DIU wird von Nabih richtig mit „EIN bundesland.“ in Z. 9 ergänzt. Er übernimmt dabei die prosodische Markierung des unbestimmten Artikels von der Lehrerin in Z. 5, was als Beleg dafür erachtet werden kann, dass er deren Fokus auf das sprachliche Problem mitträgt.

Aus kommunikativer Perspektive veranschaulicht dieses Beispiel, wie Frau Janitza implizite Verweise auf sprachliche Strategien in das Gespräch einbaut. Deren Anwendung ermöglicht sie durch sequenziell geschickt platzierte TRP und bindet so die Schüler/innen in die Konstruktion des Wissens ein. Aus didaktischer Perspektive zeigt sich, wie mittels Scaffolding Lernende in ihrer ZPD unterstützt werden: Nabih verwendet die von der Lehrerin als *cue* bereitgestellten sprachlichen Mittel („Eines von den vielen“), um einen sprachlichen Sachverhalt auszudrücken, den er verstanden hat, aber womöglich noch nicht selbst auszudrücken vermag.

Folgendes ist bezüglich der Elizitierungsziele zusammenfassend festzuhalten:

- Mittels *cued elicitations* werden häufig einzelne lexikalische Elemente eliziert. Dies sagt jedoch nur etwas über die sprachliche Oberfläche der Elizitierungsziele aus, die didaktischen Ziele können sowohl auf der inhaltlichen Ebene als auch auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (also nicht nur im Bereich der Lexik) angesiedelt sein.
- Erweiterte Äußerungen und Sprachhandlungen führen die Lernenden häufig in den Bereich ihrer ZPD, dies erfordert angemessene Unterstützung. Die Art der Scaffolds haben dabei steuernde Funktion im Hinblick auf die Fokussierung sprachlicher oder inhaltlicher Gegenstände.
- Im Falle von lehrerseitig initiierten Korrekturen kann deren interaktionale Gestaltung und ggf. eingebettete Scaffolds den Fokus der Korrektur auf die sprachliche bzw. inhaltliche Ebene lenken.

4.1.3 Sequenzielle Einbettung

Bestimmend für die didaktische und kommunikative Wirkung von elizitierenden Verfahren sind nicht nur deren jeweilige Formen der interaktionalen Realisierung und die beabsichtigten Elizitierungsziele, sondern auch ihre Position im Verlauf des Unterrichtsgesprächs. Wie in Kapitel 2.2.1.2 dargestellt, schreibt Gibbons (2006c: 283) im Rahmen des Mikro-Scaffolding der Ausgestaltung der IRF-Sequenz besondere Merkmale zu. Gesprächsanalytisch betrachtet handelt es sich bei IRF um eine Paarsequenz mit einem angehängten dritten Redezug (*3rd turn*), der mehrere Funktionen haben kann (siehe Ingram/Elliott 2014: 1).¹²⁴

In der Analyse der vorliegenden Daten waren aus interaktionaler Perspektive im Wesentlichen drei Funktionen des dritten Zugs des IRF hinsichtlich der Elizitierung zielsprachlicher Äußerungen erkennbar:

- 1) Bewertende Rückmeldung: im positiven Fall oft mit der lehrerseitigen Wiederholung der Aussage. Dies entspricht dem „klassischen“ Modell des IRF/IRE (siehe z.B. Mehan 1979a, Sinclair/Coulthard 1975), was sich im Sinne eines *sequence-closing third* (Schegloff 2007: 118) sequenzbeendend auswirkt. Seedhouse bemerkt in diesem Zusammenhang, dass in seinen Analysen die IRF-Triade nicht die dominante Form der Unterrichtskommunikation sei. Vielmehr werde das Ausbleiben einer expliziten Evaluation und stattdessen das Formulieren einer anderen Frage als positives Feedback gedeutet: „If the learner production corresponds to that envisaged by the teacher, the subsequent teacher action may be a different prompt“

¹²⁴ Siehe auch Kapitel 2.3.3.2.

(Seedhouse 2004: 106). In diesem Fall transformiert der *3rd turn* zu einer neuen Initiierung und zum ersten Teil einer weiteren Paarsequenz. Im Fall einer (teilweise) negativen Evaluierung wird der dritte Zug Teil zu einer Korrekturinitiierung: entweder als „embedded correction“ (Jefferson 1987) zum zielsprachlichen Input oder in Form einer Fremdinitiierung zur Selbstkorrektur.

- 2) Aufforderung zum Ausbaus oder zur Modifikation einer erbrachten schülerseitigen Äußerung: Hammond und Gibbons (2005: 23f.) umschreiben ein solches Vorgehen in Anlehnung an Wells (1996: 83) mit *increasing prospectiveness*, da sie den Lernenden die Möglichkeit zu erweiterten Äußerungen schaffe. Im Fall einer Aufforderung zu einer zielsprachlichen Modifikation sind die Grenzen zu einer fremdinitiierten-selbstdurchgeführten Korrektur fließend.
- 3) Thematische Steuerung des Gesprächs: Dabei wird häufig wie in 2) die schülerseitige Äußerung aus dem R-Teil aufgegriffen, allerdings um eine thematische Zäsur zu setzen und den Fokus des Gesprächs z. B. auf die sprachliche Ebene zu verschieben.

Ähnliche Varianten des IRF beschreiben auch Sinclair und Coulthard (1975). In der folgenden Tabelle sind diese drei Erscheinungsformen mit Beispielen aus den bisherigen Analysen exemplarisch zusammengefasst:

Tabelle 20: Kommunikative Funktionen der IRF-Sequenz

Kommunikative Funktion des 3rd Turns (F-Teil)	Beispiel
1) Bewertende Rückmeldung / Reformulierung / Wiederholung einer schülerseitigen Äußerung (R-Teil) Gesprächsverlauf 	Ausschnitt 4.1.1-9: Herbst kommt LE*= Lehrerin; MU= Murat 03 LE: wElche (.) JAHreszeit kommt? 04 frÜhling SOMmer und dann kommt? 05 MU: () HERBST (kommt). →06 LE: hErbst geNAU.=
2) Elizitierung des Ausbaus einer schülerseitigen Äußerung 	Ausschnitt 4.1.2-6 Blüten LE= Lehrerin; GE= Genoveva 04 GE: da ist ein (.) BAUM; →05 LE: mhm. 06 GE: BLÜ(.)hend? →07 LE: mit BLÜten- 08 GE: BLÜten?= →09 LE: =der baum hat (.) ↓BLÜ:ten (.) ja, wann ist *FRÜHling (1.0); → *((LE beugt Oberkörper nach vorn, reckt das Kinn vor und neigt den Kopf leicht zur Seite)) 11 <<cresc> wAnn ist FRÜHling> (.) der baum hat blÜten.=
3) Thematische Steuerung des Gesprächs 	Ausschnitt 4.1.2-3 Das ganze Land LE= Lehrerin; HI= Hilal; AV= Alev 05 LE: guck bei *ihm auf die KARte. *((zeigt auf YU)) 06 (10.0) 07 HI: BRANdenburg 08 LE: SEHR gut (). →09 also das sind die BUN(.)des(.)lÄn:der; →10 und das GANze land hEIßt, 11 AV: DEUTSCHlan:d.= 12 LE: =DEUTSCHland-
Legende: I= Initiierung, R= Antwort, F= Feedback, L= Lehrkraft, S= Schüler/in, I+= ausgebaute Initiierung, R+= ausgebaute Antwort, F_ø= optionales Feedback, I _{1,2...} = Initiierung Thema 1, 2 usw., R _{1,2...} = Antwort Thema 1, Thema 2 usw.	

Die Varianten der Ausgestaltung der IRF-Triade wurden in den vorangegangenen Analysen bereits verschiedentlich aufgezeigt, ich verzichte deshalb auf eine weitere ausführliche Darstellung an dieser Stelle. Es dürfte auch klargeworden sein, dass eine trennscharfe Kategorisierung, besonders der Varianten 2) und 3), nicht immer einfach oder manchmal auch unmöglich ist. Vielmehr zeigen sich auch hier zahlreiche Abweichungen und Hybride, deren Kombinationen und Ausgestaltungen den lokalen kommunikativen Bedürfnissen angepasst werden. Ergänzend ist v. a. in Hinblick auf die dritte Funktion anzumerken, dass die Ausgestaltung des *3rd turns* steuernde Funktion bezüglich der Fokussierung sprachlicher oder fachlicher Gegenstände haben kann (siehe Kapitel 4.3).

Neben der sequenziellen Positionierung von Elizitierungen im Rahmen des IRF-Musters ist aber vor allem deren Positionierung innerhalb größerer sequenzieller Zusammenhänge für eine sprachförderliche Unterrichtsinteraktion von Belang. Die Untersuchung des Datenkorpus ergab drei Schwerpunkte:

- Modifikationen und Reformulierungen nach fehlgeschlagenen Elizitierungsversuchen
- Bezugnahmen auf Aktivitäten im Unterricht
- Rekurse auf zielsprachlich richtige schülerseitige Äußerungen

Neben fehlerhaften Antworten werden auch ausbleibende Antworten, sprich längere Phasen der Stille¹²⁵, zwischen Initiierung und Antwort von den beobachteten Lehrkräften als Anzeichen für eine fehlgeschlagene Elizitierung und/oder für Unterstützungsbedarf gedeutet. Dabei modifizieren bzw. reformulieren die Lehrerinnen nach fehlgeschlagenen Elizitierungsversuchen ihre Initiierungen neu, häufig unterstützt durch *cues*. Als Hinweise auf die Elizitierungsziele dienen dabei auch Verknüpfungen mit zuvor verhandelten oder schriftlich bzw. visuell festgehaltenen Wissenselementen.

In manchen Fällen werden auch Teile der Antwort vorgegeben, um die Schüler/innen bei der Verarbeitung ihrer Antwort in dem Bereich zu entlasten, der gerade *nicht* im Vordergrund der Aufgabe steht: Dabei kann es sich um sprachliche Mittel oder Sachinformationen handeln, je nachdem, ob der didaktische Fokus der zu elizitierenden Antwort auf die sprachliche oder inhaltliche Ebene gerichtet ist. Solche Modifikationen der ursprünglichen Elizitierungen sind Gegenstand des Kapitels 4.1.3.1.

Ein zentrales Kennzeichen des Scaffolding ist die Förderung der parallelen Progression von konkreter Anschauung zu abstrahierender Distanz auf inhaltlicher Ebene bzw. von kontextgebundener, konzeptuell mündlicher Alltagssprachlichkeit zu kontextreduzierter und konzeptuell schriftlicher Bildungs- bzw. Fachsprachlichkeit aus sprachlicher Ebene (Kniffka/Neuer 2008: 129). Dies erfordert zum einen, den Lernenden konkretes Handeln im Unterricht zu ermöglichen. Zum anderen erfordert es aber auch den bewussten Rekurs auf dieses Erleben und die explizite Modifikation der sprachlichen Mittel, mit denen diese Erfahrungen versprachlicht werden. Für die Unterrichtskommunikation im fachsensiblen Sprachunterricht bedeutet dies, dass explizit auf solche praktischen Erfahrungen rekurriert werden muss, um die neu zu erlernenden sprachlichen Gegenstände an dieses Erfahrungswissen anbinden zu können und zu ihrem Gebrauch anzuregen. Beispiele solcher Rekurse stelle ich in Kapitel 4.1.3.2 dar.

Der explizite Verweis auf schülerseitige Äußerungen, in denen eingeführte (bildungs-)sprachliche Mittel in vorangegangenen Gesprächsphasen bereits angewendet wurden, stellt eine Möglichkeit dar,

¹²⁵ Die Klassifizierung und Bezeichnung der jeweiligen Arten von Stille in der Unterrichtskommunikation folgt aus der jeweiligen Forschungs- bzw. methodologischen Perspektive. Eine ausführliche Darstellung der verschiedenen Arten von Stille und ihrer kommunikativen Wirkung im Unterrichtsgespräch aus gesprächsanalytischer Perspektive bieten Ingram und Elliot (2014: 3f.). Siehe dazu auch Kapitel 2.3.2.

mit der Lehrkräfte zur weiteren Anwendung dieser sprachlichen Mittel anregen können. Im Unterschied zur lehrerseitigen Vorgabe bildet die Verknüpfung einer Äußerung mit einer konkreten Person und einer gemeinsam erlebten Gesprächssituation vielfältigere Ankerpunkte zum Memorieren der dort verwendeten Redemittel. Dies kann entweder initial in einer Elizitierung geschehen oder im Anschluss an schülerseitige Erwiderungen, nämlich als Fremdinitiierung von Korrekturen, mit denen Schüler/innen die Gelegenheit erhalten, formal oder inhaltlich unzureichende Äußerungen selbst zu bearbeiten.

In beiden Fällen werden die explizit hervorgehobenen Schüler/innen als kompetente Sprecher/innen behandelt und ihre Beiträge wertgeschätzt. Dies gilt aber auch für diejenigen Schüler/innen, die zur Selbstkorrektur ihrer Äußerungen aufgefordert werden: Im Gegensatz zu einer lehrerseitig fremddurchgeführten Korrektur impliziert die Aufforderung zur Selbstkorrektur die Annahme, dass die Angesprochenen dazu auch in der Lage sind. Sie können im Sinne von Gibbons' Konzeption des Scaffolding also als *reminding and handing over* (siehe Kapitel 2.2.1.2) verstanden werden: Die Lernenden werden so an den Rand ihrer ZPD geführt und erhalten Gelegenheit, zu einer zunehmend selbstständigeren Anwendung des gemeinsam konstruierten Wissens. Initiierungen von selbstdurchgeführten Korrekturen tragen außerdem dazu bei, die Asymmetrie bezüglich des Rede-rechts zwischen Lehrkraft und Schüler/innen zu verringern. Neben diesen pädagogischen Zielen werden der Selbstreparatur im L2-Unterricht aber auch didaktische Wirkungen zugesprochen:

„[...] it might be useful if the teacher delayed repair and correction, to give the learner the opportunity for self-repair. This would reduce the number of actual errors made, as well as encourage the development of self-monitoring and self-correcting [...].“ (van Lier 1984: 167)

In Kapitel 4.1.3.3. stelle ich Beispiele vor, in denen Lehrkräfte auf vorangegangene schülerseitige Äußerungen verweisen, um damit zur Verwendung eingeführter sprachlicher Mittel anzuregen oder um selbstdurchgeführte Reparaturen zu initiieren.

4.1.3.1 Reformulierungen und Modifikationen von Elizitierungsversuchen

Lehrkräfte reformulieren und modifizieren Fragen und Elizitierungsversuche häufig, wenn diese nicht bzw. nicht schnell genug oder nicht zieladäquat von Lernenden erwidert werden oder nicht genügend Bewerbungen zur Beantwortung auslösen.¹²⁶ Sowohl die Angemessenheit der Dauer zwischen Elizitierungsversuch und Erwiderung als auch die formale bzw. inhaltliche Angemessenheit der schülerseitigen Antwort liegt dabei im Ermessen der Lehrkraft. Die Erkenntnisse über positive Effekte einer verlängerten Wartezeit nach lehrerseitigen Elizitierungsversuchen sind nicht neu (siehe z. B. Rowe 1986, Tobin 1986). Im Zweitsprachunterricht spielt das Einräumen von genügend Verarbeitungszeit sogar eine besonders wichtige Rolle, da Schüler/innen in VKL mit vergleichsweise kurzem Kontakt zur Unterrichtssprache im Vergleich zu ihren Peers, die die Unterrichtssprache als Erstsprache erworben haben, mehr Zeit für Denkprozesse benötigen, die der sprachlichen Verarbeitung dienen: "When we are listening to someone talking in a language that is new to us, we need a lot more time to process what is being said in order to make sense of it" (Gibbons 2015: 43). Lyster und Ranta (1997: 56) argumentieren in ihrer Studie, dass L2-Lernende bei formal unzureichenden Erwiderungen Hinweise auf

¹²⁶ Siehe hierzu die unterrichtstypische Organisation des Sprecherwechsels per programmierter Selbstauswahl (Kapitel 2.3.1).

Fehlerquellen und Möglichkeiten zu selbstdurchgeführten Reparaturen benötigen (z. B. metasprachliche Hinweise oder klärende Rückfragen), jedoch ohne dass diese nur per Reformulierungen von der Lehrkraft implizit vorgegeben und schülerseits wiederholt werden: „A repair in which the student simply repeats what the teacher has said does not necessarily imply that the feedback has been understood as such“ (a. a. O.: 54).

Unterrichtsgespräche im Zeitsprachunterricht sollten nach dieser Auffassung geprägt sein von:

- Ausreichend Zeit zwischen lehrerseitiger Elizitierung und schülerseitiger Erwiderung

Bei ausbleibenden bzw. fehlerhaften Beiträgen der Schüler/innen:

- Reformulierungen der Frage unter Einbeziehung von Kontextualisierungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkten an vorhandenes Wissen
- Möglichkeiten und Hilfen zur Fehleridentifikation und Selbstreparatur bei fehlerhaften Beiträgen

Die Wartezeit von Lehrkräften auf schülerseitige Erwiderungen war schon mehrfach Gegenstand von Studien (siehe z. B. Rowe 1986, 1974, Swift/Gooding 1983, Tobin 1986; Ingram/Elliott 2014). Rowe beziffert die durchschnittliche Wartezeit von Lehrkräften (im Regelunterricht) nach einem Elizitierungsversuch auf weniger als eine Sekunde (Rowe 1986: 43). In den Analysen des Datenkorpus können im Vergleich dazu häufig deutlich längere Wartezeiten seitens der Lehrkräfte nachgewiesen werden. Diese teilweise sehr langen Phasen der Stille nach Elizitierungsversuchen kontrastieren in auffälliger Weise mit Paarsequenzen, in denen die Lehrkräfte unmittelbar Teile der Antwort als fremdinitiierte und fremddurchgeführte Reparatur beisteuern, was der oben formulierten Anforderung auf den ersten Blick widerspricht.

Im folgenden Ausschnitt ist zu sehen, wie die Lehrerin einerseits viel Wartezeit für eine schülerseitige Selbstkorrektur auf sprachlicher Ebene einräumt, andererseits aber sehr schnell inhaltliche Entlastung bietet, um die sprachliche Bearbeitung zu unterstützen. Bei genauem Hinsehen erweist sich der jeweilige didaktische Fokus als Grund für die unterschiedlichen Wartezeiten. Der Ausschnitt stammt aus einer Unterrichtsphase, in der die Klasse in einer Übung zum Hörverstehen die Temperaturangaben zu verschiedenen Orten in Deutschland erarbeitet hat und diese in einer Tabelle notiert wurden. Die Temperaturangaben sollen nun verglichen werden. Ein Redemittelkasten im Buch (Kniffka/Neuer 2017a: 109) gibt dazu die Steigerungsformen für kalt und warm und die Vergleichsform ‚genauso... wie‘ vor. Von der Lehrerin wird außerdem ein Satzmuster für den Vergleich an der Tafel vorgegeben (siehe Abb. 4.8)

Ausschnitt 4.1.3-1: Saarbrücken und Freiburg

FO= Frau Oderle; NO: Norman

```

01  FO:  NORman;
02  NO:  JA;
03  FO:  ähm (--) saarBRÜCke:n (--) un:d frEIburg;
04  NO:  saarbrücken äh in (---) äh_In saarBRÜCken ist es äh:-
-05  (4.0)
06  FO:  ist es wÄrmer oder KÄLter?=-
07  NO:  =wÄRmer (.) als in_äh::-
-08  FO:  FREIburg.=
09  NO:  =FREIburg.
10  FO:  geNAU.

```

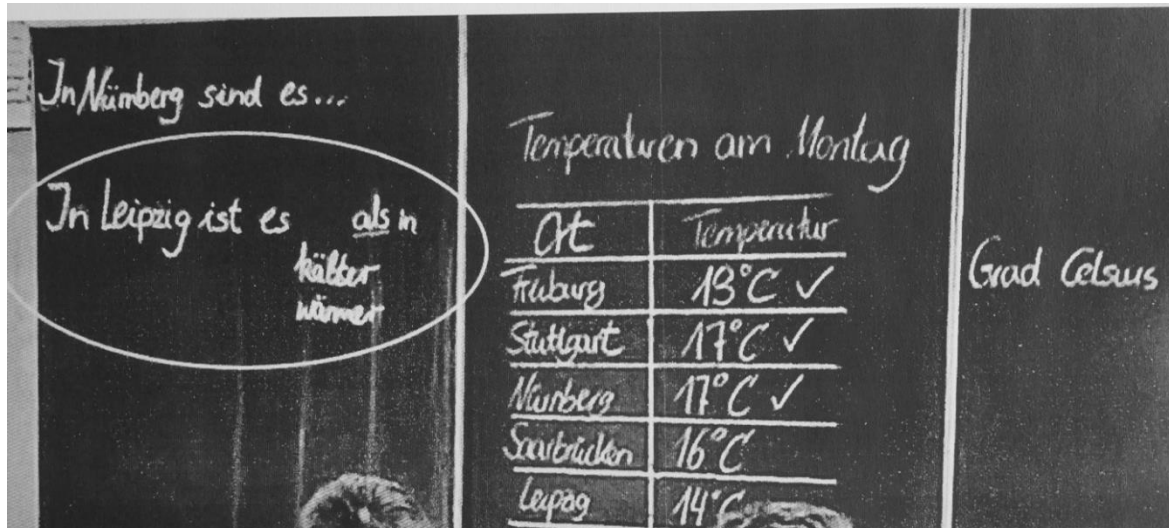


Abbildung 4.8: Tafelanschrieb in Ausschnitt 4.1.3-1: Saarbrücken und Freiburg

Die Schüler/innen werden nun von Frau Oderle aufgerufen, um jeweils die Temperaturen von zwei Orten zu vergleichen. Die Lehrerin teilt Norman in Z. 1 per Fremdauswahl den nächsten Turn zu. Mit „JA;“ signalisiert dieser, dass er bereit ist, den Turn zu übernehmen und eine Spezifizierung der Frage bzw. der Aufgabe erwartet. Die Lehrerin nennt daraufhin in Z. 3 die beiden Städte Freiburg und Saarbrücken und stellt ihm damit die Aufgabe, die notierten Temperaturen nach dem eingeführten Muster zu vergleichen.

Norman beginnt darauf seine Äußerung in Z. 4 mit „saarbrücken äh in“. Das eingeschobene Verzögerungssignal „äh“ initiiert eine Selbstkorrektur, da er offenbar den syntaktischen Fehler in seiner Äußerung erkannt hat. Die folgende Stille weist darauf hin, dass Norman Zeit benötigt, um seine selbstdurchgeführte Reparatur vorzubereiten, was ihm von der Lehrerin auch zugestanden wird. Dies gelingt ihm mit „äh_In saarBRÜCKen ist es äh: “. Allerdings weisen erneute Verzögerungsmarker und Stocken darauf hin, dass die Verarbeitung der sprachlichen Form seiner Äußerung ihn so stark beschäftigt, dass er darüber den inhaltlichen Anschluss verliert.

Nachdem die Lehrerin ihm vier Sekunden zur Verarbeitung zugestanden hat, ergänzt bzw. modifiziert sie ihre Elizitierung in Z. 6 mit einem Hinweis in Form einer *candidate answer*: „ist es wÄRmer oder KÄLter?“ was zum unmittelbaren Anschluss von Normans Äußerung „=WÄRmer (.) als in_äh:-“ führt. Mit der Vorgabe der beiden Komparative bietet sie Norman eine sprachliche Entlastung und lenkt den Fokus auf die inhaltliche Ebene, nämlich die Entscheidung, ob die Temperatur höher oder niedriger ist. Mit dieser Unterstützung gelingt es Norman, seinen Satz syntaktisch nahtlos mit „WÄRmer (.) als in_äh:-“ in Z. 7 fortzusetzen.

Dass die Lehrerin im Vergleich zu den vorangegangenen Abbrüchen nun sehr rasch mit einer *fremdinitiierten-fremddurchgeführten* Reparatur reagiert und die fehlende Angabe „FREIburg“ (Z. 8) vorgibt, lässt den Schluss zu, dass der didaktische Fokus vorrangig auf der formal richtigen Verbalisierung des Vergleichs mit ‚Komparativ + als in‘ liegt, die Norman mit seiner selbstdurchgeführten Reparatur ja bereits geleistet hat.

Die beiden Städtenamen wurden von Frau Oderle im Übrigen schon in der ursprünglichen Fragestellung vorgegeben und sind auch in der gemeinsam erarbeiteten Tabelle präsent. Die Aufgabe hat demnach insgesamt einen sprachlichen Fokus, nämlich die Anwendung des chunkartig vorgegebenen Satzmusters an der Tafel und die Verwendung der Komparative wärmer bzw. kälter (Abb. 4.8). Die

inhaltliche Seite, nämlich der Vergleich der Temperaturangaben von zwei Orten, liefert dazu den Rahmen, innerhalb dessen die Vergleiche unter Anwendung der sprachlichen Mittel in Variationen verbalisiert werden. Es ist erkennbar, dass die unterschiedlichen Wartezeiten Frau Oderles hier jeweils vom Fokus der Elizitierungsziele abhängen. Während sie Norman zur Bearbeitung sprachlicher Probleme relativ viel Zeit zur Selbstkorrektur einräumt, steuert die Lehrerin inhaltliche Elemente direkt und ohne zu warten bei, um Normans sprachliche Bearbeitung zu entlasten.

Wenn es Lernenden trotz Hilfen und Reformulierungen der lehrerseitigen Frage und eingeräumter Verarbeitungszeit nicht gelingt, Schwierigkeiten beim Formulieren eines Elizitierungsziels zu überwinden, können andere Schüler/innen einspringen und die Aufgabe vollenden. Durch eine solche „peer-repair“ (Lyster/Ranta 1997: 50) können es Lehrkräfte vermeiden, das Elizitierungsziel vorzugeben. Dies kann dazu beitragen, die Asymmetrie der Rederechtsverteilung im Unterrichtsgespräch zu relativieren und Schüler/innen stärker in Aushandlungsprozesse zu involvieren – die Lehrkraft tritt somit weniger als „primary knower“ (Gibbons 2006a: 119) in Erscheinung.

Der folgende Ausschnitt ist ein Beispiel dafür, wie die Modifikation der ursprünglichen Elizitierung zum Elizitierungsziel hinführt und andere Schüler/innen als die ursprünglich befragte Schülerin bei der Konstruktion der Antwort eingebunden werden, was die thematische Entfaltung zu einer Sache der Schüler/innen macht. In dieser Stunde erarbeiteten die Schüler/innen Merkmale und Eigenschaften von verschiedenen Bäumen.¹²⁷ Yasmin hat allerdings Probleme mit der Aufgabe, da sie das Wort „Baumarten“ nicht versteht. Für eine Erklärung versucht Frau Oderle deshalb die Begriffe „Laub- und Nadelbäume“ zu elizitieren. Mit der mehrstufigen Reformulierung der ursprünglichen Elizitierung gliedert die Lehrerin dabei die Behandlung des Problems in einzelne Schritte und macht sie für die Schüler/innen nachvollziehbar. Es ist zu beobachten, wie die Lehrerin durch Wartezeiten und Blickkontakt Yasmin das Rederecht möglichst lange sichert und so versucht, sie in die Ko-Konstruktion einzubinden. Selbst als die Elizitierungsziele schließlich von anderen Schülern beigesteuert werden, bleibt Yasmin in den Prozess involviert:

Ausschnitt 4.1.3-2: Baumarten

FO= Frau Oderle; YA= Yasmin; MK= Mekhi; SI= Simonetta

- 01 YA: *frau Oderle was ist (0.9) ↓BAUM:art?
 *((FO schaut zu SI, die an der Tafel schreibt))
 (2.2)
- 02 FO: *↓JA.
 *((FO wechselt die Blickrichtung zu YA))
- 03 yasmin was Ist die BAUMart?*
- *(YA zuckt mit den Schultern))
 (2.4)
- 04 FO: *es gibt ZWEI.
 *((FO hebt die linke Hand mit ausgestrecktem Zeige- und Mittelfinger))
- 05 wie kann ein baum SEIN?
 ((geht zu den beiden Zweigen, hebt sie vom Boden auf und hält sie hoch, ca. 6.0))
- 06 SX: ((mehrere Schüler/innen reden unverständlich))
- 07 FO: yasmin welche BAUMarten gibt es?
- 08 *(3.7)

¹²⁷ Vergleiche dazu die Aufgaben in den Arbeitsheften zu INTRO DaZ A1-B1: Kniffka/Neuer (2018: 54f.).

**((FO hält abwechselnd den Laub- bzw. Nadelzweig hoch, nach 2,2 Sekunden zuckt YA mit der Schulter und schüttelt leicht den Kopf.))*
09 SX: ()
10 MK: *HIER.
**((meldet sich))*
11 FO: *horch ZU.
**((schaut kurz zu YA, dann zu ME))*
12 SX: () im WA:ld.
13 FO: MEkhi.
14 MK: äh LAUB(.) *bau:m,
**((zeigt auf den Laubzweig, FO hebt den Laubzweig hoch, YA dreht den Kopf leicht zur Seite und beugt sich nach vorn))*
15 FO: Oder?
16 YA: ((zu ME)) was hast du geSAGT?
17 MK: ((dreht sich zu FA um)) LAUB(.)baum.=
18 YA: <<p>*ah_JA.>
**((FA nickt))*
19 FO: Oder? *
**((YA zieht die Schultern hoch))*
20 MK: d_äh NÄdelbaum
21 FO: NÄ:del[baum.*
**((FA nickt))*
22 MK: [Nadel]
23 SX: [((mehrere Schüler/innen durcheinander)) NAdelbaum.=]
24 YA: =NAdel
25 FO: das sind die baumAR:ten.
26 es gibt zwEI verSCHIEdene.

Yasmin zeigt mit ihrer Frage in Z. 1 eine Verständnislücke bezüglich des Worts „Baumart“ an. In Z. 2 signalisiert Frau Oderle mit „JA.“ als Diskursmarker, dass ihre Aufmerksamkeit nun Yasmin und ihrer Frage gilt. Parallel dazu richtet sie ihren Blick auf Yasmin.

Es ist wenig überraschend, dass die nahezu wörtliche Wiederholung von Yasmins Frage in Z. 3 nicht zur Klärung beiträgt. Sequenziell hat sie an dieser Stelle jedoch die Funktion, Yasmins Frage als Gesprächsgegenstand zu etablieren und gleichzeitig das Einverständnis mit Yasmins Selbstauswahl zur nächsten Sprecherin zu signalisieren.¹²⁸

Letztere gibt umgehend ein nonverbales Signal des Nichtverstehens und auch die folgende Wartezeit von 2,4 Sekunden führt zu keinem Fortschritt. In Z. 4 gibt Frau Oderle zunächst einen nonverbalen, dann einen verbalen Hinweis auf die Bedeutungsebene des Ausdrucks („es gibt ZWEI.“) und verweist damit auf den Tafelanschrieb und die Kategorien Laub- bzw. Nadelbäume als Elemente der Menge Baumarten. In Z. 5 modifiziert sie daraufhin die Frage, indem sie den Fokus mit „wie kann ein baum SEIN?“ auf die Beschaffenheit von Bäumen und damit erneut die Bedeutungsebene fokussiert. Frau Oderle versucht also, die Begriffe Laub- und Nadelbäume zu elizitieren, um mit ihnen eine exemplarische Definition des Ausdrucks „Baumarten“ zu ermöglichen. Zur Unterstützung stellt sie durch Hochhalten der Zweige einen konkreten Objektbezug her.

Dass Yasmin nach sechs Sekunden keine Antwort geben kann, wird von der Lehrerin offenbar als erneutes Signal des Nicht-Verstehens gedeutet, sie übernimmt daraufhin wieder das Rederecht für

¹²⁸ Siehe dazu das Kapitel 2.3.3.2 IRF / IRE: Das Abweichen vom etablierten Schema der Rederechtsverteilung und der Rollenverteilung bei der Initiierung von Fragen hat Einfluss auf die Beteiligung der Schüler/innen am Unterrichtsdiskurs.

eine weitere Reformulierung der Frage in Z. 7. Auch die Modifikation „yasmin welche BAUMarten gibt es?“ zielt auf die Elizitierung der Begriffe „Laub-“ bzw. „Nadelbäume“ ab. Dass sie vor dieser Modifikation Yasmins Namen nennt, sichert dieser das Rederecht und die Möglichkeit zur selbstdurchgeführten Reparatur zu. Nach weiteren 2,2 Sekunden signalisiert Yasmin nonverbal ihr Nicht-Wissen und gibt damit die Möglichkeit zur Turnübernahme ab.

Frau Oderle erteilt darauf Mekhi in Z. 12 das Rederecht, allerdings bindet sie Yasmin mit der Aufforderung „Horch zu“ (Z. 11) weiter in die Aushandlung ein. Damit delegiert Frau Oderle die Reparaturdurchführung an Mekhi. Er steuert mit „äh LAUB(.)*baum,“ eines der Elizitierungsziele bei und stellt mit einer Zeigegeste auf den Laubzweig einen konkreten Objektbezug her. Yasmins *embodiment* und die an Mekhi gerichtete Nachfrage in Z. 16 lassen erkennen, dass sie an dessen Äußerung interessiert ist und die Aushandlung mitverfolgt. Danach versucht Frau Oderle in Z. 19 den zweiten Ausdruck zu elizitieren, den Mekhi in Z. 20 auch beiträgt. Während Frau Oderles Fremdkorrektur des phonetischen Fehlers in Mekhis Antwort gibt Yasmin per Nicken ein Verstehenssignal und schließt sich in Z. 24 dem teilweise überlappenden Nachsprechen des Worts der anderen Schüler/innen an. Die Lehrerin fasst abschließend reformulierend das Ergebnis des Gesprächs zusammen: „das sind die baumAR:ten. es gibt zwei verSCHIEdene.“ und schließt so die exemplarische Definition des Begriffs ab.

Obwohl die Elizitierung aus Yasmins Perspektive trotz langer Wartezeiten, Reformulierungen der Frage und verbaler und nonverbaler *cues* nicht erfolgreich verlaufen ist, wird an diesem Ausschnitt zweierlei klar:

1. Die langen Wartezeiten verbunden mit der expliziten Turnzuweisung an Yasmin und die Aufrechterhaltung ihres Rederechts per Blickkontakt sichern deren gedankliche Beteiligung am Gespräch. Diese hält selbst dann noch an, als das Rederecht an Mekhi übergeht.
2. Dass das Elizitierungsziel schlussendlich schülerseits beigesteuert und nicht von der Lehrerin vorgegeben wird, macht die thematische Entfaltung zu einer Angelegenheit der Schüler/innen und wertschätzt letztere als kompetente Sprecher/innen. Es reduziert außerdem die Geschwindigkeit der thematischen Entfaltung und gibt Yasmin die Gelegenheit, den Weg zum Ergebnis nachzuvollziehen, ohne abgehängt zu werden.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Egbert et al. (2005), die Verstehensprobleme zwischen Studierenden mit Deutsch als L1 bzw. L2 untersuchten:

„Their limited proficiency [jene der L2-Sprechenden, M.W.] requires motivation, goodwill and patience from all participants. [...] These results do not imply that breakdowns do not occur, [...], the repair mechanism is a suitable resort to restore mutual understanding even when linguistic resources are limited due to non-native proficiency.“ (a. a. O. 2005: 199)

In besagter Studie wird zwar keine institutionelle Kommunikation untersucht, folglich herrscht zwischen den Sprechenden auch keine Asymmetrie bezüglich des Rederechts. Im Hinblick auf den L2-Erwerb unterstreicht aber gerade dies die Wichtigkeit dessen, dass L2-Lernenden die Möglichkeit eingeräumt wird, sich als kompetente und nicht als defizitäre Gesprächspartner wahrnehmen zu können.

Für die sequenzielle Organisation der Unterrichtskommunikation im L2-Unterricht ergeben sich daraus folgende Schlussfolgerungen:

- Wartezeit nach Elizitierungen und Blickkontakt sichern das Rederecht und ermöglichen angemessene Verarbeitungszeiten für L2-Lernende.

- Bei Verstehensschwierigkeiten sind Elizitierung kleinschrittiger und mehrstufig zu modifizieren.
- Peer-Repair bindet die Schüler/innen in die thematische Entfaltung ein, verlangsamt diese und gibt den Lernenden die Gelegenheit, sich als kompetente Sprecher zu zeigen.

Nicht nur das Ausbleiben von Schülerantworten, sondern auch falsche oder unpassende Antworten führen dazu, dass Lehrkräfte ihre Elizitierungsversuche reformulieren und ausbauen. Im folgenden Beispiel sind beide Phänomene zu beobachten. Zu Beginn der Stunde erinnert die Lehrerin an die Besprechung von Bildern (siehe Abb. 4.5), die einen Apfelbaum zu jeder der vier Jahreszeiten zeigen und lässt die Schüler/innen die Bezeichnungen der Jahreszeiten wiederholen. In den ausgelassenen Turns regelt die Lehrerin ein unterrichtsorganisatorisches Problem, das nicht in direktem Zusammenhang mit ihrer Elizitierung steht.

Ausschnitt 4.1.3-3: Wann hat der Baum Äpfel?

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi; AN= Anna; EM= Emil; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

```

01  FO:   wann gibt es denn Äpfel?*
        *((MK meldet sich))
02      *(3.8)
        *((FO zeigt rasch nacheinander auf die vier Bilder))
03  der baum hat *NICHT das ganze jAhr äpfel**.
        *((hebt die Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger und schwenkt
        sie hin und her))
        *((AN meldet sich))
        ((...))
08  (3.6)
09  FO:   hat der baum* im ↑'WIN:ter?
        *((FO zeigt auf das Bild, weitere Schüler/innen melden sich))
10      hat der baum im winter Äpfel?
11  SX:   NEIN ((mehrere Schüler/innen gleichzeitig))
12  FO:   EMil;
13  EM:   NEIN.
14  FO:   WANN hat der baum äpfel?
15  EM:   FRÜHling.
16  FO:   im FRÜHling?
17      *Hie:r?
        *((zeigt auf das erste Bild und bewegt den Finger hin und her))
18      sieht man hier Äpfel?
19  EM:   ne: im HERBST (hat [er äpfel]).
20  FO:   [ah geNAU ] (.) *hier.
        *((zeigt auf das darunterliegende Bild))

```

Nachdem die Bezeichnungen der Jahreszeiten wiederholt wurden, stellt Frau Oderle in Z. 1 eine ungerichtete Frage, deren Beantwortung die Verknüpfung mit den vorangegangenen Inhalten erfordert. Mekhi meldet sich sofort im Anschluss darauf. Indem Frau Oderle nacheinander auf die vier Bilder zeigt, gibt sie einen nonverbalen Hinweis auf das Elizitierungsziel „(im)Herbst“. Sie räumt der Klasse 3,8 Sekunden ein, um die Frage zu verarbeiten und eine Antwort vorzubereiten. Als keine Bewerbung um das Rederecht erfolgt, baut sie ihre Frage mit dem Hinweis „der baum hat NICHT das ganze jAhr äpfel.“ aus und unterstützt dies mit einer verneinenden ikonischen Geste parallel zu „NICHT“. Damit gibt sie einen Hinweis darauf, dass das Elizitierungsziel nicht aus allen bzw. nur einer der dargestellten Jahreszeiten besteht. Dies zieht Annas Meldung nach sich. In den folgenden ausgelassenen Zeilen regelt die Lehrkraft einen organisatorischen Belang. Warum sie anschließend nicht das Rederecht an

Mekhi oder Anna erteilt, sondern weitere 3,6 Sekunden wartet, ist unklar. Möglicherweise möchte sie noch weitere Meldungen erwirken, denn sie baut ihren Elizitierungsversuch mit einem weiteren Hinweis in Zeile 9 und 10 in Form einer negativen *candidate answer* (siehe Kapitel 4.1.1.1) aus und unterstützt das mit einer Zeigegeste auf das betreffende Bild. Dies bewirkt die spontane Äußerung mehrerer Schüler/innen in Z. 11. Darauf erteilt sie schließlich Emil das Rederecht, der die Antwort seiner Mitschüler/innen wiederholt. Nachdem „Winter“ als Elizitierungsziel ausgeschlossen ist, reformuliert die Lehrerin ihre ursprüngliche Frage in Z. 14 „WANN hat der baum äpfel?“. Damit fasst sie die ursprüngliche, allgemeine Frage enger und stellt sie in den konkreten Kontext des abgebildeten Baums. Emils Antwort „FRÜHling.“ in Z. 15 ist allerdings inhaltlich falsch. Die Lehrerin reagiert darauf mit der Wiederholung seiner Antwort, jedoch mit stark steigender Intonation und der Ergänzung mit „HIER?“ (Z. 16) sowie „sieht man hier Äpfel?“ (Z. 18), ebenfalls stark ansteigend intoniert und in Verbindung mit einer Zeigegeste auf das Bild ‚Frühling‘. Dieses als zweifelnde Rückfrage realisierte Feedback setzt für Emil ein Überdenken seiner Antwort relevant und initiiert seine selbstdurchgeführte Korrektur in Z. 19. In den letzten Zeilen ist zu erkennen, dass die Modifikation und der Ausbau einer Frage zur Fremdinitiierung einer Selbstkorrektur eingesetzt werden kann, wenn die Erwidierungen von Schüler/innen fehlerhaft ausfallen. Im Sinne des Scaffolding ist es dabei bedeutsam, dass die Korrekturen nicht von der Lehrkraft vorgegeben, sondern von den Lernenden selbst durchgeführt werden können.

Solche Initiierungen von schülerseitigen Selbstkorrekturen werden in der Regel im dritten Teil einer IRF-Sequenz realisiert und stellen aus mehreren Gründen eine wichtige interaktionale Praktik innerhalb des Mikro-Scaffolding dar: Indem für die betreffenden Sprecher/innen eine selbstdurchzuführende Korrektur relevant gesetzt wird, sind sie dazu angehalten, ihre Äußerungen zu reflektieren und markierte Fehlerquellen zu bearbeiten. Punktuelle und gezielte Hinweise seitens der Lehrkraft entlasten dabei weniger relevante Bereiche der Verbesserung und helfen, das Elizitierungs- bzw. Reparaturziel zu fokussieren. Die fehlerhafte Äußerung wird somit nicht in erster Linie als defizitär gewertet, sondern als Quelle individueller Lernprozesse funktionalisiert und damit wertgeschätzt.

4.1.3.2 Bezugnahmen auf Aktivitäten im Unterricht

Gibbons (2006a: 123) hebt hervor, dass für Zweitsprachlernende Situations- und Kontexteinbettung von Sprache ein wesentlicher Faktor für das Verstehen ist. Gleichzeitig ist Kontextreduktion jedoch ein wesentliches Merkmal bildungssprachlicher Register. Folglich erachtet Gibbons den sukzessiven Ausbau von kontexteingebettetem Sprachgebrauch hin zu einem kontextreduzierten Sprachgebrauch als wesentliches Merkmal eines Unterrichts, der sprachliches und fachliches Lernen verbindet:

„In the classroom one way to provide for a gradual development towards theoretical discourse is to arrange teaching from practical to theoretical, with teachers building on the transition between the experimental and the expository, for example, following experiments and simulations with discussions and reports which reflect on the experience.“ (Gibbons 2006a: 123f.)

Je nachdem, ob einer gesprächsbasierten Unterrichtsphase eine handlungsorientierte voranging, lassen sich Verweise auf solche Aktivitäten in den untersuchten Daten finden. Dabei ist zu beobachten, wie der Grad der kontextuellen Anbindung mit der zeitlichen Entfernung von der handlungsorientierten Phase immer weiter abnimmt und sukzessive durch sprachliche Elemente ersetzt wird. In

Ausschnitt 4.1.1-18 (siehe S. 186) wurde gezeigt, wie beziehend auf die Ermittlung der Himmelsrichtungen mit dem Kompass und deren Verschriftlichung die Bezeichnungen der Himmelsrichtungen elizitiert wurde. Der nächste Ausschnitt stammt aus der gleichen Stunde, in der die erlernten und wiederholten sprachlichen Mittel im Rahmen von Kartenarbeit angewendet werden. Es ist zu beobachten, wie Frau Janitza explizit Bezug auf die handlungsorientierte Phase der Stunde und deren Ergebnisse (die Wortkarten mit den Bezeichnungen der Himmelsrichtungen) nimmt und sie erneut wiederholen lässt, bevor diese in einem neuen Arbeitsauftrag zur Anwendung kommen. Dabei werden zunehmend fachsprachliche und abstraktere verbale Anteile eingeflochten und zum zuvor Ausgehandelten in Beziehung gesetzt.

Ausschnitt 4.1.3-4: Wir haben rausgefunden

FJ= Frau Janitza; JU= Julia; AV= Alev; Ma= Madhi; ER= Erkan; AN= Anna; EM= Emma; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FJ: A:↑ber (.) wir haben jetzt ↓rAUsgefunden *dA: ist (.) der
(-) !NOR:↓den.
**((zeigt zum Kärtchen "Norden" an der Wand))*
*dA: ist der (-) [SÜ:den.]
**((zeigt zum Kärtchen "Süden" an der gegenüberliegenden Wand))*
- 02 SX: [Süden.]
- 03 FJ: *hinter mir ist DER?
**((zeigt mit den Daumen hinter sich))*
- 04 JU: WESten.
- 05 FJ: *Un::d auf der ANderen rIchtung?
**((zeigt mit beiden Händen nach vorne))*
- 06 SX: ((durcheinander))Osten.
- 07 FJ: de:r Osten.
- 08 oKAY.
- 09 wir hAben noch EIne minUte;*
**((hält die Landkarte vor sich))*
- 10 ich möchte jetzt (--) dass ihr diese kArte (-) so
AUsrichtet (-_) dass sie ↑STIMMT.
- 11 wenn ich die kArte *so hHINlege (.) ist das denn
rIchtig?
**((legt die Landkarte mit der Oberkante Richtung Osten vor sich
auf den Tisch))*
- 12 SX: ((mehrere durcheinander)) NEIN.
- 13 FJ: sa? ist dann dÄnemark (.) in DER *rIchtung?
**((zeigt in Richtung Osten))*
- 14 SX: ((durcheinander)) NEIN=
- 15 FJ: =in welcher rIchtung l? lIEgt denn DÄNe[mark?]
- 16 AL: [*NORden.]
**((weist mit beiden ausgestreckten Armen und senkrecht geöffneten
Handflächen nach Norden))*
- 17 FJ: wie müssen wir die kArte LEgen?
- 18 MA: NORden.=
- 19 ER: =*NORden.=
**((ER zeigt mit nach oben geöffneter Handfläche zur nördlichen
Zimmerwand hinter ihm))*
- 20 IV: =*↑↑`NORden.
**((schaut zu FJ und zeigt mit aufgestütztem Arm nach Norden))*
- 21 (-)
- 22 FJ: SO wie die Ivana?
- 23 AV: JA.
- 24 FJ: *HEPP.

- *((dreht ihre Karte um 90° nach links))*
 →25 alle richten mal die kArte sO: aus, dass sie
 wirklich *rIchtung NOR:den zeigt.
 **((JU gestikuliert mit Drehbewegungen in Richtung EM und AN))*
 26 AV: *(<p>ja ist GUT so.>
 **((legt die Hand auf ANs Landkarte))*
 27 FJ: DIE: ist rIchtig.

Frau Janitza knüpft zunächst mit „A:↓ber (.) wir haben jetzt ↓rAUsgefunden“ an die gerade abgeschlossene praktische Unterrichtsphase an und stellt somit die anschließende Gesprächsphase in einen direkten sequenziellen Zusammenhang mit den Ergebnissen dieses Handelns: „dA: ist (.) der (-) NOR:den.“. Die beiden Tonhöhen Sprünge nach unten markieren prosodisch die Zäsur zwischen den beiden Phasen. Die Lehrerin geht dann dazu über, die Himmelsrichtungen mit gestischen Verweisen auf die Wortkarten erneut zu benennen, bzw. elizitiert diese per DIU (Z. 2-7). Mit diesem Rückblick vergegenwärtigt sie einerseits die neu erlernten lexikalischen Elemente, die den Schüler/innen in einem konkreten Handlungszusammenhang zuvor begegnet sind. Andererseits setzt sie deren Verwendung für die folgenden Anwendungen relevant. Hammond und Gibbons (2005: 20f.) erachten solche gleichermaßen zurück- und vorausweisenden „janusartigen“ Interaktionen als ein wesentliches Merkmal des Mikro-Scaffolding:

„Teachers also frequently made reference to teaching and learning activities of previous lessons, locating new learning within this shared experience. Interactions, however, also *pointed forward* in terms of teachers linking these with the broader purposes of the lesson [...].“
 (ebd., Hervorhebung im Original)

Nach einem Verweis auf die verbleibende Zeit gibt Frau Janitza in Z. 10 eine neue Aufgabe vor, „jetzt“ und die folgende Mikropause heben die Abgrenzung zwischen der vorherigen und nun folgenden Phase hervor: „ich möchte jetzt (--) dass ihr diese kArte so AUrichtet (-) dass sie ↑STIMMT.“ Zuvor wurde bereits besprochen, dass sich die Anzeige des Kompasses in Form einer Windrose auf der Karte wiederfindet.

Der vermeintlich klare Arbeitsauftrag ist aus Perspektive L2-Lernender nicht einfach zu verstehen, da sowohl das Verb „ausrichten“ als Fachausdruck und Synonym zu „halten“, „drehen“ oder „legen“ der Karte verstanden werden muss, als auch die inhaltliche Bedeutung von „dass es stimmt“ in Zusammenhang mit den realen Himmelsrichtungen gestellt werden muss.

Frau Janitza konkretisiert die Aufgabenstellung in Z. 11 mit „wenn ich die kArte sO HINlege (.) ist das denn rIchtig?“ und stellt dies in einen konkreten Handlungszusammenhang, in dem sie die Karte entsprechend dreht bzw. hinlegt. Damit wird das Verb „ausrichten“ mit einer konkreten Handlung verknüpft. Nach einer chorischen Verneinung durch die Schüler/innen unterstützt sie die Konkretisierung weiter, indem sie die Richtung in Zusammenhang mit dem nördlichen Nachbarland Dänemark setzt (Z. 13), was erneut zu einer chorischen Verneinung führt. Die folgenden Fragen „in welcher rIchtung l? lIEgt denn DÄNemark? wie mÜssen wir die kArte LEgen?“ in Z. 15 und 16 verbinden nun die beiden Konkretisierungen „legen“ und „Richtung Dänemark“, um die Himmelsrichtung Norden zu elizitieren. Dabei äußern die antwortenden Schüler/innen nicht nur verbal die gesuchte Bezeichnung, sondern verbinden dies jeweils mit einer Zeigegeste in Richtung Norden (Z. 16, 18, 19, 20). Erneut veranschaulicht Frau Janitza die Ausrichtung der Karte nun anhand eines konkreten Beispiels, nämlich Ivanas Karte (Z. 22) und dreht ihre eigene Karte nach Ivanas Vorbild. Schließlich schlägt sie in Z. 25 den Bogen zu ihrem ursprünglichen Arbeitsauftrag und formuliert ihn mit den zuvor konkretisierten und exemplifizierten Ausdrücken.

Es gelingt der Lehrerin hier, mit einer dichten Vernetzung von Fachausdrücken, konkreten Handlungen und Anknüpfen an Vorwissen, sowohl fachspezifisches Handeln anzuleiten, als auch die neue Fachlexik in Handlungskontexte einzubetten. Die folgende Tabelle zeigt den Verlauf von Vor- und Rückverweisen und die jeweiligen Bezugspunkte der Verweise. Es ist erkennbar, wie zunächst unter Rückverweis auf die vorangegangene handlungsorientierte Unterrichtsphase die Ergebnisse dieser Phase (die Bezeichnungen der Himmelsrichtungen) elizitiert werden. Diese verweisen zurück auf die Handlungseinbettung, aber auch voraus in Richtung der neuen Aufgabe, in der die Bezeichnungen angewendet werden müssen. Nachdem die neue Aufgabe gestellt ist, wird zunächst durch erneute Rückverweise auf Vorwissen und Kontexteinbettungen das Verständnis der Aufgabe hergestellt, bevor sie in rein verbaler Form schließlich erneut gestellt und bearbeitet wird.

Tabelle 21: Verweisrichtungen und Elizitierungsziele in Ausschnitt 4.1.3-4: Wir haben rausgefunden.

Grobziel: Festigung und Anwendung neu erlernter Ausdrücke: <i>Norden, Süden, Osten, Westen, ausrichten</i> ; fachspezifisches Wissen und Handeln: Nordung von Karten, Karte nach Norden ausrichten			
Äußerung / Interaktion	Verweisrichtung (Bezugspunkte)	Lokales Elizitierungsziel / Aufgabe	Hinweis / cue
aber wir haben jetzt herausgefunden	← (Handlung)	-	Bezugnahme auf d. Ergebnis schülerseitigen Handelns
da ist der (-)	↔ (Ausdruck und Anwendung)	„Süden“	DIU, Zeigegeste
hinter mir ist der?	↔ (Ausdruck und Anwendung)	„Westen“	DIU, Zeigegeste
und in der anderen richtung?	↔ (Ausdruck und Anwendung)	„Osten“	Zeigegeste
ich möchte, dass ihr die karte so ausrichtet , dass sie stimmt . (hält Karte vor sich)	→ (Aufgabenstellung: Karte nach Norden ausrichten)	Handlung	Objektbezug
wenn ich die karte so hinlege, ist das dann richtig? (legt Karte Richtung Osten)	↔ (Aufgabenstellung und Handlung)	Entscheidung, Richtung bestimmen	Handlung, Objektbezug
ist denn dänemark in der richtung? (Zeigegeste)	↔ (Aufgabenstellung, Konkretisierung am Beispiel Dänemark)	Entscheidung	Bezugnahme auf Vorwissen
in welcher richtung liegt denn dänemark?	↔ (Aufgabenstellung und Nennung der Himmelsrichtung)	„Norden“	Bezugnahme auf Vorwissen
wie müssen wir die karte legen?	↔ (Aufgabenstellung und reale Richtung)	(Norden) Entscheidung	Bezugnahme auf Handlung
so wie Ivana? (dreht die Karte)	↔ (Aufgabenstellung und beispielhafte Ausführung)	Entscheidung	Objekt, Handlung

alle richten mal die karte so aus , dass sie wirklich richtung norden zeigt.	→ (ausrichten nach Norden)	Handlung	Verbaler Arbeitsauftrag
Legende: → = Vorverweis, ← = Rückverweis; ↔ = bidirektionaler („janusartiger“) Verweis			

Im nächsten Ausschnitt ist zu sehen, wie die Hinweise auf die Himmelsrichtungen in der Folgestunde eine Progression in Richtung Abstraktion erfahren. Dabei wird nicht mehr auf die konkrete Handlung der Ermittlung der Himmelsrichtungen Bezug genommen, sondern auf deren verbales Ergebnis, nämlich die Wortkarten an den Zimmerwänden. Frau Janitza nimmt im folgenden Ausschnitt Bezug auf das Erfahrungswissen, das in der Stunde zuvor erarbeitet wurde. Jedoch erfolgt in diesem Ausschnitt kein Hinweis mehr auf die entdeckende Unterrichtsphase mit dem Kompass. Dies kann daran liegen, dass einige jüngere Schüler/innen (u. a. Hilal) erst in dieser Stunde aus dem Regelunterricht in die Vorbereitungsklasse zurückgekommen sind und diesen Erfahrungshintergrund nun nicht mit dem Rest der Klasse teilen können. In den ausgelassenen Zeilen des Manuskripts werden Einwürfe von Hilal verhandelt, die nicht unmittelbar mit der thematischen Entfaltung des Gesprächs zu tun haben.

Ausschnitt 4.1.3-5: Wie rum muss die Karte liegen

FJ= Frau Janitza; JU= Julia; AV= Alev; HI= Hilal; NA= Nabih; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

→01 FJ: ↓DARum (.) damit wir das nicht vergEssen (0.9) *hAben wir
hIEer diese blAUen blätter aufgehängt.
**((zeigt nacheinander auf die Blätter mit den Bezeichnungen der
Himmelsrichtungen))*

02 SEHT ihr die alle?

03 SX: JA. ((im Chor))
((...))

08 FJ: also HIER hängen diese *blätter-
**((zeigt in Richtung Norden))*

09 dA ist der NORden;

10 *dA: ist der OSten;
**((zeigt in Richtung Osten))*

11 *dA: ist der SÜden;
**((zeigt in Richtung Süden))*

12 dA: ist der WESten.
((...))

→15 FJ: und wir haben vOrhin (.) unsere lAndkarten
(.) ↓AUSgerichtet;

→16 so (.) dass der nOrden auf der kArte der NORden im echten
lEben ist.

17 wie rum muss die kArte LIeGen?

18 SX: äh SO (.) so. ((durcheinander))
19 (2.0)

20 IV: äh SO.*
**((weist mit geöffneter Hand auf ihre Karte))*

21 NA: [NEIN.]

→22 FJ: [wIE] rum muss die kArte liegen dass der nOrden[(-) so]
nach NORden zeigt?

23 HI: [SO.]
**((FJ schaut zu HI und geht auf ihn zu))*

24 IV: ↓'SO::.

25 NA: NEIN nEIn nEIn *so (muss hIEr).

→26 so (.) *weil nOrden ist () **HINTen.
**((umrandet mit beiden Händen sein Arbeitsblatt mit der Karte))
**((zeigt mit senkrecht geöffneter Hand über seine Schulter auf die
nördliche Wand in seinem Rücken))*

26 FJ: schAUt mal auf den KOMpass.
 27 SX: SO. ((durcheinander))
 28 FJ: schaut mal auf den kOmpass da in der ECke von dem blAtt.
 29 NA: von SO.
 -30 FJ: DAS *ist der kOmpass;
 31 *((beugt sich zu HI und zeigt auf die Windrose auf seinem Blatt))
 -32 wo ist NORden?*(
 *((HI nimmt das Blatt und dreht es))
 -33 (wie kann) nOrden nach NORden zeigen?*(
 *((HI dreht das Blatt erneut))
 34 HI: ah!SO!.
 35 FJ: jaWOLL sEhr gut.

Ziel dieser Unterrichtsphase ist es, dass die Schüler/innen an die in der vorangegangenen Stunde erlernten fachlichen Inhalte und ihrer Verbalisierung anknüpfen. Dazu verweist die Lehrerin in Z. 1 zunächst auf die Karten mit den Bezeichnungen der Himmelsrichtungen. Die metakommunikative Rahmung „damit wir das nicht vergessen“ steigert die Salienz dieser Ausdrücke und macht transparent, dass ihre Verwendung erwartet wird (siehe Kapitel 4.2.2.1). Interessanterweise ist der Bezugspunkt ihres Verweises hier das *Ergebnis* der handlungsorientierten Phase, nämlich die verbalen (und somit kontextreduzierten) Bezeichnungen und nicht wie in der vorangegangenen Stunde die konkrete *Handlung* der Ermittlung der Himmelsrichtungen. Auch nennt sie die jeweiligen Bezeichnungen der Himmelsrichtungen nun selbst (Z. 8-12) und eliziert sie nicht von den Schüler/innen. Daraus lässt sich schließen, dass sie die Bezeichnungen als Grundlagen nun durch die gemeinsame Erarbeitung als etabliert erachtet und voraussetzt.

Sie setzt in Z. 15 ihre Ausführungen mit einem Verweis auf die zuletzt durchgeführte Tätigkeit fort „und wir haben vOrhin (.) unsere lAndkarten (.) ↓AUSgerichtet;“. Dabei verwendet sie das Fachwort „ausrichten“ und präzisiert in Z. 16 mit „so (.) dass der nOrden auf der kArte der NORden im echten lEben ist.“. Den Prozess des Abgleichens der genordeten Karte mit der tatsächlichen Himmelsrichtung markiert sie durch die doppelte Nennung von Norden und dessen jeweils unterschiedliche Attribuierung, zuerst mit „auf der kArte“ und dann mit „im echten lEben“. Damit erinnert sie an die Tatsache, dass auf der Karte zwar der Norden oben ist, die Blickrichtung des Betrachters der Karte jedoch nicht zwingend nach Norden gerichtet sein muss. Der komplexe Zusammenhang zwischen der Nordung von Karten und der tatsächlichen Himmelsrichtung bedarf aus Sicht der Lehrerin offenbar weiterer Behandlung, denn sie fordert mit der Frage „wie rum muss die kArte lIEgen?“ nun dazu auf, die Karten erneut nach Norden auszurichten. Es folgt eine Phase, in der die Schüler/innen mit verschiedenen Ausrichtungen experimentieren und diese mit gestisch unterstützter Deixis auf ihre Karten vorschlagen (Z. 18-21). Diese Versuche erfolgen womöglich zum Teil recht willkürlich, jedenfalls gibt die Lehrerin in Z. 22 erneut einen Hinweis auf den Zusammenhang zwischen der Nordung der Karte und der tatsächlichen Himmelsrichtung: „[wIE] rum muss die kArte liegen dass der nOrden (--) so nach NORden zeigt?“ Dies führt schließlich zu Nabih's Äußerung in Z. 26, der seine Ausrichtung mit einem Verweis auf die tatsächliche Himmelsrichtung mittels einer Zeigegeste zur nördlichen Zimmerwand begründet. Die an die anderen Schüler/innen gerichteten Aufforderungen in Z. 26 mit „schAUt mal auf den KOMpass“ und in Z. 28 „schaut mal auf den kOmpass da in den ECke von dem blAtt.“ verweisen auf die Windrose auf der Karte und machen Nabih's Vorgehen nachvollziehbar.

In Z. 30, 32 und 33 erhält Hilal dezidiertere *cues*, zunächst durch einen mit einer Zeigegeste unterstützten Hinweis auf die Windrose auf der Karte. Ob die Frage „wo ist NORden?“ sich auf die Windrose oder auf die tatsächliche Himmelsrichtung bezieht, ist dem Bildausschnitt nicht zu entnehmen. Die Frage „(wie kann) nOrden nach NORden zeigen?“ in Z. 33 greift jedoch das Problem der dargestellten

und tatsächlichen Himmelsrichtung auf und führt schließlich dazu, dass Hilal das Blatt richtig ausrichtet. Mit dem change-of-state-token (Heritage 1984a) „ah !SO!“ mit extra starkem Akzent signalisiert Hilal, dass er die Prozedur verstanden haben will.¹²⁹

In den Analysen der beiden Ausschnitte 4.1.3-4 und 4.1.3-5 wurde deutlich, dass handlungsorientierte Phasen nicht nur aus didaktischer Sicht wichtig zum Erwerb sprachlicher Mittel und Kompetenzen sind, weil sie aus Perspektive der Lernenden die Verknüpfung der konkreten Erfahrung mit der Zielsprache ermöglichen. Es ist genauso wichtig, dass dieses Potenzial von den Lehrkräften durch entsprechende Rahmungen und Bezugnahmen kommunikativ genutzt und aktiviert wird. Dabei spielt die sequenzielle Anordnung der Bezugnahmen eine entscheidende Rolle, um die Lernenden beim Verstehen und Produzieren zunehmend zielsprachlicher und angemessener Äußerungen zu unterstützen.

4.1.3.3 Rekurse auf schülerseitige Äußerungen

Wie in Kapitel 4.1.1 dargestellt, gewährleisten *candidate answers* (siehe Kapitel 4.1.1.1) und DIUs (siehe Kapitel 4.1.1.2)) eine sehr enge Steuerung von erwarteten Schülerbeiträgen, was je nach Elizitierungsziel und didaktischer Absicht sinnvoll sein kann. Die Einbindung von Schüler/innen an der Aushandlung von Bedeutung erfolgt in diesen Formaten eher implizit, indem die wechselseitigen Bezüge zwischen lehrer- und schülerseitigen Äußerungen durch die Abläufe in der sequenziellen Organisation angelegt sind.¹³⁰ Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt aber auch zahlreiche Beispiele dafür, dass Lehrkräfte explizit auf vorangegangene schülerseitige Beiträge verweisen und deren Urheber/innen hervorheben. Die beobachteten Lehrkräfte rekurren also nicht nur implizit auf Inhalte vorangegangener Äußerungen, sondern auch auf vorangegangene Schüleräußerungen, in denen diese verwendet wurden. Sie nutzen solche Rekurse als Hinweise auf Inhalt und Form erwarteter Elizitierungsziele und regen damit zu ihrer Verwendung an. Sie dienen auch als Hinweise auf Fehlerquellen, Verbesserungsbedarf und als Reparaturinitiierung. Das kann im Hinblick auf verschiedene pädagogische und didaktische Zielsetzungen geschehen werden und hat auch kommunikative Auswirkungen:

- Das Aufgreifen schülerseitiger Äußerungen kennzeichnet deren Urheber als kompetente Sprecher und stellt eine prinzipielle Wertschätzung ihrer Beiträge dar.
- Es bindet die Schüler/innen stärker in das Gespräch ein und räumt ihnen erweiterte Rede-rechte ein.
- Der Verweis auf zuvor von Schüler/innen geäußerte sprachliche Mittel ruft diese ins Gedächtnis, kann zu ihrem Gebrauch in variierten und erweiterten Anwendungskontexten auffordern und kann den Übergang vom unreflektierten Chunking zu bewussterem und regelgeleitetem Sprachgebrauch anbahnen.¹³¹

¹²⁹ Sacks (1995: II/141) unterscheidet zwischen „claiming“ und „demonstrating understanding“. In diesem Fall erfolgt die Demonstration des Verstehens (durch das Drehen der Karte) fast simultan zum „claim of understanding“, was die positive Rückmeldung von Frau Janitza hervorruft.

¹³⁰ Vgl. Kapitel 2.2.3

¹³¹ Westhoff (2007: 16) betrachtet Regelkenntnisse entsprechend eher als ein „Nebenprodukt“, das am Ende von Chunking-Prozessen stehe. „Durch das vielfache Verstehen und Produzieren von Sprache wird die Suppe unserer Sprachkenntnisse immer dickflüssiger bis sie einen solchen Sättigungsgrad erreicht, dass sich Regeln heraus kristallisieren und an die Oberfläche kommen“ (ebd).

- Rekurse auf fehlerhafte Äußerungen können für die Initiierung schülerseitig (selbst) durchzuführender Korrekturen genutzt werden. Den Schüler/innen werden Zeit und Möglichkeiten eingeräumt, ihre Äußerungen zu reflektieren und Fehlerquellen zu identifizieren.
- Rekurse auf lokale Redebeiträge entschleunigen die thematische Entfaltung des Gesprächs und bieten Anknüpfungspunkte an zuvor entwickeltes Wissen und Möglichkeiten zu vertiefter Reflexion.

In Teilen entsprechen die angeführten Punkte den Wirkungen, die Hammond und Gibbons *increasing prospectiveness* zuschreiben: „The effect of this is to slow down the pace of the discourse and to give students a greater voice in the construction of classroom knowledge“ (Hammond/Gibbons 2005: 23f.).

In den folgenden Ausschnitten soll gezeigt werden, wie lehrerseitige Rekurse auf schülerseitige Äußerungen sequenziell eingebettet sein können, z. B. initiiierend in einem ersten Paarteil, oder responsiv auf eine schülerseitige Äußerung. Sie können dabei z. B.

- die Frequenz und Salienz der in der schülerseitigen Äußerung verwendeten sprachlichen Mittel erhöhen und sie in Erinnerung rufen
- die Verwendung der betreffenden sprachlichen Mittel Verwendung relevant setzen
- eine schülerseitige Selbstkorrektur initiieren
- den Verlauf eines Gesprächs thematisch organisieren

Ausschnitt 4.1.3-6 ist ein Beispiel dafür, wie ein Verweis auf eine vorangegangene Schüleräußerung dafür genutzt wird, eingeführte sprachliche Mittel in Erinnerung zu rufen und zu ihrer Verwendung in einem variierten Kontext anzuregen. Dabei sind neben dem verbalen Verweis besonders die gestischen Verweise zu beachten, mit denen die Schüleräußerung in die Verschriftlichung der erarbeiteten Inhalte eingebunden wird:

Ausschnitt 4.1.3-6: Immergrüne Pflanze

FO= Frau Oderle; ME= Mergim

–01 FO: °h (-) *MERgim (.) hat es schon gesagt; (-)
 *((weist mit nach oben geöffneter Hand auf ME Abb. 4.9A))
 02 *was ist der **GROße unterschied im wInter?
 *((Zeigt auf 'Laubbäume'))
 ** ((Zeigt rasch hintereinander auf 'Nadelbäume', dann wieder auf
 'Laubbäume', Abb. 4.9.B und C))
 03 ME: immer GRÜN.
 04 FO: geNAU.
 05 der *LAUBbaum (-) ist **nIcht immer grün-
 *((zeigt mit der rechten Hand auf die Spalte Laubbäume an der Tafel,
 Abb. 4.9D))
 **((zeigt mit der rechten Hand auf ME, Abb. 4.9E))
 06 *der NA:delbaum ist die immergrüne pflanze sagt man.
 *((zeigt weiterhin mit der rechten Hand auf ME und gleichzeitig mit der
 linken auf die Spalte ‚Nadelbäume‘ an der Tafel, Abb. 4.9F))
 07 *(12.0)
 *((FO schreibt "immergrüne Pflanze" an die Tafel))
 08 der *nAdelbaum hat immer NAdeln.
 *((FO zeigt auf das Wort 'Nadelbäume'))

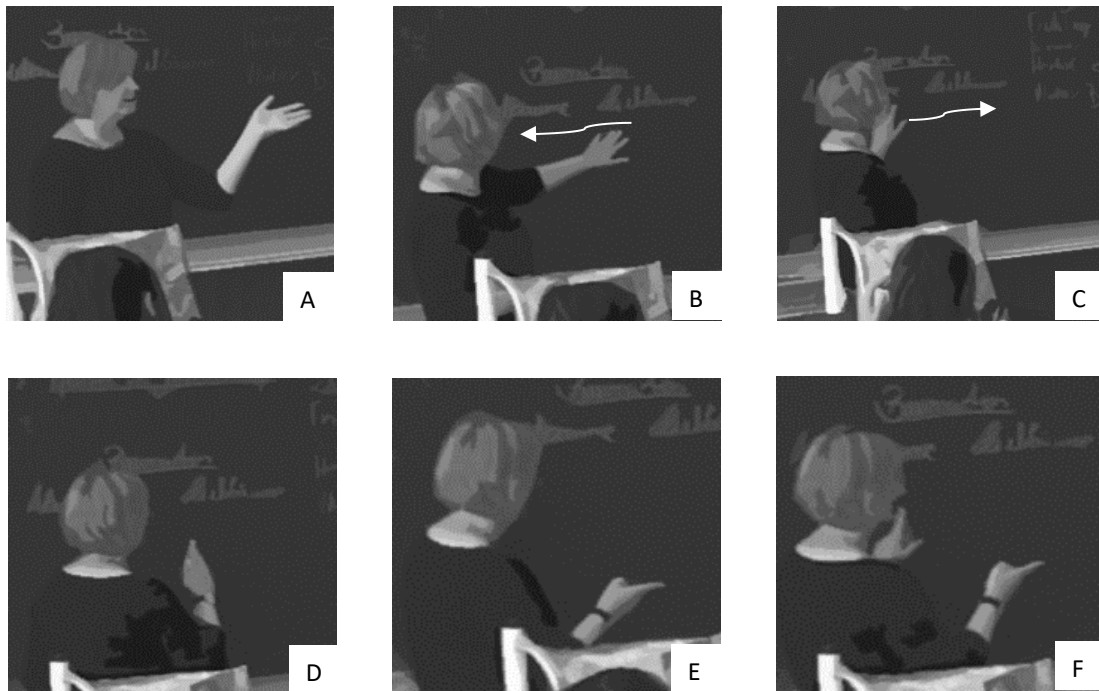


Abbildung 4.9: Gestik in Ausschnitt 4.1.3.-6 Immergrüne Pflanze

Nachdem die Schüler/innen Arbeitsblätter zu Merkmalen von Laub- und Nadelbäumen bearbeitet haben, rekapituliert Frau Oderle die Ergebnisse dieser Arbeitsphase im Plenum. Im Verlauf dieses Gesprächs entsteht eine tabellarische Aufzählung der jeweiligen Merkmale. In diesem Zusammenhang verweist Frau Oderle auf einen weiter zurückliegenden Beitrag Mergims (Z. 1) und weist ihm mit einer offenen Geste (Abb. 4.11-A) sowohl die Urheberschaft für die Äußerung als auch die Expertise zur Beantwortung der folgenden Frage „was ist der GROße unterschied im winter?“ zu. Sie unterstützt die Frage nach dem Unterschied mit einer indexikalischen Geste, die zwischen den beiden Ausdrücken ‚Laubbäume‘ und ‚Nadelbäume‘ hin und her wechselt (Abb. 4.11-B und C). Mergim, dem durch die zuweisende Geste auch das Rederecht zugesprochen wurde, wiederholt den Kern seiner Aussage in Z. 3. Die Lehrerin greift nun seine Äußerung auf und reformuliert sie in ganzen Sätzen. Die Zuordnung „der LAUBbaum (-) ist nicht immer grün“ unterstützt sie mit einer Zeigegeste auf das Wort ‚Laubbäume‘ (Abb. 4.11-D), bei „nicht immergrün“ zeigt sie indessen auf Mergim (Abb. 4.11-6-E) und verweist so erneut auf ihn als denjenigen, der den Ausdruck in das Gespräch einbrachte. Beim Weiterreden hält sie diese Zeigegeste aufrecht und ergänzt sie beim Wort „nadelbaum“ in Z. 8 durch eine Zeigegeste mit der anderen Hand auf ‚Nadelbäume‘ (Abb. 4.11-F). Mit diesem Doppelverweis stellt sie gestisch erneut eine Verbindung zwischen Mergim, bzw. dessen Beitrag, und den erarbeiteten Inhalten an der Tafel her. Der Fachausdruck und seine Bedeutung werden hier in vielerlei Kontexte (die vorangegangene Aufgabe, das lokale Gespräch, die Verschriftlichung an der Tafel) eingebettet und diese in Beziehung zueinander gesetzt (z. B. die Lautung mit der Verschriftlichung; der Ausdruck immergrün mit Mergim als ‚Urheber‘, der Ausdruck immergrün mit dem Ausdruck Nadelbaum). Auf diese Weise werden Frequenz und Salienz des Ausdrucks erhöht, so dass er sukzessive in zukünftige Äußerungen der Schüler/innen einfließen kann.

Im nächsten Beispiel wird deutlich, wie Frau Oderle mit einem Rekurs auf eine Äußerung Mergims einerseits eine Reparatur initiiert, andererseits aber auch auf die dazu nötigen sprachlichen Mittel verweist, was zu deren Anwendung in einem variierten Kontext führt (in den ausgelassenen Zeilen 2-29 regelt die Lehrerin eine Unterrichtsstörung, die für den Dialog mit Yasmin nicht relevant ist). Das Beispiel stammt aus einer Stunde, in der die Schüler/innen die Saisonzeiten für verschiedene Obstsorten einem tabellarischen Saisonkalender entnehmen und die Zeiträume versprachlichen. Dazu wurden zuvor die Monatsnamen und die Präpositionen ‚von‘ und ‚bis‘ eingeführt (siehe Ausschnitt 4.2.2-1a: von bis).

Ausschnitt 4.1.3- 7: gut gemacht

FO= Frau Oderle; MK= Mekhi; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

01 FO: wie ist es mit (.) ähm ↑HIMbeeren?
 ((...))
 ((YA meldet sich))
 30 YASmin;
 31 YA: vo:n (.) dschuni zum (-) ok? warte.
 32 SX: ((mehrere Schüler/innen durcheinander)) JUni.
 33 YA: zu ok(.) ↑TOber?
 34 SX: okTOber.
 35 FO: geNAU.
 →36 das hat der mergim da vorhin ganz gut geMACHT-
 →37 er hat gesagt (.) von *MITte bis **Ende.
 *((bewegt die geöffnete linke Hand von oben nach unten))
 *((wiederholt die Geste weiter rechts))
 38 und die himbeeren gibt es VON?*
 *((mehrere Schüler/innen melden sich))
 39 (4.0)
 40 FO: MEkhi;
 41 MK: äh:m es gibt die HIMbeeren von mitte juni bis äh anfang
 von oktober.
 42 FO: ANfang oktober.
 43 super geNAU.

Da die Schüler/innen bald feststellten, dass manche Monate in der Tabelle nicht vollständig markiert sind (siehe Abb. 4.13, S. 245), wurden die sprachlichen Mittel um ‚Anfang‘, ‚Mitte‘ und ‚Ende‘ (eines Monats) ergänzt. Als Ergebnis dieser vorangegangenen Phase hatte Mergim die Saison für Äpfel mit „Mitte Juli bis Ende Oktober“ benannt (siehe Ausschnitt 4.3-1: Nicht halb Juli).

Auf die ungerichtete Frage der Lehrerin in Z. 1 bewirbt sich Yasmin, nachdem die Lehrerin zuvor an die Verwendung der Präpositionen ‚von‘ und ‚bis‘ erinnert hat. Yasmins ungenaue Antwort (Z. 31-33) wird von der Lehrerin zunächst bestätigt (Z.35). Dann aber nutzt sie den Verweis auf Mergims Äußerung für die Initiierung einer Selbstkorrektur (Z. 36-37) mit dem Ziel der Präzisierung. Mit ihrer erneuten Frage (Z. 38) setzt sie die Präzisierung des Zeitraums unter Verwendung der eingeführten Präpositionen und der sprachlichen Mittel ‚Anfang‘ und ‚Mitte‘ relevant, was von Mekhi in Z. 42 umgesetzt wird. Statt einfach die zu verwendenden sprachlichen Mittel vorzugeben, verweist die Lehrerin explizit auf eine Schüleräußerung als deren Quelle. Die folgende Stille von vier Sekunden zeigt, dass die Lehrerin der Klasse Zeit einräumt, um die Information zu verarbeiten und ihre Äußerungen vorzubereiten. Neben einer grundsätzlichen Wertschätzung schülerseitiger Beiträge sind die Schüler/innen so explizit in die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung und den gemeinschaftlichen

Aufbau einer präzisieren Formulierungspraxis eingebunden und erhalten Zeit, ihre Äußerungen zu reflektieren. So können eingeführte sprachliche Mittel – hier z. B. die Präpositionen ‚von‘ und ‚bis‘ – die anfangs chunkartig und unreflektiert verwendet werden, in variierten Kontexten angewendet und erprobt werden. Im Lehrwerk INTRO DaZ werden solche Chunks in sogenannten „Redemittelkästen“ zu den jeweiligen Aufgaben und Unterrichtseinheiten angeboten:

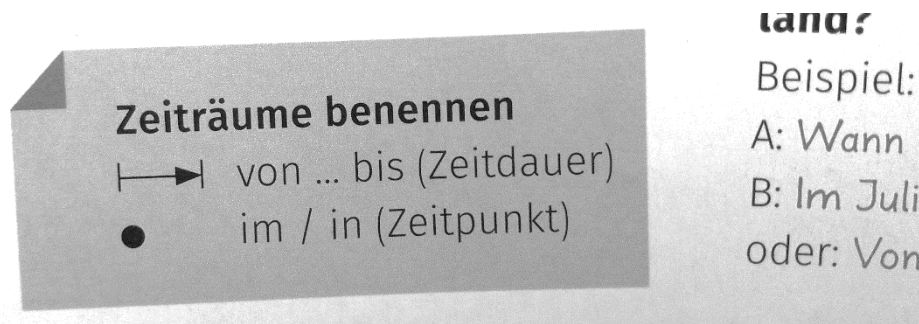


Abbildung 4.10: Redemittelkasten In: Kniffka/Neuer (2017: 116)

Gibbons (2006c: 274) hebt hervor, dass Zweitsprachlernende Gelegenheiten brauchen, um Gesagtes für ihre Zuhörer/innen verständlicher zu (re-)formulieren, wobei sie auch auf die Form achten müssen. Auf diese Weise entstehe ein ‚Druck‘ gegenüber ihren verfügbaren sprachlichen Mitteln und ein Lernen in der ZPD werde ermöglicht. Dies könne langfristig z. B. Reflexionen über die semantischen und grammatikalischen Eigenschaften der verwendeten Redemittel anregen und letztendlich zu einem reflektierteren Umgang mit Sprache führen. Impliziten Reparaturen in Form von Recasts, die lediglich die schülerseitigen Äußerungen formal richtig wiederholen, ohne den Fokus explizit auf die Form zu lenken, spricht Gibbons (2006a: 51) dagegen unter Berufung auf Lyster und Ranta (1997) nur ein geringes Wirkungspotenzial zu.

Fasst man den Begriff der Äußerung weiter und dehnt ihn auf nonverbale Äußerungen aus, dann kann auch ein Verweis auf gestische Beiträge von Schüler/innen wie in Ausschnitt 4.1.1-19 als Rekurs auf schülerseitige Äußerungen verstanden werden.¹³² Auch auf diese Weise lassen sich zuvor verwendete sprachliche Mittel mit dem Ziel der erneuten Anwendung vergegenwärtigen und ggf. zur Initiierung von selbstdurchgeführten Reparaturen nutzen.

Im folgenden Ausschnitt dient der Rekurs auf eine fehlerhafte Schüleräußerung als Ausgangspunkt zur Identifikation der Fehlerquelle und zur Anbahnung einer selbstdurchgeführten Reparatur. Gleichzeitig wird mit diesem Rekurs das Gespräch thematisch von einem Exkurs zurück zum thematischen Hauptstrang geführt.

Dieser Sequenz ging die Aufgabenstellung voraus, ein Bundesland aus der Karte abzulesen. Layan nennt dabei fälschlicherweise „München“. Daraus entwickelt sich ein Exkurs, indem die Lehrerin die Bedeutung der Ausdrücke Bundesland, Bundesrepublik und (Landes-)Hauptstadt für später hinzugekommene Schüler/innen erneut klären will. Diese sollen dabei u. a. den eigenen Standort und das zugehörige Bundesland auf der Karte identifizieren.

¹³² Um einen zuvor verwendeten Begriff erneut zu elizitieren, imitiert die Lehrerin dort eine Geste, die der angesprochene Schüler zeitgleich zu seiner verbalen Äußerung ausgeführt hat. Sie rahmt dies mit „Du hast so gemacht“.

Ausschnitt 4.1.3-8: München

FJ= Frau Janitza; LA= Layan, AL= Alev; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

-01 FJ: die lAyan hat vorhin (-) MÜNchen gesagt glaub ich.
 02 SO.
 03 MÜN[chen ist]aber kein bUndes[land-]
 04 SX: [HAUPTstadt.]
 05 [HAUPTstadt]
 06 FJ: sondern [was ist] MÜNchen,*
 *((FO hebt den linken Arm, AL meldet sich))
 07 SX: [HAUPTstadt.]
 08 FJ: und mit MEL:*dung;
 *((weitere Schüler/innen melden sich))
 09 mit MELdung.
 10 ich will HÄNde sehn.
 11 WAS?
 12 nur EINS zwei drei vier?
 13 VIEReinhAlb (-) hÄnde,
 14 FÜNFeinhAlb.
 -15 lAyan DU darfst es verbEssern.
 16 ist (.) mÜNchen ein BUNdesland?
 17 LA: nein EIgentlich nicht.
 18 FJ: SEHR gut.
 19 was ist denn MÜNchen?

Um den Exkurs abzuschließen und an das vorherige Thema anzuknüpfen, greift Frau Janitza nun Layans inhaltlich falsche Äußerung auf (Z.1). Mit „MÜNchen ist aber kein bUndesland“ in Z. 3 und „sondern was ist MÜNchen,“ in Z.6 identifiziert sie die Fehlerquelle und initiiert eine Reparatur von Layans Aussage. Die Zwischenrufe mehrerer Schüler/innen (Z. 4, 5, 7) in Überlappung mit dieser Initiierung zeigen, dass das Wissen um die Bedeutung der Fachausdrücke inzwischen bei vielen Schüler/innen etabliert ist. Frau Janitza fordert darauf in Z. 8-10 die regelkonforme Bewerbung um das Rederecht ein und kommentiert in Z. 11-14 diese Bewerbungen. Damit gibt sie den Lernenden die Möglichkeit, sich per *programmierter Selbstauswahl* (siehe Kapitel 2.3.1) als kompetente Sprecher und Experten für diese Frage zu positionieren. Mit der Kommentierung des Meldeverhaltens (Z. 10-14) erhalten die betreffenden Schüler/innen auch Rückmeldung darüber, dass ihre Bereitschaft zum Gespräch beizutragen wahrgenommen und wertgeschätzt wird. Gleichzeitig hält die Lehrerin Layan mit diesem Vorgehen die Möglichkeit zur Turnübernahme und Selbstreparatur offen. Beides wird Layan darauf von Frau Janitza explizit mit „lAyan DU darfst es verbEssern.“ in Z. 15 erteilt. Im Anschluss an die Entscheidungsfrage in Z. 16 und Layans richtiger Antwort in Z. 17 gibt ihr die Lehrerin positive Rückmeldung und räumt ihr mit der Frage „was ist denn MÜNchen?“ die Möglichkeit zu einem Ausbau ihrer Äußerung ein.

Im vorangegangenen Beispiel dient der Rekurs auf eine (fehlerhafte) Schüleräußerung als Rahmen für die Identifikation der Fehlerquelle und die Initiierung einer selbstdurchgeführten Reparatur. Dieser Rekurs wird von der Lehrkraft explizit herbeigeführt und dient dazu, eine von ihr identifizierte und definierte Lücke in Layans Wissen und ggf. dem anderer Schüler/innen zu schließen.

Wenn Schüler/innen hingegen selbst Rückfragen stellen, ergibt sich sozusagen eine Steilvorlage für die Lehrperson, sich auf die jeweilige schülerseitige Äußerung zu beziehen, um so das Gespräch in Richtung des individuellen Bedarfs zu steuern. Das ermöglicht Lehrkräften Responsivität auf schülerseitig signalisiertes Nichtverstehen, um passgenaue Hilfen zu bieten. Koole und Elbers (2014) betrachten Responsivität als ein zentrales interaktionales Merkmal von Scaffolding, jedoch setzt dies eine genaue Kenntnis des schülerseitigen Problems voraus: „From the perspective of scaffolding

theory, the teacher can only be responsive if he has been able to make a diagnosis of the student's problem. Responsiveness demands a prior diagnosis" (a. a. O.: 63). Die Autoren machen geltend, dass in ihrem Datenkorpus keine Situation zu finden sei, in der Lehrkräfte den Lernenden die Möglichkeit einräumen, ihr Problem zu konkretisieren. Vielmehr antworteten Lehrkräfte unmittelbar auf pauschale Nichtverstehenssignale. Dabei würden sie einen möglichen Unterstützungsbedarf *deuten* und orientierten sich bei der Ausgestaltung ihrer Unterstützung an diesen Deutungen (ebd.) und nicht etwa an einem von den Lernenden selbst definierten Bedarf.

Im nachfolgenden Beispiel wird dagegen nachvollziehbar, wie ein Schüler sein Nichtverstehen konkretisiert und die Lehrerin seine Äußerung aufgreift, um unter Beteiligung weiterer Schüler/innen ein passendes Hilfsangebot zu konstruieren. Damit wird sozusagen auf Anfrage Tempo aus der thematischen Entfaltung des Gesprächs genommen, bzw. dieses wird in Richtung des identifizierten Bedarfs gesteuert.

Ausschnitt 4.1.3-9: Celsius

FO= Frau Oderle; RA= Ranco; MA= Marijan; NO= Norman; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerung

```

01   FO:   ranco (.) was tra? pscht was trAgen wir bei
        FREIburg schon ein?
-02           wAs hast du gerade geSAGT?
03   RA:   DREIzehn.
04   FO:   DREI:zehn?
05   RA:   JA.*
        *((FO trägt ,13' in die Tabelle an der Tafel ein))
06   SX:   sag waRUM: äh_warUm wi:r_äh schrEIIm das,
07           drEIzehn (mit) die * (.) O hoch cE?
        *((zeichnet mit dem Stift Kreise in die Luft))
08   FO:   ja was HEISST das denn?
09   RA:   TEMperature (vielleicht ist).
-10  FO:   genAU das ist die TEMperatu:r-
11           warUm ein CE: wer wEIB das?
12   RA:   CEMperatur.
13   FO:   CEMperatur?
14   RA:   ((kichert))
15   SX:   CELsius.((mehrere durcheinander))
16   MA:   CELsius.=
17   NO:   =CELsius.
18   FO:   ↓rIchtig ↑CELsius;
19           das hier heißt *GRA:D grA:d mArijan,
        *((zeigt auf °))
20   MA:   JA.
21   FO:   GRA:[D-]
22   MA:   [gr]aAd_äh CELsius.
23   FO:   GRA:d [in *cElsius. ]
        *((zeigt auf C))
24   MA:   [grAd CELsius.]
25   FO:   geNAU.

```

Die Klasse hat die Aufgabe, Temperaturangaben für verschiedene Städte aus einem Hörbeispiel zu entnehmen und zu notieren (siehe Kniffka/Neuer 2017a: 109). Anschließend werden die Ergebnisse dieser Übung zum Hörverstehen in einer Tabelle an der Tafel gesammelt. Während der Erarbeitungsphase tauschten sich die Schüler/innen über die Ergebnisse aus. In diesem Rahmen fiel Rancos Äußerung, auf die die Lehrerin in Z. 2 verweist. Nachdem dieser seine Äußerung wiederholt und bestätigt hat, trägt die Lehrerin das Ergebnis in die Tabelle ein. Diesen Moment nutzt Ranco, um seine Frage bezüglich des

Grad-Zeichens zu stellen, dessen Bedeutung ihm offenbar nicht geläufig ist. Dabei bedient er sich einer sprachlich kreativen Umschreibung, in der er Wissensbestände aus Sprache und Mathematik verbindet: „die O hoch cE?“. Er unterstützt seine Aussage gestisch, indem er mit dem Stift kleine Kreise in die Luft zeichnet. Diese ikonische Geste ist seinen verbalen Bezugspunkten zeitlich vorgelagert und ihre Bedeutung erschließt sich erst aus den nachfolgenden verbalen Komponenten der Äußerung (vgl. Schegloff 1984a: 291). Ranco verwendet dazu aus seinem sprachlichen Wissensbestand das Schriftzeichen „o“ und zur Beschreibung für dessen auffällige Hochstellung die Analogie „hoch“ aus der Mathematik, die dort in der Potenzschreibweise üblich ist (allerdings in falscher Reihenfolge). Die Lehrerin greift diese Äußerung in Z. 8 auf und stellt eine ungerichtete Frage nach der Bedeutung dieser Schreibweise, die das Thema als Gegenstand des Unterrichtsgesprächs etabliert und der Klasse die Möglichkeit zur Teilhabe am Gespräch eröffnet. Die Frage ist auch inhaltlich weit gefasst, denn es ist nicht eindeutig, was mit „das“ gemeint ist – sie bedarf also der Eingrenzung. Ranco beantwortet die Frage in Z. 9 mit „TEMperatur (vielleicht ist).“ und zeigt damit, dass ihm der inhaltliche Rahmen bekannt ist. Dies erklärt jedoch nicht die von ihm erfragte Schreibweise. Die Lehrerin greift nun seine Antwort in Z. 10 auf und bestätigt ihre Richtigkeit. Nachdem sie dieses grundsätzliche Verständnis geklärt hat, baut sie ihr Feedback zu einer erneuten Frage aus (Z. 11), die nun schrittweise die Ebene der Verschriftlichung fokussiert. Dies bezieht sich zunächst auf die Abkürzung ‚C‘. Rancos Antwort ist offenbar nicht ernst gemeint, da er auf die Nachfrage der Lehrerin kichert (Z. 12-14), sie kann insofern als ein Signal für Nichtverstehen betrachtet werden. Sein deklariertes Wissensdefizit erstreckt sich also nicht nur auf die Schreibweise des Gradzeichens, sondern auch auf die Abkürzung von Celsius. Mehrere Schüler bringen nun ihr Wissen in das Gespräch ein und nennen, teilweise einander bestätigend, die Einheit „Celsius“. Die Lehrerin bestätigt dies in Z. 18. Sie spricht darauf Marijan direkt an und ergänzt die Erklärung für das Gradzeichen, indem sie ihre Aussage mit einer indexikalischen Geste auf das Gradzeichen an der Tafel unterstützt. Marijan führt in seinem Beitrag schließlich die zuvor schrittweise erarbeiteten bzw. von der Lehrerin beigesteuerten Informationen zu der Aussage „graAd_äh CELsius“ in Z. 22 zusammen.

Durch die relativ weite Fragestellung in Z. 8 gibt die Lehrerin Ranco die Gelegenheit, seinen Wissensstand zu zeigen, somit wird die Problemquelle enger eingegrenzt. Indem sie seine Antwort (Z. 10) aufnimmt, schafft sie einen inhaltlichen Rahmen (Temperatur), innerhalb dessen nun ein sprachliches Problem, nämlich die Schreibweise verhandelt werden kann. Durch eine ungerichtete Frage (Z. 11) öffnet sie dann das Gespräch für die Klasse und gibt ihr Gelegenheit, mit ihren Wissensbeständen zur Beantwortung von Rancos Frage beizutragen. Dabei greift sie erneut eine schülerseitige Äußerung auf (Z.18) und ergänzt schließlich die fehlende Bedeutung des Gradzeichens. Damit wird zweierlei erreicht: Erstens tritt die Lehrerin diskursive Rechte und Verantwortung für die thematische Entfaltung des Gesprächs an die Klasse ab, das Gespräch wird insofern dialogorientierter. Zweitens wird Wissen damit weniger unidirektional von der Lehrkraft vermittelt, sondern vielmehr gemeinsam konstruiert und ausgehandelt.

Neben initialen Elizitierungen, die hauptsächlich im ersten Teil des IRF-Musters bzw. als erster Teil einer Paarsequenz vorkommen, sind im Hinblick auf Interactional Scaffolding vor allem solche interessant, die sequenziell andere Positionen einnehmen. Von großer Bedeutung sind darüber hinaus Elizitierungen nach Phasen der Stille, entweder nach ausbleibenden oder nach abbrechenden schülerseitigen Erwidierungen. Diese Phänomene lassen sich hinsichtlich Art und Wirkung folgendermaßen zusammenfassen:

- Mehrstufige Reformulierungen und Modifikationen der ursprünglichen Elizitierung bei ausbleibenden oder fehlerhaften Schüleräußerungen erlauben zusammen mit hinreichenden Wartezeiten die gezielte Anpassung von Unterstützungen an individuelle schülerseitige Bedarfe und die Segmentierung der Lerngegenstände zur kleinschrittigen Bearbeitung.
- Der Blickkontakt zu aufgerufenen Schülern während der Reformulierung sichert diesen das Rederecht und individuelle Bearbeitungszeit, wohingegen Reformulierungen, die als ungerichtete Fragen formuliert sind, weitere Schüler/innen zur Beteiligung und Unterstützung oder ggf. zur *peer repair* einladen können.
- Initiierungen zur Selbstkorrektur oder *peer repair* überträgt diskursive Rechte an die Schüler/innen und verlangsamt die thematische Entfaltung.

Auf der makro-sequenziellen Ebene spielen Rekurse auf schülerseitige Aktivitäten und Rekurse auf schülerseitige Äußerungen aus vorangegangenen Gesprächsphasen eine wichtige Rolle:

- Rekurse auf schülerseitige Aktivitäten sind ein wichtiges Bindeglied zwischen handelndem Lernen bzw. konkreter Anschauung, der Versprachlichung dieser Erfahrungsgrundlagen mit alltagssprachlichen Mitteln und eingeführten bzw. einzuführenden fachsprachlichen Mitteln. Sie stellen somit ein wichtiges Instrument für die Herstellung einer dualen Progression auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene dar (siehe Kapitel 2.2.1.2).
- Rekurse auf schülerseitige Äußerungen, in denen fach- oder bildungssprachliche Mittel verwendet wurden, steigern deren Salienz und Frequenz, setzen deren Verwendung relevant und schaffen Gelegenheiten zu deren Anwendung. Die hervorgehobenen Schüler/innen werden als kompetente Gesprächspartner/innen wertgeschätzt. Werden solche Rekurse zur Initiierung von Selbstkorrekturen verwendet, relativiert dies die Asymmetrie der institutionellen Gesprächssituation und die Rolle der Lehrkraft als *primary knower*. Die sprachlichen Mittel werden in einen gemeinsam erlebten kommunikativen Kontext eingebettet.

4.2 Fokussierung von Sprache und Sprachgebrauch als Lerngegenstand

Eine wesentliche Zielsetzung des Scaffolding nach Gibbons (2006a) ist die Förderung der dualen Progression von konkreter Anschauung zu abstrahierender Distanz auf der inhaltlichen Ebene und auf sprachlicher Ebene von Alltagssprachlich-mündlichem Sprachgebrauch hin zu konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch, wie er die Register von Fach- und Bildungssprache kennzeichnet (siehe Kniffka 2012: 232). Dies erfordert sowohl die Modellierung der sprachlichen Mittel als auch die Anbahnung von Bewusstheit für ihre Anwendungskontexte – das bedeutet, dass solche Wechsel explizit vollzogen, kontextualisiert und für die Lernenden transparent gemacht werden müssen. Die bewusste Herbeiführung und explizite Kommentierung solcher Registerwechsel über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg nennt Gibbons (2006a: 124) *mode shifting*. Diese Registerwechsel erfolgen laut Gibbons in vielen kleinen Schritten, die in der Interaktion einzelner Unterrichtsstunden und -phasen beobachtbar sind. Gibbons (a. a. O.: 125f.) verwendet für diese lokalen Registerwechsel die Bezeichnung *micro-mode shifting*. Sie gliedert *micro-mode shifting* in vier Teilfunktionen¹³³ auf:

- appropriating and recasting by the teacher
- talking about the talk
- reminding and handing over
- unpacking written language.

Die Analyse der Daten ergab, dass die von Gibbons geschilderten Funktionen in der Praxis weitaus weniger trennscharf auftreten als ihre Beschreibung dies zunächst vermuten lässt. Vielmehr lässt sich beobachten, dass ihre Realisation sequenziell stark verflochten oder gar simultan bzw. in Hybridisierungen erfolgt – abhängig von lokalen didaktischen oder kommunikativen Erfordernissen, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben. Wie bei den im vorigen Kapitel beschriebenen elizitierenden Verfahren kommen auch im *micro-mode shifting* ganze Bündel interaktionaler Praktiken in wechselnder Zusammensetzung an sequenziell unterschiedlichen Stellen zum Einsatz.

Für die Analyse des beobachteten Unterrichts dienten die von Gibbons aufgezeigten didaktischen Funktionen gewissermaßen als ein heuristisches Suchraster. Es zeigte sich, dass aus den oben angeführten Gegebenheiten eine nach Funktionsarten gegliederte Darstellung die in den Daten vorgefundene Umsetzung aus interaktionaler und gesprächsanalytischer Perspektive nicht zufriedenstellend abbilden kann. Um trotzdem zumindest einen Eindruck von möglichen Umsetzungen der Funktionen in der Unterrichtsrealität zu bieten, werde ich in Kapitel 4.2.1 zunächst mehr oder minder prototypische Beispiele der vier Funktionen zeigen. Dabei wird deutlich, dass die Formen der einzelnen Funktionen sich zwar isoliert von ihrer (größeren) sequenziellen Einbettung betrachten und darstellen lassen – die Perspektive auf deren funktionalen Zusammenhang geht dann aber verloren, bzw. erschließt sich nicht. Da eine solche isolierte und distinkte Darstellung dieser Funktionen ihre wesentliche Wirkungsentfaltung nicht zeigen kann, musste also eine alternative Darstellungsweise gewählt werden, die dies ermöglicht. Die Analyse der Unterrichtsinteraktion legt nahe, dass im Scaffolding die Zielsetzung, Registerwechsel anzubahnen und eine Bewusstheit für deren Anwendungskontext und Wirkung zu entwickeln, sich im Wesentlichen in vier Elemente gliedern lässt:

- die Einführung sprachlicher Mittel und diese immer wieder in Erinnerung zu rufen;

¹³³ Für eine ausführliche Darstellung der Funktionen des *micro-mode shifting* siehe Kapitel 2.2.1.2.

- kommunikative Gelegenheiten zu schaffen, in denen diese sprachliche Mittel angewendet werden können;
- die situativen Rahmenbedingungen der Anwendung der jeweiligen sprachlichen Mittel explizit zu machen, damit sie den Lernenden bewusst werden können;
- und schließlich das Verständnis registerspezifischer Texte und Textsorten anzubahnen.

Diese Elemente sind aber nicht als distinkte Kategorien zu verstehen, sondern bestimmen jeweils in unterschiedlich starken Gewichtungen den Gesprächsverlauf:

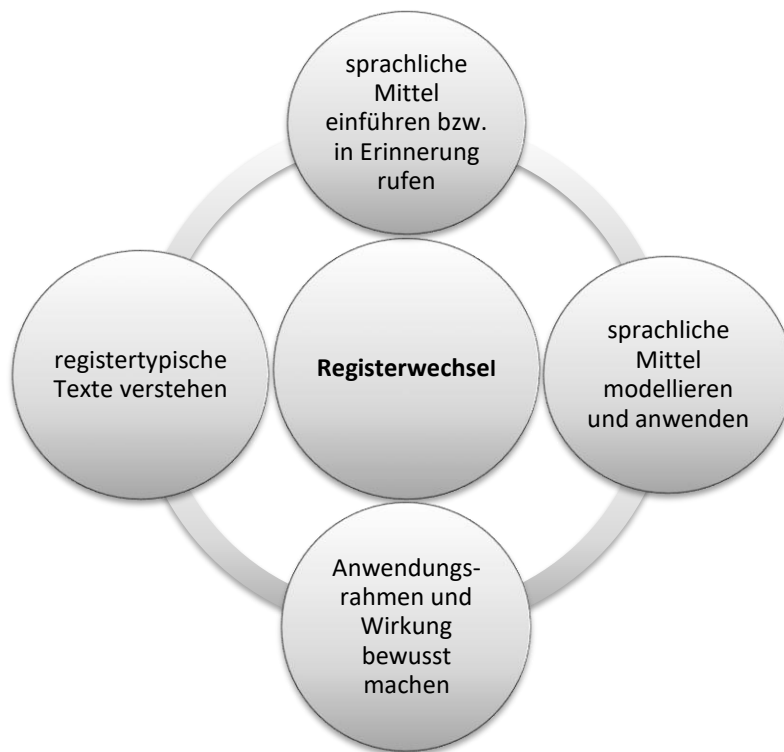


Abbildung 4.11: Elemente des Registerwechsels

Diese Elemente sind in den Daten nachvollziehbar, bezüglich ihrer Umsetzung sind verschiedene interaktionale Praktiken auszumachen, die sequenziell an unterschiedlichen Stellen positioniert sein können. In Kapitel 4.2.2 zeige ich vier solcher Praktiken in verschiedenen Ausformungen sowie deren sequenzielle Einbettung. Dabei handelt es sich um

- Verweise auf zu verwendende sprachliche Mittel, die entweder per Makro-Scaffolding (siehe Kapitel 2.2.2.1) geplant vorgehalten werden oder spontan festgehalten werden, weil sie sich im Unterrichts- bzw. Gesprächsverlauf als relevant erweisen.
- Verweise auf vorangegangene schülerseitige Äußerungen, in denen relevante sprachliche Mittel verwendet wurden.
- Hervorhebung von nicht näher definierten Sprechergemeinschaften zur Markierung allgemeingültiger Ausdrucksweisen.
- Bewertungen von Form und Angemessenheit verwendeter sprachlicher Mittel.

In den Analysen wird deutlich, dass mit den von Gibbons vorgestellten Funktionen des *micro-mode shifting* nicht jeweils eines der vier Elemente aus Abbildung 4.11: Elemente des Registerwechsels realisiert wird. Vielmehr können Kombinationen aus *appropriating and recasting*, *talking about the talk*, *reminding and handing over* und *unpacking written language* in jeweils unterschiedlichen Kombinationen zur Umsetzung der Elemente beitragen. Die Darstellung der vorgefundenen Praktiken und Muster erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder allgemeine Gültigkeit, sondern beruht auf den Analysen des vorliegenden Datenmaterials.

4.2.1 Beispiele für die Funktionen des *micro-mode shifting*

Im Folgenden werde ich anhand möglichst prototypischer kurzer Sequenzen illustrieren, wie die von Gibbons (2006a) beschriebenen Funktionen des *micro-mode shifting* interaktional umgesetzt werden können. Dabei geht es jedoch noch nicht um die eigentliche Analyse der Daten hinsichtlich interaktionaler Praktiken (diese erfolgt in Kapitel 4.2.2). Vielmehr sollen die Eigenarten und Funktionsweisen der von Gibbons umrissenen didaktischen Kategorien anhand kurzer Ausschnitte aus den analysierten Daten veranschaulicht werden. Dabei wird sich zeigen, dass die von Gibbons beschriebenen Funktionen in der Vollzugsrealität von Unterricht zwar feststellbar sind, sich jedoch nicht als fixe und distinkte Kategorien abbilden.

4.2.1.1 Appropriation and recasting by the teacher

Gibbons zufolge ermögliche das Aufgreifen und/oder Reformulieren schülerseitiger Äußerungen der Lehrkraft, einerseits die inhaltliche Richtigkeit einer schülerseitigen Äußerung zu bestätigen und andererseits eine sprachlich richtige bzw. angemessene(re) Form mit diesem Inhalt zu verknüpfen. Aus gesprächsanalytischer Perspektive entspricht diese sequenzielle Organisation (Problemquelle – Fremdinitiierung – Fremddurchführung) dem Ablauf einer fremdinitiierten-fremddurchgeführten Korrektur (siehe Kapitel 2.3.4.3). Jedoch wird in diesem Fall die Reparatur bzw. Korrektur nicht zum Zwecke der Verständnissicherung betrieben. Vielmehr wird ja gerade das inhaltliche Verstehen bestätigt, um die richtige Aussage dann in eine angemessene sprachliche Form zu kleiden. Auf diese Weise können sprachliche Mittel eingeführt und in Bedeutungszusammenhänge gestellt werden. Die Schüler/innen können in nachfolgenden Äußerungen auf die solchermaßen eingeführten Mittel aus eigener Initiative zurückgreifen oder von der Lehrkraft zu ihrem Gebrauch aufgefordert werden. Dies wird im nachfolgenden Beispiel deutlich. Die Schüler/innen sollen in dieser Unterrichtsphase Zeiträume aus einem tabellarischen Saisonkalender ablesen und richtig benennen.

Ausschnitt 4.2.1-1: Eineinhalb

FO= Frau Oderle; DE= Dejan; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 10 FO: ja: wie *LANge Ist das?
 *((breitet die Arme aus, hält die ausgestreckten Hände parallel zueinander))
 11 (9.5)
 12 *ein gAnzer monat **UND?
 *((hebt die linke Hand mit ausgestreckten Zeigefinger))
 **((hebt die rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger, den sie sofort abknickt))
 13 (2.2)
 14 DE: ein ganzer monat und fünf[zehn TAge.]
 15 SX: [HALbe.]
 →16 FO: hehe könnt man so SAgen-
 17 ein HALber monat.

→18

*EINeinhAlb (.) mO:nate sagt man.

*((bewegt die senkrecht ausgestreckte Hand mit dreimaligem Absetzen von links nach rechts))

Nachdem eine Zeitspanne mit „September bis Mitte Oktober“ richtig abgelesen und benannt wurde, bestätigt Frau Oderle in Z. 10 mit „ja:“ die inhaltliche Richtigkeit der Aussage. Frau Oderle lenkt das Gespräch nach der Bestätigung in eine neue Richtung, indem sie nach der Dauer (statt der Grenzen) des Zeitraums fragt, was sie gestisch unterstützt. Die folgende lange Stille lässt darauf schließen, dass die Klasse diesem Gedankengang nicht folgen kann – oder aber nicht über die erforderlichen sprachlichen Mittel zur Benennung des Zeitintervalls („eineinhalb Monate“) verfügt. Die Lehrerin baut ihren Elizitierungsversuch darauf in Z. 12 verbal mittels einer geplant unvollständigen Äußerung (DIU)¹³⁴ und ikonischen Gesten aus. Nach einer erneuten Stille zieht diese Elizitierung DeJans Äußerung „ein ganzer monat und fünfzehn Tage“ und die überlappenden Äußerung „HALbe“ eines weiteren Schülers nach sich. Beide Aussagen sind inhaltlich richtig, „HALbe“ enthält außerdem schon den für die sprachlich angemessene Bezeichnung richtigen Wortstamm {halb}. Frau Oderle bestätigt sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Richtigkeit der Aussagen in Z. 16 mit „könnt man so Sagen“. Das verwendete Modalverb „können“ und der Modus Konjunktiv verweisen aber auf eine andere Möglichkeit, den Sachverhalt *angemessener* auszudrücken. Frau Oderle führt den Zielausdruck „eineinhalb“ jedoch nicht direkt ein, sondern greift zunächst die Schüleräußerung aus Z. 15 auf, indem sie sie in Z. 17 zu „ein HALber monat“ modelliert. Sie stellt so einen Bezug zu DeJans Äußerung in Z. 14 her. Nach diesem Zwischenschritt reformuliert sie die beiden Aussagen zu „EINeinhAlb (.) mO:nate sagt man“. Der Zusatz „sagt man“ markiert hier die Angemessenheit dieses Ausdrucks im Sinne einer allgemein gültigen Ausdrucksweise (siehe Kapitel 4.2.2.3). Der Hauptakzent der Turnkonstruktionseinheit liegt dabei deutlich auf dem neu eingeführten Ausdruck und hebt ihn als relevant hervor.

Wie eingangs erwähnt, weisen die Äußerungen der Lehrerin in Z. 16-18 sequenziell betrachtet Ähnlichkeiten mit einer fremdinitiierten-fremddurchgeführten Reparatur auf. Ein genaueres Hinsehen offenbart jedoch, dass es weder aus gesprächsanalytischer noch aus didaktischer Perspektive gerechtfertigt wäre, wenn man *appropriating/recasting* generell als fremdinitiierte-fremddurchgeführte Reparaturen bzw. Korrekturen betrachten würde. Offensichtlich geht es auf kommunikativer Ebene nicht um die Behandlung eines Verstehensproblems und auf didaktischer Ebene nicht um die Verbesserung einer fehlerhaften Aussage, was die Bestätigung der inhaltlichen und sprachlichen Richtigkeit der schülerseitigen Äußerungen in Z. 16 zeigt. Vielmehr soll eine Bewusstheit für alternative Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen und die dafür notwendigen Mittel eingeführt und hervorgehoben werden. In der vorangestellten Bestätigung der inhaltlichen Richtigkeit werden die schülerseitigen Beiträge überdies wertgeschätzt. Die Fremdkorrektur hebt hier insofern nicht ein etwaiges schülerseitiges Defizit hervor, sondern stellt – im Sinne des Scaffolding – die neuen sprachlichen Mittel als eben jene Hilfe zur Verfügung, ohne die die Lernenden nicht in die Zone ihrer nächsten Entwicklung vordringen können. Fremdkorrekturen gelten in alltäglicher Kommunikation allgemein als dispräferierte Option, jedoch sind sie in pädagogischen Kommunikationskontexten eher erwartbar (siehe Schegloff et al. 1977: 380f.). Explizite lehrerseitige Korrekturen der sprachlichen Form werden aus pädagogischer Perspektive mancherorts kritisiert. In diesem Kontext zeigt sich jedoch, dass lehrerseitige

¹³⁴ Siehe Kapitel 2.3.3.3.

Reformulierungen inhaltlich richtiger schülerseitiger Aussagen ein Potenzial für Input und sprachliches Lernen im Sinne eines dualen Fokus auf Form und Bedeutung bieten (siehe Ellis 2016: 414).

4.2.1.2 Talking about the talk

Unter den von Gibbons (2006a: 125f.) beschriebenen „pedagogical functions“ des *micro-mode shifting* nimmt *talking about the talk* eine Sonderrolle ein: Gibbons betrachtet diese Funktion nicht als Erscheinungsform des *micro-mode shifting* (also nicht als tatsächliche Modellierung einer Aussage in einem anderen Register), sondern als metasprachliche Rahmung, um Lernenden die sprachlichen Ressourcen bewusst zu machen und zur Verfügung zu stellen, die für eine registerangemessene Modellierung ihrer Äußerungen nötig sind (Gibbons 2006a: 133). Wie Gibbons Umschreibung nahelegt, bewegt sich *talking about the talk* auf einer metasprachlichen bzw. metakommunikativen Ebene. Es überrascht deshalb nicht, dass in den untersuchten Daten die Okkurrenz von *talking about the talk* eindeutig und ausschließlich in Sequenzen mit einem sprachlichen bzw. formbezogenen Fokus vorzufinden ist. Eine Fokussierung der sprachlichen Ebene bzw. der korrekten sprachlichen Form allein rechtfertigt im Sinne von Gibbons allerdings noch keine Zuordnung einer Sequenz zu *talking about the talk*. Ausschlaggebend ist vielmehr die Thematisierung der registerbezogenen Angemessenheit einer Äußerung. Die folgenden Beispiele illustrieren den Unterschied. In beiden liegt der Fokus schwerpunktmäßig auf der sprachlichen Ebene und in beiden Fällen wird von der Lehrkraft ein Ausbau der Schüleräußerung zu einem ganzen Satz gefordert, jedoch findet sich nur im zweiten Beispiel eine metakommunikative Rahmung und ein Hinweis auf ein *micro-mode shifting* zu einem anderen Register.

Der folgende Ausschnitt gehört zu der Unterrichtssequenz zum Thema ‚Pflanzen im Jahresverlauf‘, in der der Einfluss der Jahreszeiten auf Pflanzen thematisiert wird. Dies wird exemplarisch bearbeitet anhand einer Abbildung im Schulbuch (Kniffka/Neuer 2017a: 117), die einen Apfelbaum zu jeder der vier Jahreszeiten zeigt. Frau Oderle lässt die Schüler/innen jedes Bild beschreiben, um anschließend die Unterschiede herauszuarbeiten. Mergim soll nun analog das Bild zum Winter beschreiben.

Ausschnitt 4.2.1-2: Blätter sind weg

FO= Frau Oderle, ME= Mergim AL: Ali, HU= Hussein, SX: nicht zuzuordnende Schüleräußerung

- 01 FO: was ist hier ANders an_an dem bAUm*?
*((schaut zu ME))
- 02 ME: alle: *(2.0) äh_[ÄH]? ((gestikuliert))
*((FO nickt))
- 03 SX: [((Gelächter))]
- 04 FO: [mhm,]
- 05 ME: äh sind nicht mehr an i:n_ähm BAUM (oben),
- 06 FO: was ist NICHT mehr im baum genAU-
07 was FEHLT dem Baum denn?
- 08 ME: [diese: diese (.) keine AHnung;]
- 09 AL: [(es sind) grune (.) grüne (.)] grüne BLÄTter.
- 10 SX: WIEse.*
*((FO zeigt pointiert auf AL))
- 11 HU: *RIChtig.
*((ME nickt))
- 12 ME: grüne BLÄTter.
- 13 SX: RIChtig.*
*((FO schaut zu ME))
- 14 FO: so jetzt (-) machst du nochmal n SATZ,
- 15 ME: äh (-) alle (.) bl: (.) grünen BLÄTter sind (.) nicht mehr
im baum.

Mergim gelingt es hier offenbar nicht, das benötigte Vokabular für seine Äußerung abzurufen, worauf sich Ali ins Gespräch einschaltet und den gesuchten Ausdruck in einer fremddurchgeführten Reparatur nennt (Z. 9). Mergim zeigt mit der Wiederholung von „grüne Blätter“ (Z. 12) sein Einverständnis mit Alis Vorschlag. Da Mergims Äußerung ursprünglich als ganzer Satz angelegt war („Alle (...) sind nicht mehr im Baum“) und der inhaltlich fokussierte Gesprächsverlauf durch die Reparatursequenz unterbrochen wurde, reagiert die Lehrerin in Z. 14 mit der Aufforderung: „so jetzt machst du nochmal n SATZ“. Die Fokusverschiebung von der ursprünglich intendierten Beschreibung des Bildinhalts auf die sprachliche Ebene ist hier erkennbar: Zunächst geht es in der Reparatursequenz auf lexikalischer Ebene um die Wortfindung, abschließend soll die Äußerung noch einmal syntaktisch vollständig produziert werden. Zwar liegt hier eine Fokussierung der sprachlichen Ebene vor, die in Z. 14 auch von einer metakommunikativen Rahmung begleitet wird, doch wird nicht auf einen Registerwechsel oder Angemessenheit der sprachlichen Mittel verwiesen.

Im Gegensatz zu dem allgemeinen sprachlichen Fokus, der im obigen Beispiel deutlich wurde, hebt Gibbons hervor, dass für *talking about the talk* der Schwerpunkt auf der Verdeutlichung der Registerangemessenheit liegt:

„This emphasis on appropriateness rather than on formal correctness is intrinsic to a model of language which has as a fundamental principle the notion that language varies according to context and purpose, and here this is made explicit to learners“. (Gibbons 2006a: 132f.)

Der nächste Ausschnitt verdeutlicht den Unterschied zwischen einer ausschließlichen Fokussierung formaler Korrektheit und einer Fokussierung registerbezogener Angemessenheit bei *talking about the talk*. Die metakommunikative Rahmung und der Verweis auf eine Versprachlichung jenseits alltags-sprachlicher Register sind hier klar erkennbar.

Ausschnitt 4.2.1-3 ist einer landeskundlichen Unterrichtssequenz entnommen, in der geographische und politische Aspekte der Bundesrepublik erarbeitet werden. Eine Einführung der Bezeichnungen „Bundesrepublik“ und „Bundesländer“ sowie deren Anzahl geht dem dargestellten Ausschnitt unmittelbar voraus. In den ausgelassenen Zeilen wird die Verteilung des Rederechts ausgehandelt, nachdem Erkan, an den die Aufforderung ursprünglich gerichtet ist, von seinem Rederecht zurücktritt.

Ausschnitt 4.2.1-3: 16 Bundesländer

FJ= Frau Janitza, NA= Nabih; ER= Erkan

- 01 FJ: *kannst du **bitte einen GANzen satz machen-
 → mit SECHzehn und bUndesländern und dEUtschland und schIck,
 *((Blick zu ER))
 **((tippt mit dem Zeigefinger wiederholt auf die Tafel, auf der „Die Bunderepublik Deutschland“, „das Bundesland“ und „Baden-Württemberg ist ein Bundesland von Deutschland“ notiert sind.))
 (...)
 14 NA: die BUNdesla:nd in dEUtschland si:nd sEchzehn.
 →15 FJ: klingt das für dich nach einem GÜten satz?=
 16 NA: =NEIN.

Zunächst beginnt auch dieser Ausschnitt als IRF-Sequenz mit Frau Janitzas Aufforderung, aus den erarbeiteten Wörtern einen ganzen Satz zu formulieren. Damit liegt der Fokus nach der inhaltlichen Erarbeitung nun auf der sprachlichen Ebene (Zeile 1). Die Lehrerin verweist mit einer *cued elicitation* allerdings explizit auf die zuvor erarbeiteten inhaltlichen und lexikalischen Elemente „sechzehn Bundesländer“, die als sprachliche Mittel für die erwartete Äußerung zu verwenden sind. Sie ergänzt

ihre Aufforderung mit dem Zusatz „und schick“. Damit verweist sie von einer alltagsprachlichen Äußerungsweise auf bildungssprachliche Register (siehe Kapitel 4.2.2.4). Nach Nabihis grammatikalisch und stilistisch nicht angemessener Äußerung (Z. 14) fordert sie ihn in mit einer metasprachlichen Kommentierung (Z. 15) auf, seine Äußerung auf *sprachlicher Ebene* zu bewerten (siehe Kapitel 4.2.2.4). Ungeachtet der suggestiven Formulierung ihrer Frage stellt sie so nicht die inhaltliche Richtigkeit bzw. Verständlichkeit von Nabihis Aussage zur Disposition, sondern die *Angemessenheit* ihrer sprachlichen Umsetzung. Sie lenkt den Blick damit auf die formal *und* registerbezogen richtige Anwendung sprachlicher Mittel.

Wie in Kapitel 2.2.1.2 ausführlich dargestellt, schreibt Gibbons (2006a: 132ff.) *talking about the talk* folgende (Teil-)Funktionen zu:

- *metasprachliche Kommentierungen*, um explizit auf a) *Register* zu verweisen oder b) auf (meta-)sprachliche Konzepte¹³⁵ der Lernenden Bezug zu nehmen.
- die *Einführung bildungssprachlicher Ausdrücke und Formen* als Mittel für schülerseitige Reformulierungen;
- das Vorgeben von *Mustern für Generalisierungen*, um schülerseitige individuelle Erfahrungen und Äußerungen im Sinne der Bildungssprache als kontextreduzierte, allgemein gültige Aussagen zu reformulieren;

Die untersuchten Beispiele von *talking about the talk* in den vorliegenden Daten zeigen, dass die von Gibbons beschriebenen Teilfunktionen zwar innerhalb einzelner Turns trennscharf feststellbar sind, in Sequenzen aber in der Regel in unterschiedlichen Kombinationen auftreten. Ein mehr oder minder expliziter Verweis auf eine andere Registerebene ist in allen Beispielen identifizierbar. Dies ist auch einleuchtend, da es ja beim *talking about the talk* eben darum geht, bei den Lernenden eine Bewusstheit für registerangemessene Formulierungen zu schaffen. Die folgende Übersicht zeigt Aufkommen und Kombinationen der Funktionen in einer Auswahl der untersuchten Ausschnitte:

Tabelle 22: Verteilung der Funktionen von *talking about the talk* in den analysierten Ausschnitten

Transkriptausschnitt Teilfunktion von talking about the talk	4.1.1-6: Nachbarland	4.1.1-16a: Mapland	4.2.1-1 Eineinhalb	4.2.1-3: 16 Bundesländer	4.2.2-1a: von bis bis	4.2.2-3: Schick und vollständig	4.2.2-4: Saison	4.3.1: Nicht halb Juli	4.2.2-5: Massiv
Verweis auf Register	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Einführung sprachlicher Mittel	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Muster für Generalisierung	X				X		X		
Bezug sprachliche Konzepte		X	X						

¹³⁵ Gibbons (2006a: 136) verwendet die Formulierung „linguistic“ bzw. „metalinguistic understandings of [...] students“

Der tabellarische Überblick macht deutlich, dass allen aufgeführten Ausschnitten ein mehr oder minder expliziter Verweis auf Register zugrunde liegt. Auch die Einführung bildungs- bzw. fachsprachlicher Lexik findet sich häufig. Folgerichtig treten diese beiden Funktionen in den hier analysierten Beispielen oft kombiniert auf. Die begrenzte Anzahl an Beispielen lässt jedoch keine allgemeinen Quantifizierungen zu. Qualitativ betrachtet ist eine naheliegende Erklärung für die Kombination aus Einführung lexikalischer Elemente und Registerverweisen, dass offenbar mit den neu eingeführten lexikalischen Elementen zugleich auch deren Anwendungskontext thematisiert wird. Eine solche Einbettung in den Anwendungskontext relativiert den Eindruck, dass die eingeführten sprachlichen Mittel primär als Korrektiv für vermeintlich falsche oder defizitäre Schüleräußerungen dienen. Die explizite Hervorhebung alternativer Ausdrucksweisen in ihrem jeweiligen Anwendungskontext lenkt den Blick auf die Funktionen verschiedener Register „as one way of talking about the world among others“ (Mohan 1986: 125). Für die Lernenden eröffnen sich so neue Möglichkeiten, um ihr Erfahrungs- und Weltwissen auszudrücken bzw. mit bildungssprachlichen Mitteln dargestelltes Wissen zunehmend besser zu verstehen. Das entspricht der von Morek und Heller beschriebenen epistemischen Funktion der Bildungssprache:

„Indem Lernende bildungssprachliche Mittel und Strukturen produktiv und/oder rezeptiv als Medium der Wissensdarstellung und -vermittlung immer umfassender zu nutzen lernen, eignen sie sich [...] auch das System bildungssprachlichen Handelns [...] an, wachsen sie in die kognitiven und kommunikativen Praktiken bestimmter fachlicher Gemeinschaften hinein.“
(Morek/Heller 2012: 76)

4.2.1.3 Reminding and handing over

In Gibbons (2006a) Konzept des *micro-mode shifting* wird bei *reminding and handing over* im Gegensatz zu *recasting* die Reformulierung mit angemessenen sprachlichen Mitteln von den Lernenden und nicht von der Lehrkraft durchgeführt. In den analysierten Daten verweisen die Lehrkräfte dazu auf bereits eingeführte sprachliche Mittel oder auf vorangegangene schülerseitige Äußerungen, in denen die erforderlichen sprachlichen Mittel verwendet wurden. *Reminding and handing over* kann nach einem Input bildungssprachlicher Mittel erfolgen, wenn (z. B. durch *appropriating / recasting*) Möglichkeiten zur sprachlichen Modellierung aufgezeigt und eingeführt wurden und die Lehrkraft davon ausgeht, dass die Schüler/innen die betreffende Sprachhandlung nun allein vollziehen können. *Reminding and handing over* markiert demnach den Punkt, ab dem das Scaffolding zugunsten einer selbstständigeren Anwendung relevanter sprachlicher Mittel und Praktiken wieder sukzessive abgebaut wird.

Dies wird im folgenden Ausschnitt deutlich, der vom Beginn einer Stunde stammt, in der die Auswirkungen jahreszeitlicher Wetterveränderungen auf Pflanzen das inhaltliche Rahmenthema bilden. In der vorangegangenen Stunde wurden Wetterphänomene und Jahreszeiten sowie die zugehörigen lexikalischen Einheiten behandelt.

Ausschnitt 4.2.1-4: Jahresverlauf

FO= Frau Oderle; AN= Anna

```

01  FO:  pflanzen im JA:Hresverlauf.
02      (1.0)
-03      das hAtten wir jetzt erst (.) JA:Hresverlauf; (1.0)
04      was MEINT man da damit anna?
05  AN:  (ch_glaub)FRÜH(.)ling (.) sommer herbst und winter.=
-06  FO:  =genau wie NENnen wir des?
07  AN:  vier JAH(.)reszeiten,
```

08 FO: genau die vier JAH:reszeiten.

An die Inhalte und lexikalischen Einheiten der vorigen Stunde knüpft Frau Oderle in Z.3 mit „das hatten wir jetzt erst“ an. Neu in diesem Zusammenhang ist der Ausdruck „Jahresverlauf“ in der Überschrift der betreffenden Buchseite (siehe Kniffka/Neuer 2017a: 113). Mit ihrer Äußerung schlägt die Lehrerin die Brücke zu den fachlichen und sprachlichen Inhalten der letzten Stunde und leistet damit Hilfe bei der Erschließung des neuen Worts. Die Erklärung der Bedeutung wird von Anna in Z. 5 mittels einer exemplarischen Definition beigesteuert. Anna nennt dazu die Namen der vier Jahreszeiten. Die Lehrerin lässt es dabei aber nicht bewenden, sie bestätigt zwar die inhaltliche Richtigkeit, setzt jedoch auf sprachlicher Ebene mit einer metakommunikativen Rahmung („wie nennen wir des?“) die Verwendung eines Oberbegriffs relevant, d. h. sie veranlasst an dieser Stelle eine Steigerung der Abstraktion in der Ausdrucksweise, die statt der Aufzählung konkreter Beispiele die Verwendung eines eingeführten Hyperonyms erfordert.

Die lehrerseitige Aufforderung zur Reformulierung schülerseitiger Äußerungen sind Gibbons zufolge zentraler Bestandteil von *reminding and handing over*. Aus gesprächsanalytischer Perspektive finden sich zu diesem Vorgehen Parallelen zur Organisation von fremdinitiierten-selbstdurchgeführten Reparaturen¹³⁶. Dabei geht es in den hier analysierten Phänomenen jedoch nicht um die Behebung eines Verstehensproblems oder die Korrektur einer formal fehlerhaften Äußerung, sondern um die Modellierung der Aussage in Hinblick auf ihre situative Angemessenheit. Dies wird oft durch eine Bestätigung der inhaltlichen oder grundsätzlichen Richtigkeit der vorangegangenen schülerseitigen Äußerung eingeleitet. Zur Initiierung der schülerseitigen Reformulierung folgt dann ein Hinweis auf eingeführte sprachliche Mittel (siehe auch Ausschnitt 4.1.3-7, S. 225) oder ein Verweis auf eine generalisierende Ausdrucksweise wie in Z. 6 in diesem Ausschnitt.

4.2.1.4 Unpacking written language

Die Funktion *unpacking written language* dient laut Gibbons (2006a: 139ff.) dazu, konzeptionell schriftliche Texte in die Alltagssprache zu ‚übersetzen‘, um sie so verständlich zu machen. In den hier analysierten Daten liegen die zu ‚übersetzenden‘ Texte in der Regel in medial schriftlicher Form vor, zuweilen handelt es sich auch um Audiotexte zu Hörverstehensübungen. Die Funktion ist vorwiegend an folgenden Stellen des Unterrichtsverlaufs zu beobachten:

- vor der Textbegegnung zur Entlastung des Leseverstehens;
- nach der Textbegegnung zur Verständnissicherung;
- zu Beginn von Arbeitsphasen, zu denen Arbeitsaufträge in schriftlicher Form vorliegen, deren Verständnis überprüft wird.

Aus einer solchen Unterrichtsphase stammt der folgende Ausschnitt: Die Schüler/innen haben Arbeitsblätter erhalten und sollen sich die Aufgaben zunächst durchlesen. Anschließend räumt ihnen die Lehrerin Zeit für Rückfragen und zum Besprechen der Aufgaben ein, die dann in Stillarbeit bearbeitet werden sollen. Nachdem die übrigen Schüler/innen mit der Arbeit begonnen haben, meldet Erkan weiteren Unterstützungsbedarf an.

¹³⁶ Siehe Kapitel 2.3.4 und 2.3.4.3.

Ausschnitt 4.2.1-5: Fläche

FJ= Frau Janitza; ER= Erkan

- 01 FJ: hast du verstanden *was hier die ↑AUFgabe ist?
*((kreist mit dem Finger über dem Arbeitsblatt))
- 02 (1.6)
- 03 ER: NEI:N.
(2.6)
- 04
- 05 FJ: *lAge habe ich dir erKLÄRT.
*((zeigt auf das Blatt))
- 06 da geht es darUm, WO ist dEnn (--) dAs, worum es gEht.
07 FLÄche (.) weißt du was dAs heißt?
- 08 ER: JA.
- 09 FJ: was heißt FLÄche?
- 10 ER: *wie die- (1.8)
*((bewegt die flachen Hände auf dem Tisch hin und her))
- 11 FJ: <<:-)>↑ja: geNAU.>
- 12 *das kann auch (-) zeigen wie GRO:SS etwas ist.
*((bewegt die Hand kreisend über der Karte))

Die Lehrerin versucht in Z. 1 Erkans Problem zunächst einzugrenzen und fragt, ob er die Aufgabenstellung verstanden hat, sie verweist dazu mit einer Zeigegeste auf den Aufgabentext im Arbeitsheft (Kniffka/Neuer et al. 2017b, siehe Abb. Abbildung 4.12: Aufgabe aus dem Arbeitsheft B1 zu INTRO DaZ In: Kniffka/Neuer (2017b: 54).). In der Aufgabe sollen den Abschnitten eines Textes Oberbegriffe zugeordnet werden:

Deutschland und seine Nachbarländer

1 Ein Referat über die Schweiz vorbereiten

 **a Lies den Info-Text über die Schweiz. Was ist das Thema der einzelnen Abschnitte? Notiere die Stichwörter aus dem Kasten neben dem passenden Textabschnitt.**

	Lage	Sprachen	Berge
	Fläche	Gewässer	Bevölkerung und Verwaltung

Lage

Die Schweiz liegt in Mitteleuropa und grenzt im Norden an Deutschland, im Westen an Frankreich und im Süden an Italien. Die östlichen Nachbarn sind die Republik Österreich und Liechtenstein.

Die Schweiz gehört mit 41.285 km² zu den kleinsten Ländern Europas. Etwa 70 Prozent der Landesfläche bestehen aus Bergen, die restlichen 30 Prozent

Abbildung 4.12: Aufgabe aus dem Arbeitsheft B1 zu INTRO DaZ In: Kniffka/Neuer (2017b: 54).

Offenbar verortet die Lehrerin Erkans Problem beim Verstehen der angeführten Oberbegriffe. Sie verweist dann in Z. 5 auf den bereits erklärten Begriff „Lage“ und wiederholt in Z. 6 die alltagssprachlich geprägte ‚Übersetzung‘. Auf ihre Nachfrage in Z. 7 bestätigt Erkan in Z. 8, dass er den Begriff „Fläche“ versteht. Um das Verständnis zu überprüfen, fordert die Lehrerin Erkan in Z. 9 zu einer Erklärung auf. Diese erfolgt in Z. 10 nicht verbal, sondern mittels einer ikonischen Geste, mit der Erkan eine Fläche

auf dem Tisch eingrenzt. Die Lehrerin greift seine Geste in Z. 12 auf und wiederholt sie über der abgebildeten Landkarte. Sie setzt damit die graphische Darstellung des Landes mit ihrer alltagssprachlichen Erklärung „das kann auch (-) zeigen wie GRO:SS etwas ist“ in Beziehung.

An dieser Stelle wird deutlich, wie mehrere bedeutungstragende Ressourcen für die Entschlüsselung der Bedeutung fachsprachlicher Ausdrücke herangezogen werden: Aus der Vernetzung von alltagssprachlicher Formulierung, Gesten und visuellen Darstellungen entsteht ein Bedeutungsgefüge, das einen abstrakten Begriff in einem spezifischen Anwendungskontext erschließt.

Eine ‚Übersetzung‘ bildungs- und fachsprachlicher Ausdrücke in alltägliche Register kann auch anhand medial phonischer Texte erfolgen. Dem folgenden Ausschnitt geht eine Unterrichtsphase voraus, in der die Schüler/innen einem Hörtext (dem Auszug aus einer Wettervorhersage) Temperaturangaben für verschiedene Orte entnehmen sollen. Dabei kommt es zu Verstehensschwierigkeiten, als die Angabe für Nürnberg mit „ebenso“ (wie in Stuttgart) angegeben wird. Die ‚Übersetzung‘ der Formulierung in der Wettervorhersage bewirkt hier eine Mediation zwischen Alltags- und Bildungssprache:

Ausschnitt 4.2.1-6: Ebenso, auch, gleich

FO= Frau Oderle; HT= Hörtext; MA= Marijan; RA= Ranco; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

```

41   HT:   und nu:n die TEMperaturen für morgen (.) mO:ntag den
        sIEBzehnten oktOber.
42       bei frEIburg gibt es höchstwerte um DREIzehn grad.
43       stUttgart bis zu SIEBzehn grad;
        ((...))
47       Ebenso in nÜrnberg.
48   MA:   AH: so.
→49   FO:   genau E:benso in nÜrnberg heißt?
50   RA:   AUCH.
51   SX:   [SIEBzehn.      ]
52   RA:   [AUCH nÜrnberg.]
53   FO:   das ist GLEICH okay?
54   SX:   GLEICH.=
→55   FO:   =E:benso AUCH gleich.

```

Frau Oderle spielt die betreffende Stelle des Hörtextes erneut vor und hält die Wiedergabe nach Z. 47 an. In Z. 48 signalisiert Marijan mit dem Verstehensmarker „AH: so“ (siehe Golato 2010: 169), dass er den Ausdruck nun verstanden hat bzw. verstanden haben will¹³⁷. Frau Oderle greift die Formulierung im Hörtext in Z. 49 mittels einer DIU auf und gibt der Klasse damit die Gelegenheit, ihr Verstehen zu zeigen. Die geforderte Wissensdemonstration erfolgt ohne explizite Rederechtszuteilung in den Zeilen 50-52 durch Ranco und einen weiteren Schüler. Dabei fällt auf, dass Ranco als Ersatz für „ebenso“ den geläufigeren Ausdruck „auch“ nennt. Die folgende Äußerung in Z. 51 zeigt, dass SX „auch“ in den konkreten Zusammenhang mit der Temperaturangabe stellt, während Ranco in Z. 52 „auch“ auf die Ortangabe bezieht. Beide Schüler konkretisieren damit die Erklärung anhand der Beispiele aus dem

¹³⁷ Zu „claiming“ und „demonstrating understanding“ siehe auch Anmerkung 129. Während Marijans Ausruf in Z. 48 als ein „claim of understanding“ verstanden werden kann, der an sich keine Rückschlüsse über sein tatsächliches Verstehen zulässt, fordert die folgende Äußerung der Lehrerin ein „demonstrating of understanding“ ein. Das heißt, die Lehrerin fordert die Schüler/innen dazu auf, deren Verständnis von der Bedeutung des Ausdrucks explizit zu machen.

Hörtext. Die Lehrerin steuert in Z. 53 eine weitere Umschreibung von „ebenso“ mit „das ist GLEICH“ bei. In Z. 55 wiederholt sie abschließend die drei Ausdrücke und umreißt damit auf allgemeiner Ebene die Schnittmenge deren semantischen Gehalts in diesem Kontext. Gibbons betrachtet solche Verfahren als Ausprägung der Mediation zwischen Alltagssprache und Bildungssprache, die die Rekontextualisierung von Wissen einbezieht, um Verstehensprozesse offenzulegen (siehe Kapitel 2.2.1.2).

„[...] as we have seen, however, recontextualization may not always move in a more written-like direction, but may also move the discourse towards the more immediate and concrete. It would be a misinterpretation, therefore, to see classroom discourse simply as reflecting a unidirectional movement towards more written-like discourse.“ (Gibbons 2006a: 227)

Der umgekehrte Weg der Übersetzung von Bildungssprache in Alltagssprache ist also nicht als didaktischer Rückschritt zu bewerten, sondern vielmehr ist dieser Prozess elementarer Bestandteil des Lern- und Aneignungsprozesses bildungssprachlicher Kompetenzen:

„It is mastering a new form of knowledge: written, educational knowledge as against the spoken knowledge of common sense. Because this knowledge is construed in a different kind of language, building it up involves **reconstruction** and **regression**.“ (Halliday 1993: 109, Hervorhebungen im Original)

4.2.1.5 Zwischenfazit: Betrachtung prototypischer Beispiele des micro-mode shifting

Die von Gibbons (2006a) beschriebenen Funktionen des *micro-mode shifting*, nämlich *appropriating and recasting*, *talking about the talk*, *reminding and handing over* und *unpacking written language*, wurden anhand kurzer Sequenzen veranschaulicht. Dabei wurden die didaktischen Leistungen der einzelnen Funktionen im Rahmen des *mode-shifting* sichtbar:

Tabelle 23: Didaktische Leistungen des micro-mode shifting

„pedagogical function“ nach Gibbons (2006a)	didaktische Leistungen
Appropriating / Recasting	• zeigt Möglichkeiten alternativer Ausdrucksweisen • schafft Gelegenheiten für sprachlichen Input • Wertschätzung durch Bestätigung der inhaltlichen Richtigkeit
Talking about the talk	• Einführung bildungssprachlicher Mittel • Sensibilisierung für Anwendungskontexte sprachlicher Mittel • Sensibilisierung für Angemessenheit sprachlicher Mittel • Fokussierung von Sprache und Form
Reminding and handing over	• schafft Gelegenheiten für sprachlichen Output • schafft Gelegenheiten zur Anwendung sprachlicher Mittel • Modellierung schülerseitiger Äußerungen in Hinblick auf situative Angemessenheit
Unpacking written language	• Verknüpfung von bekannten inhaltlichen Konzepten mit bildungssprachlichen Ausdrucksweisen • Mediation zwischen Alltagssprache und Bildungssprache

Eine weitere wichtige Erkenntnis aus der Betrachtung der einzelnen Funktionen ist, dass deren Erscheinungsform in der realen Unterrichtskommunikation weitaus weniger trennscharf erfolgt, als Gibbons' Kategorisierung dies zunächst vermuten lässt. Obwohl für die Darstellung der einzelnen Funktionen Sequenzen ausgewählt wurden, in denen deren Merkmale möglichst prototypisch in Erscheinung treten, ist erkennbar, dass es sogar in solchen kurzen Sequenzen zu Überschneidungen zwischen den Funktionen kommen kann:

- So wurde Ausschnitt 4.2.1-1 als eine Instanz von *appropriating and recasting* betrachtet. Die Äußerungen „hehe **könnt man so Sagen**“ und „EIneinhAlb (.) mO:nate **sagt man**“ in den Zeilen 16 und 18 sind jedoch auch metasprachliche bzw. -kommunikative Rahmungen, wie sie typischerweise bei *talking about the talk* auftreten.
- Im Ausschnitt 4.2.1-3 hingegen, der als Beispiel für *talking about the talk* angeführt wurde, finden sich Verweise auf sprachliche Mittel und die Aufforderung zu deren Anwendung, was kennzeichnend für *reminding and handing over* ist: „kannst du bitte einen GANzen sAtz machen mit **SECHzehn und bUndesländern und dEUtschland** und schlick“.
- Ausschnitt 4.2.1-4 wurde zur Repräsentation von *reminding and handing over* herangezogen, doch finden sich auch Versuche der „Übersetzung“ vorgegebener konzeptionell schriftlicher Texte: So kann die Äußerung „das hatten wir jetzt erst (.) **JA:Hresverlauf; was MEINT man da damit anna?**“ auch als *unpacking written language* betrachtet werden.

Es lässt sich festhalten, dass die von Gibbons genannten didaktischen Funktionen in der analysierten Interaktion zwar erkennbar sind, sie sind jedoch nicht als distinkte statische Kategorien zu betrachten. Vielmehr steuern sie die thematische Entfaltung des Unterrichtsgesprächs in wechselnden Kombinationen. Dabei kann die Gewichtung der in einer Kombination vorkommenden Funktionen situativ variieren, je nachdem, welche kommunikativen oder didaktischen Bedürfnisse aus dem Gespräch heraus entstehen.¹³⁸

Um die interaktionale Ausgestaltung von Mikro-Scaffolding in seiner Sequenzialität aus kommunikativer Perspektive übersichtlich und geordnet darstellen zu können, bedarf es also anderer Ordnungs- und Unterscheidungskriterien als die von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) beschriebenen Funktionen. Die folgenden Kapitel sind der Versuch einer interaktionalen Aufschlüsselung des Modells Mikro-Scaffolding. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen in Hinblick auf die dabei angewandten Praktiken systematisiert werden.

4.2.2 Metasprachliche und metakommunikative Rahmungen

Wie im vorangehenden Kapitel 4.2.1 deutlich wurde, kann eine nach Typen differenzierte Darstellung der von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) beschriebenen didaktischen Funktionen und Merkmale von Mikro-Scaffolding die interaktionalen Abläufe der Unterrichtskommunikation nicht hinreichend erfassen. In diesem Kapitel werden dagegen interaktionale Praktiken vorgestellt, die sich

¹³⁸ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Hammond und Gibbons (2005: 27) die Grenzen ihres Modells betonen. Es sei ein Versuch, Momentaufnahmen der Merkmale und Funktionen von Mikro-Scaffolding zu Veranschaulichungszwecken gleichsam einzufrieren. Sie heben außerdem hervor, dass das Modell aufgrund seiner statischen Darstellungsweise nicht in der Lage sei, die dynamische sequenzielle Entfaltung der Interaktion im Unterricht zu erfassen.

bei der Analyse der Daten als frequent und auffällig im Kontext der von Gibbons beschriebenen Funktionen erwiesen. Bei all diesen Praktiken handelt es sich um Formen metasprachlicher bzw. metakommunikativer Rahmungen und Kommentare:

- Verweise auf zu verwendende sprachliche Mittel
- Verweise auf vorangegangene schülerseitige Äußerungen
- Verweise auf nicht näher definierte Sprechergemeinschaften in Kombination mit Verben des Sprechens
- Bewertungen von Form und Angemessenheit schülerseitiger Äußerungen.

Diese Praktiken lassen sich jedoch nicht eindeutig den von Gibbons beschriebenen didaktischen Funktionen zuordnen, sondern entfalten ihre Wirkung aus den lokalen Bedürfnissen und Zielsetzungen des Unterrichtsgesprächs heraus. Die gewählte Darstellungsweise orientiert sich an den oben aufgezählten Praktiken. Im Einzelfall wird dann jeweils untersucht, zur Umsetzung welcher didaktischen Funktion diese Praktiken lokal beitragen. Allen vorgestellten Praktiken ist gemeinsam, dass die Lehrkräfte mit metasprachlichen und/oder metakommunikativen Rahmungen und Kommentierungen den Fokus auf sprachliche Belange oder solche des Sprachgebrauchs lenken. Die Praktiken tragen damit insgesamt zur Anbahnung von Registerwechseln und einer steigenden Bewusstheit für den jeweiligen Anwendungskontext sprachlicher Mittel und Sprachhandlungen bei.

4.2.2.1 Verweise auf zu verwendende sprachliche Mittel

An zahlreichen Stellen der analysierten Unterrichtssequenzen ist zu beobachten, wie die Lehrkräfte explizit auf sprachliche Mittel (v. a. im Bereich der Lexik) verweisen. Sie tun dies

- um die Schüler/innen zur Verwendung dieser Mittel zu ermuntern und/oder
- um darauf aufbauend weitere Ausdrücke zu erschließen.

Die betreffenden sprachlichen Mittel können durch das Makro-Scaffolding im Aufgabendesign explizit vorgegeben sein oder sie entwickeln sich aus den Notwendigkeiten, die eine zunehmende Spezialisierung und Präzisierung des Unterrichtsgesprächs im fachlichen Kontext mit sich bringen. Häufig werden im letztgenannten Fall die solchermaßen erarbeiteten sprachlichen Mittel vorübergehend an der Tafel festgehalten oder auf Plakaten etc. verschriftlicht und aufgehängt und stehen dann längerfristig für Verweise zur Verfügung. Verweise auf sprachliche Mittel entfalten dabei folgende Wirkungen:

didaktische Wirkungsentfaltung:

- sprachlicher Input für die beabsichtigten Äußerungen
- Steigerung von Frequenz und Salienz des sprachlichen Inputs
- Markierung der sprachlichen Mittel als relevante Lerngegenstände

kommunikative Wirkungsentfaltung:

- Verwendung der sprachlichen Mittel wird relevant gesetzt
- Lenkung des Gesprächsfokus auf Form und Angemessenheit der Äußerungen

Im folgenden Beispiel sollen die Schüler/innen die Saison für bestimmte Obstsorten aus einem tabellarischen Saisonkalender entnehmen und die jeweiligen Zeiträume benennen. Dazu werden die sprachlichen Mittel im Rahmen des Makro-Scaffolding durch einen „Redemittelkasten“ im Buch vorgehalten (siehe Abbildung 4.13)

Als ziel- bzw. bildungssprachliche Leistungen sind in diesen Aufgaben die Informationsentnahme von Zeitangaben aus einem nichtlinearen Text sowie deren Versprachlichung mit den vorgegebenen Präpositionen vorgesehen. Solche Informationsentnahmen aus nicht-linearen Texten und die

anschließende Transformation in andere Textformate sind Fertigkeiten, die in vielen Fächern Anwendung finden. Sie stellen insofern wichtige bildungssprachliche Kompetenzen dar.

Saisonkalender: Wann gibt es in Deutschland welches Obst?

Im Supermarkt kann man das ganze Jahr über fast alle Obstsorten kaufen. Zum Teil kommt das Obst aus der ganzen Welt. Aber frisches Obst aus Deutschland gibt es nur zu bestimmten Zeiten. Der Saisonkalender zeigt, wann welches Obst in Deutschland reif ist.

Obst	JAN	FEB	MÄRZ	APRIL	MAI	JUNI	JULI	AUG	SEP	OKT	NOV	DEZ
Apfel												
Aprikose												
Birne												
Brombeere												
Erdbeere												
Hasel- / Walnuss												
Heidelbeere												
Himbeere												
Johannisbeere												
Kirsche												
Pflaume, Zwetschge												
Rhabarber												
Stachelbeere												
Traube weiß / blau												

  **9 Schau dir den Saisonkalender an. Welches Obst kann man in welchen Monaten frisch kaufen?**

  **10 Fragt euch gegenseitig.**

a Wann gibt es frische Äpfel / frische Kirschen / ... aus Deutschland?

Beispiel:

A: Wann gibt es frische Aprikosen aus Deutschland?

B: Im Juli und im August gibt es frische Aprikosen aus Deutschland.
oder: Von Juli bis August gibt es frische Aprikosen aus Deutschland.

Zeiträume benennen

→ von ... bis (Zeitdauer)

● im / in (Zeitpunkt)

Abbildung 4.13: Saisonkalender und Redemittelkasten In: Kniffka/Neuer (2017:116)

Es zeigt sich, dass diese sprachlichen Fertigkeiten – so banal sie auf den ersten Blick erscheinen mögen – für L2-Lernende trotz der durch das Makro-Scaffolding bereitgestellten Unterstützung erhebliche Hürden beinhalten. Diese werden in der Unterrichtsinteraktion des folgenden Beispiels sichtbar und durch Mikro-Scaffolding als Lerngelegenheiten nutzbar gemacht und bearbeitet.

Im vorliegenden Beispiel soll Yasmin die Zeitspanne für die Saison von Himbeeren benennen. In den ausgelassenen Zeilen wird von Frau Oderle eine Unterrichtsstörung geregelt:

Ausschnitt 4.2.2-1a: von bis

FO= Frau Oderle; YA= Yasmin; JA= Jasir; HU= Hussein; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 YA: ah ne juni juli auGUST,
02 und [ein biss]chen von [sepTEMBER.]
03 SX: [JULi bis]
04 SX: [() .]
05 august ();
-06 FO: *SCHAU mal,
*((schaut zur Projektion))
07 *(1.3)
*((bewegt das Buch so, dass der Kasten mit Redemitteln in der Projektion sichtbar wird))

- 08 *HIE:R,
 **((FO zeigt auf den Kasten))*
- 09 JA: JU(.)ni bis september.
- 10 FO: WARte (.) jasir.*
 **((schaut wieder zu YA))*
- 11 wenn ihr das SAgen möch(.)tet-
 ((...))
- 15 sagen wir *VON bis.
 **((zeigt jeweils auf die beiden Wörter im Redemittelkasten, Blick zu YA))*
- 16 HU: JA von bis.
 von bis JULi.
- 17 FO: *vOn ist der ↑ANfang und bIs ist dann das Ende.
 **((bewegt die linke geöffnete Hand im Rhythmus der Silben von links nach rechts))*
- 18 so von *WANN bis wann gibt es **hImbeeren?
 **((bewegt die geöffnete Hand vom Körper weg))*
 ***((YA meldet sich))*

Yasmin gibt in Z. 1 die Saison für Himbeeren (inhaltlich nicht ganz korrekt) an, jedoch nicht als Zeitspanne unter Verwendung der vorgegebenen Redemittel, sondern indem sie die einzelnen Monate innerhalb der Zeitspanne benennt. Frau Oderle leitet in Z. 6 mit „SCHAU mal“ und ihrem Blick auf die Projektion den Verweis auf ein visuelles Element (den Redemittelkasten) ein und fordert mit dem Lokaldeiktikon „HIER“ in Z. 7 Yasmin zur Blickzuteilung auf (siehe Stukenbrock 2018: 153). Damit lenkt sie den Fokus des Gesprächs auf die erforderlichen zielsprachlichen Mittel. Frau Oderles metakommunikative Rahmungen „wenn ihr das SAgen möch(.)tet“ und „sagen wir“ in Z. 11 markieren das Folgende als allgemein gültige und angemessene Ausdrucksweise (siehe Kapitel 4.2.2.3) und bereiten den verbalen Verweis auf die Präpositionen in Z. 15 vor. Dieser wird durch eine Zeigegeste auf die visuelle Ressource des Redemittelkastens und die prosodische Hervorhebung unterstützt. Die Rahmungen in Z. 11 und 15 umfassen somit nicht nur die formal-sprachliche Ebene, sondern auch die des Anwendungskontexts der betreffenden sprachlichen Mittel.

In den ausgelassenen Zeilen regelt die Lehrerin eine Unterrichtsstörung, die für den Verlauf des Gesprächs mit Yasmin nicht relevant ist und von der Lehrerin bewusst möglichst wenig zum Gesprächsgegenstand aufgewertet werden soll – was auch im syntaktisch nahtlosen Anschluss der Äußerungen in Z. 11 und 15 deutlich wird.

Es ist nicht ersichtlich, ob die Semantisierung der beiden Präpositionen in Z. 17 eine Reaktion auf Husseins unaufgeforderten Einwurf ist. Seine syntaktisch fehlerhafte Positionierung der Präpositionen lassen vermuten, dass er deren Bedeutung und Verwendung noch nicht richtig erfasst hat. Jedenfalls unterstützt die Lehrerin den formal richtigen Einsatz der beiden Präpositionen mit dieser Kontextualisierung und bindet die Redemittel in Z. 18 in die Ausformung ihrer Frage ein, was eine weitere Hilfe hinsichtlich der syntaktischen Geformtheit der erwarteten Antwort darstellt. Der Diskursmarker „so“ in Z. 18 zeigt, dass der Exkurs – nämlich die Betrachtung der zu verwendenden sprachlichen Mittel – nun abgeschlossen ist. Die multimodale Vernetzung mehrerer semiotischer Ressourcen und die Semantisierung der zu verwendenden Ausdrücke als Input wirken hier als Mikro-Scaffolding, das die Anwendung der sprachlichen Mittel unterstützt und relevant setzt.

Im folgenden Beispiel wird deutlich, dass die per Makro-Scaffolding vorgegebene materialbasierte Unterstützung für sich allein noch keine Wirkung entfalten kann. Erst die lokale Reaktion der Lehrerin auf den erkennbaren Bedarf löst die interaktional basierte Unterstützung aus, die die angebotenen sprachlichen Mittel für die Schüler/innen nutzbar macht.

Die Aufgabe sieht vor, dass die Schüler/innen mit Hilfe von Chunks als Redemitteln Aussagen zu durch Bilder repräsentierte Wetterverhältnissen machen sollen (siehe Abbildung 4.14). Der Verweis auf die Redemittel ist hier per Makro-Scaffolding in der Aufgabenstellung angelegt. Die Nutzung dieses Verweises scheitert jedoch zunächst am Verstehen des Wortes „Kasten“. Es zeigt sich aber, dass die Schüler/innen sich aktiv um das Verstehen der angebotenen Hilfsmittel bemühen und ihre Nutzung für relevant erachten. Dies zeigt sich v. a. darin, dass die Schüler/innen mehrere Reparatursequenzen initiieren, in denen sie das Verstehen der Aufgaben- und Hilfestellung mitkonstruieren. Erst diese Zwischenschritte ermöglichen es, anschließend wieder zur ursprünglichen Aufgabenstellung zurückzukehren. Die Äußerungen in den ausgelassenen Zeilen sind zu großen Teilen unverständlich, so dass sie nicht für eine zusammenhängende Analyse nutzbar gemacht werden können.

Ausschnitt 4.2.2-2: Kasten

FO= Frau Oderle; SL= Salim; NE= Nelson; LA= Lara; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

```

01  FO:  welche farbe hat der KAS:ten, den wir benützen
      sollen?
02      (1.1)
03  SL:  KAS:ten?=
04  FO:  =JA.
05  SX:  wo ist KAS:ten?
      ( (...) )
15  FO:  *das hier (.) ist der KAS:ten- (-)
      *(hält das Buch vor sich und umrahmt mit dem Zeigefinger den Kasten.)
16      *brAUn gElb (.) **ist die fAr:be;
      *(dreht die geöffnete Hand hin und her, **umrahmt dann wieder den Kasten)
→17  und hier habt ihr ↓WÖR:ter (--) ja?
18      *hIEr habt ihr die BIL:der-
      *(umrahmt mit dem Zeigefinger die Bilder)
→19  und jetzt sollen wir ↓sAgen ↑*wAs (--) SE:he ich auf dem
      bIlD?
      *(tippt nacheinander auf die Bilder)
20      *(4.1)
      *(nach ca. 2.9 meldet sich SL)
21  FO:  saLIM.
22  SL:  hier hat sEchs bIlD hier hat NEUN sAtz.
23  FO:  mhm was MÄchen wir da?
24  SL:  ähm ein bild hat zum beispiel ZWEI,=
25  FO:  =vieLEICHT (genau).
26      (3.5)
27      das erste bIlD was SEhen wir *denn ↓da das mit der
      nummer ↑EIns (-) lara,
      *(LA meldet sich)
28  LA:  es REGnet.

```

Wetter und Jahreszeiten

1 Wie ist das Wetter? Beschreibe die Bilder mit den passenden Aussagen aus dem Kasten.

Es regnet.

Es schneit.

Es ist bewölkt.

Es ist windig.

Es ist sonnig.

Es ist heiß.

Es ist kalt.

Der Himmel ist blau.

Der Himmel ist grau.








Abbildung 4.14: Aufgabe mit Redemittelkasten und Bildern In: Kniffka/Neuer (2017: 108)

Nach dem Lesen der Aufgabe (siehe Abb. 4.14) signalisieren mehrere Schüler/innen ein Verständnisproblem bezüglich des Worts „Kasten“ (Z. 3 und 5). Als Reaktion auf diese Reparaturinitiierung semantisiert die Lehrerin den Ausdruck, indem sie ihr Buch zur Klasse dreht, auf die betreffende Stelle zeigt und zusätzlich die Farbe nennt, mit der die Redemittel unterlegt sind (Z. 15 und 16). Die eingeschobene Reparatursequenz (siehe Kapitel 2.3.3.1) ist damit abgeschlossen und Frau Oderle kehrt zum ursprünglichen Gesprächsthema, nämlich der Aufgabenstellung, zurück.

Die vorherige Klärung des Worts „Kasten“ ermöglicht ihr nun, auf die zu verwendenden sprachlichen Mittel als Hilfsmittel zu verweisen: „und hier habt ihr WÖR:ter“ (Z. 17). Zur weiteren Unterstützung stellt sie einen Zusammenhang zwischen den Chunks und den Abbildungen her: „hIER habt ihr die BIL:der“ (Z. 17). Anschließend reformuliert sie die Aufgabenstellung mit Alltagssprachlichen Mitteln in Z. 19. Dazu nimmt sie die Perspektive der Schüler/innen ein und formuliert in der Wir- bzw. Ich-Form. Die Redemittel und Bilder setzt sie mit den Verben „sagen“ und „sehen“ erneut zueinander in Beziehung und macht die erwartete (Sprach-)Handlung so transparent.

Die folgende Stille kündigt an, dass offenbar noch immer Probleme bestehen, die der Klärung bedürfen. Salim intendiert mit seiner Bewerbung um das Rederecht offenbar nicht die Bearbeitung der Aufgabe, sondern er initiiert erneut eine eingeschobene Reparatursequenz, die diesmal nicht auf die lexikalischen Ebene abzielt, sondern ein strukturelles Problem der Aufgabenstellung betrifft: In Z. 22 merkt er an, dass es neun Sätze, aber nur sechs Bilder gibt. Die Lehrerin greift seine Reparaturinitiierung auf und gibt sie an ihn zurück (Z. 23).

Dies setzt für Salim bzw. die Klasse relevant, seine bzw. ihre Denk- und Verstehensprozesse zu verbalisieren, was Salim in Z. 24 auch tut. Mit der Bestätigung seiner Erklärung schließt die Lehrerin diese eingeschobene Reparatursequenz ab und kehrt erneut zur Aufgabenstellung zurück, die sie nun mit „das erste bld was SEhen wir denn da“ in Z. 27 eingrenzt und konkretisiert. Laras Antwort zeigt, dass sie die Aufgabe nun verstanden hat, denn sie verwendet für ihre Erwiderung die passenden sprachlichen Mittel aus den Auswahlmöglichkeiten.

Neben solchen Verweisen auf sprachliche Mittel, die durch das Makro-Scaffolding geplant und vorgegeben sind, verweisen die beobachteten Lehrkräfte häufig auch auf lexikalische Elemente, die aus dem lokalen Bedarf von Gesprächen entstehen bzw. sich für das Thema oder die Aufgabe als bedeutsam erweisen. Diese werden dann notiert, um für den weiteren Gesprächsverlauf verfügbar zu sein. Ein erneuter Blick auf das Beispiel „Nach Osten“ (siehe Kapitel 4.1.1.4, S. 186) zeigt eine solche Situation. In einer vorangegangenen Unterrichtsphase wurden die Himmelsrichtungen von den Schüler/innen im Klassenzimmer mit Hilfe von Kompassen ermittelt und die Bezeichnungen der Himmelsrichtungen auf Karten notiert und an den entsprechenden Zimmerwänden aufgehängt. Auf diese handlungsorientierte Unterrichtsphase folgt eine Gesprächsphase, in der die Schüler/innen die ermittelten und semantisierten Bezeichnungen der Himmelsrichtungen dafür nutzen, die Lage von Nachbarländern Deutschlands zu beschreiben. Dies geschieht mit einem Konditionalgefüge nach dem Muster ‚Wenn ich nach <Himmelsrichtung> gehe, komme ich nach <Ländername>‘.

Ausschnitt 4.1.1-18b Nach Osten

FJ= Frau Janitza; GA= Gabriela

- 06 FJ: *↑WENN **↓ich.
**((zeigt pointiert auf GA und nickt ihr zu))*
***((führt die Hand zur Brust))*
- 07 GA: *hh° wenn ICH nach **(--) Os:***ten ****(.)gEhe,
**((GA hält sich flüchtig die Hand auf die Brust))*
- ***((FJ neigt den Körper mit ausgestrecktem Arm nach rechts, formt dabei mit den Lippen den Laut [o], weist mit geöffneter Hand zur östlichen Zimmerwand))*
- ****((FJ zeigt mit dem Zeigefinger kurz auf die Wortkarte ‚Osten‘ und nickt))*
*****((deutet mit Zeige- und Mittelfinger eine Gehbewegung an))*

Gemessen an Gabrielas Spracherwerbsstand ist das hier erforderliche Konditionalgefüge komplex. Um es in dieser Situation anwenden zu können, braucht sie eine starke Unterstützung auf sprachlicher Ebene. Frau Janitza leistet diese in Form eines Bündels aus verbalen und v. a. multimodalen Praktiken. Um auf den Anfangslaut des gesuchten Lexems zu verweisen, formt sie mit den Lippen stumm den Laut [o]. Die Dehnung der ersten Silbe von „Osten“ in Gabrielas Äußerungen werden von der Lehrerin offenbar als Verzögerungsmarker aufgrund von Unsicherheit gedeutet, denn sie bekräftigt ihren Verweis mit einer Zeigegeste auf die zuvor aufgehängte Wortkarte (Z. 7). Die Verweise erfolgen jeweils genau an derjenigen syntaktischen Position von Gabrielas Äußerung, an der der Ausdruck gebraucht wird. Das Beispiel liegt somit an der Nahtstelle zwischen Makro-Scaffolding und Mikro-Scaffolding: Zunächst werden die benötigten sprachlichen Mittel erarbeitet und bereitgestellt (das Ermitteln und Notieren der Himmelsrichtungen), damit dann im Unterrichtsgespräch bei Bedarf spontan auf sie verwiesen werden kann.

Die Ressourcen, auf die verwiesen wird, entstehen nicht immer so wie im obigen Beispiel auf geplante Weise. Oft sind es nur temporäre Notizen, die an der Tafel verschriftlicht werden, wenn sich bestimmte sprachliche Mittel als bedeutsam für das lokale Unterrichtsgespräch und die Modellierung von Äußerungen in bildungs- oder fachsprachliche Register erweisen. Verweise auf solche Notizen werden als Hilfestellung für erwartete schülerseitige Äußerungen genutzt, was das folgende Beispiel illustriert (siehe dazu auch Ausschnitt 4.2.1-3b: 16 Bundesländer). Im vorausgehenden Gespräch wurden die Bezeichnungen „Bundesland“ und „Bundesrepublik“ eingeführt und an der Tafel notiert.

Ausschnitt 4.2.2-3a: Mach mal ein Satz mit Bundesland

FJ= Frau Janitza; NA= Nabih

```

04  FJ:  wer hat eine iDEE?
05      das eine heißt bUndesrepuBLIK-
06      das andere heißt bundes*LAND,
        *((NA meldet sich))
07      *JA==
        *((zeigt kurz auf NA))
08  NA:  =bundesland ich glaub das is so BAYern und bAden-wurttemberg
        oder ich weiß nicht.=
09  FJ:  =SUpEr.
→10     mach mal ein satz mit *einem BUNdesland und **dass das
        EIns ist;
        *((berührt die Karte))
→       **((weist mit offener Hand auf das Wort "Bundesland" an der Tafel))
11     erKLÄR mal.

```

Frau Janitza fordert die Klasse mit der offenen Formulierung „wer hat eine iDEE? das eine heißt BundesrepuBLIK- das andere heißt bundesLAND,“ dazu auf, ihr Verständnis der an der Tafel notierten Bezeichnungen „Bundesrepublik“ und „Bundesland“ zu erklären. Dies lässt der Klasse viel Spielraum für eigene Äußerungen, die dann ihrerseits wieder zum Gegenstand sprachlichen Lernens gemacht werden können. Nabih bewirbt sich um das Rederecht und erklärt darauf den Begriff „Bundesland“ mittels einer exemplarischen Definition mit Alltagssprachlichen Mitteln (Z. 8). Die Lehrerin bestätigt die inhaltliche Richtigkeit seiner Aussage (Z. 9) und verschiebt den Fokus nun auf die sprachliche Ebene, indem sie Nabih dazu auffordert, einen Satz zu formulieren, der aussagt, dass ein (beliebiges) Bundesland Teil der übergeordneten Einheit Bundesrepublik ist (Z.10). Dazu verweist sie einerseits auf die Karte als visuellen Bedeutungsträger und andererseits auf den notierten Fachausdruck und setzt in Z. 11 explizit die übergeordnete Sprachhandlung ‚Erklären‘ für die erwartete Äußerung relevant. Ganz ähnlich gelagert ist der bereits besprochene Ausschnitt 4.2.1-3: 16 Bundesländer. Dort verbindet die Lehrerin die Bewertung¹³⁹ „und schlick“ als Hinweis auf einen Registerwechsel mit verbalen und gestischen Hinweisen auf an der Tafel angeschriebene Fachausdrücke, die für die beabsichtigte registerangemessene Äußerung notwendig sind.

In allen gezeigten Beispielen schaffen die Lehrkräfte mit solchen verbalen oder multimodalen Hinweisen ein dichtes Netz von Verweisstrukturen, die die zu verwendenden sprachlichen Mittel hervorheben und in den Kontext einbetten. Aus didaktischer Perspektive werden die zu verwendenden sprachlichen Mittel so explizit als bedeutsam für eine angemessene Versprachlichung markiert und als Hilfen für die Bewältigung lokaler Aufgaben angeboten. Interaktional betrachtet macht die Lehrkraft damit deutlich, dass sie von den Lernenden die Verwendung dieser sprachlichen Mittel erwartet.

4.2.2.2 Verweise auf vorangegangene schülerseitige Äußerungen

Im vorangehenden Teilkapitel wurde deutlich, dass multimodale Verweispraktiken auf medial unterschiedlich vorgegebene sprachliche Mittel einen wichtigen Teil des lehrerseitigen Inputs darstellen,

¹³⁹ Zur Verwendung des Begriffs ‚Bewertung‘ in diesem Zusammenhang siehe Kapitel 4.2.2.4.

mit dem Schüler/innen beim Modellieren ihrer Äußerungen unterstützt werden. Nicht immer stehen jedoch Verschriftlichungen für solche Verweise zur Verfügung. Der weitere Verlauf des Gesprächs von Ausschnitt 4.2.2-1 zeigt eine andere, häufig zu beobachtende Praktik des Verweises auf sprachliche Mittel.

Wenn diese bereits eingeführt oder verwendet wurden, kann die Lehrkraft mit metakommunikativen Rahmungen auf diejenigen Schüler/innen verweisen, die die betreffenden sprachlichen Mittel zuvor verwendeten.

In Kapitel 4.1.3.3. wurden solche Verweise auf ihre elizitierende Wirkung hin untersucht. In diesem Teilkapitel sollen sie nun in Hinblick auf metakommunikative Aspekte betrachtet werden: Verweise auf schülerseitige Äußerungen

- ermöglichen die Verknüpfung einer Sprachhandlung und sprachlicher Mittel mit einer konkreten Person und vorangegangenen Gesprächsphasen, die für alle Anwesenden zugängliche Bezugfelder und *participation frameworks* (Goffman 1981) darstellen;
- binden die dort verwendeten sprachlichen Mittel in einen konkreten Anwendungskontext ein, der zuvor gemeinsam erlebt wurde (siehe Gibbons 2006b: 267);
- steigern die Frequenz und Salienz (siehe Long 1988: 120) des solchermaßen markierten sprachlichen Inputs;
- markieren die betreffenden sprachlichen Mittel als Lerngegenstände und setzen ihre Verwendung im lokalen Gespräch relevant;
- können Bedeutungsaushandlungen und erweiterte schülerseitige Äußerungen initiieren.

Im folgenden Ausschnitt ist zu beobachten, wie der Verweis auf die vorangegangene Äußerung eines Schülers relevante Redemittel in Erinnerung ruft und ihre Verwendung zur Reformulierung einer schülerseitigen Äußerung relevant setzt. Yasmin soll den Zeitabschnitt für die Saison von Himbeeren benennen. Für ihre Äußerung verwendet sie jedoch nicht die erforderlichen sprachlichen Mittel:

Ausschnitt 4.2.2-1b: von bis

FO= Frau Oderle; YA= Yasmin; JA= Jasir; HU= Hussein; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

```

19  FO:  YASmin;
20  YA:  vo:n (.) DSCHUni zum (-) ok? warte.
21  SX:  ((mehrere Schüler/innen durcheinander)) JUni.
22  YA:  zu ok(.) ↑TOber?
23  SX:  okTOber.
24  FO:  geNAU.
-25    das hat der mergim da vorhin ganz gut geMACHT-
-26    er hat gesagt (.) von *MITte bis **Ende.
      *((bewegt die linke Hand mit senkrechter geöffneter
      Handfläche von oben nach unten))
      **((wiederholt die Geste weiter rechts))
27    und die himbeeren gibt es VON?
```

Yasmins Angabe (Z. 20 und 22) weist gegenüber ihrer ursprünglichen Äußerung (siehe Ausschnitt 4.2.2-1) eine sichtbare Progression in den verwendeten sprachlichen Mustern auf: Sie zählt nicht mehr nur die betreffenden Monate auf, sondern versucht nun eindeutig eine Zeitspanne durch die Angabe des Beginns und Endes zu benennen, dabei verwendet sie die Präposition „von“ für den Beginn, jedoch „zu“ anstatt „bis“ für das Ende des Zeitraums (Z. 22). Frau Oderle verzichtet in ihrer Äußerung in Z. 24 auf eine Korrektur dieses formalen Fehlers und bestätigt zunächst die inhaltliche Richtigkeit dieser Angaben. Sie verweist dann auf die von Mergim zuvor verwendeten sprachlichen Mittel zur Präzisierung

von Zeitangaben „Mitte“ und „Ende“ (Z. 25) und verknüpft sie mit den Präpositionen „von“ und „bis“ (Z. 26), die zuvor schon als zu verwendende sprachliche Mittel markiert wurden. Ihre als *designedly incomplete utterance* (siehe Kapitel 2.3.3.3) geformte Frage in Z. 27 setzt damit die Verwendung sowohl der Präpositionen als auch der von Mergim verwendeten Präzisierungsangaben relevant. Die wiederholte Verwendung der sprachlichen Mittel in verschiedenen Formulierungen seitens der Lehrerin und das Netz von Verweisstrukturen auf verschiedene Referenzquellen bietet der Klasse einen variationsreichen Input und erhöht die *Frequenz* der Zielformen im jeweiligen Anwendungskontext. Demgegenüber betont der Verweis auf Schüler/innen, die diese Formen verwendeten die *Salienz* der betreffenden sprachlichen Mittel. Beides zusammen bildet ein sprachliches Gerüst, das die Schüler/innen bei der inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe stützt.

Auch im Ausschnitt „Nach Osten“ ist eine metakommunikative Rahmung in Form eines Verweises auf eine vorangegangene Schüleräußerung zu finden. Hier wird jedoch nicht auf einzelne lexikalische Elemente, sondern explizit auf einen „Satz“ als syntaktische Einheit verwiesen:

Ausschnitt 4.1.1-18c Nach Osten

FJ= Frau Janitza; GA= Gabriela; EM= Emma

- 01 FJ: *kannst du dich erinnern **an den SATZ den Emma
gesAgt hat?
*((FJ schaut GA an, zeigt auf sie und geht einen Schritt auf sie zu))
**((zeigt auf EM, schaut weiter GA an.))
- 02 GA: *°h (-) **WENN::*** (1.7) –

Nach der Einführung von Ländernamen und Himmelsrichtungen ist es die Aufgabe der Schüler, Angaben über die Lage der Nachbarländer Deutschlands zu formulieren. Mit Unterstützung von Frau Janitza gelang Emma in mehreren Schritten dabei die Äußerung „Wenn ich nach Westen gehe, komme ich nach Frankreich“. Frau Janitza erinnert nun in Verbindung mit einem gestischen Verweis auf Emma in Z. 1 an diese syntaktisch anspruchsvolle Äußerung in Form eines Konditionalgefüges. Sie gibt Gabriela damit ein chunk-artiges Muster an die Hand, das für eine analoge Äußerung über Österreich adaptiert werden kann. Da Gabriela den Aushandlungsprozess von Emmas Äußerung zuvor miterlebt hat, kann sie sich auf eine konkrete Gesprächssituation beziehen, in die die Äußerung eingebettet war. Auf diese Weise bieten sich ihr vielfältige Anknüpfungspunkte und ein konkreter Kommunikationskontext, die ihr dabei helfen, die geforderten Strukturen zu memorieren und anzuwenden, ohne die syntaktischen Zusammenhänge explizit verstehen zu müssen. Auf kommunikativer Ebene setzt die Lehrerin mit ihrem Verweis dieses syntaktische Muster für die erwartete Äußerung relevant.

Vorangegangene schülerseitige Äußerungen werden jedoch nicht nur hervorgehoben, um damit auf zu verwendende sprachliche Mittel zu verweisen. Häufig rufen die beobachteten Lehrkräfte mit solchen metakommunikativen Rahmungen schülerseitig geäußerte Ausdrücke ins Gedächtnis, um weitere Aushandlungsprozesse über deren Bedeutung in neuen Kontexten zu initiieren. Die Verweise dienen dann der thematischen Organisation und der Fokussteuerung. Daraus entstehen Gelegenheiten für umfangreichere Schüleräußerungen, die das klassische IRF-Muster variieren und Erwidern jenseits von Ein-Wort-Antworten erfordern. Die dadurch elizitierten Schüleräußerungen können dann für weitere inhaltliche oder sprachliche Lerngelegenheiten genutzt werden:

Ausschnitt 4.2.2-3b: Mach mal ein Satz mit Bundesland

FJ= Frau Janitza

→01 FJ: so (.) und vOrhin (.) hat nabih noch was geSAGT-
 02 nämlich (.) *das BU:N (.) de:s (.)lAnd.
**((schreibt "das Bundesland" an die Tafel))*
 03 hä.
 04 wer hat eine iDEE?

Der Verweis auf Nabih's Erwähnung des Worts „Bundesland“ ist Ausgangspunkt des schon besprochenen Ausschnitts „Mach mal ein Satz mit Bundesland“. Dass die Lehrerin in Z. 1 einerseits darauf verweist, dass Nabih das Wort zuvor genannt hat und ihn andererseits an der Tafel notiert, markiert ihn aus didaktischer Perspektive zweifach als relevanten Lerngegenstand. Die offene Frage „wer hat eine iDEE?“ in Z. 4 fordert die Schüler/innen dazu auf, ihre Vorstellung von der Bedeutung des Begriffes zu äußern. Die Versprachlichung des eigenen Verständnisses der Bedeutung von sprachlichen Einheiten, die als relevanter Lerngegenstand markiert wurden, fordert von den Schüler/innen eine vertiefte sprachliche und inhaltliche Auseinandersetzung und Bearbeitung. Außerdem müssen sie ihre eigenen Denkprozesse versprachlichen und den Mitschüler/innen verständlich machen. Sie erleben dabei unmittelbar, dass das Denken und Sprechen über fachliche Inhalte spezifische sprachliche Mittel und Sprachhandlungen erfordert.

Solche metakommunikativen Rahmungen können neben der Initiierung von erweiterten schülerseitigen Äußerungen auch dazu genutzt werden, wichtige Ergebnisse aus vorangegangenen Gesprächsphasen erneut ins Gedächtnis zu rufen, zusammenzufassen und als Lerngegenstand zu markieren (siehe auch Ausschnitt 4.2.2.-4: ein besseres Verb, Z. 2, 23, 24).

Ausschnitt 4.1.3-6b: immergrüne Pflanze

FO= Frau Oderle; ME= Mergim

→01 FO: °h (-) *MERgim (.) hat es schon gesAgt (-);
**((weist mit der nach oben geöffneten rechten Hand auf ME))*
 02 *was ist der **GROße unterschied im wInter?
**((Zeigt auf <Laubbaum>))*
*** ((Zeigt rasch hintereinander an der Tafel auf <Nadelbaum>, dann wieder auf <Laubbaum>))*
 03 ME: immer GRÜN.
 04 FO: geNAU.
 05 der *LAUBbaum (-) ist **nIcht immer grün-
**((zeigt mit der rechten Hand auf die Spalte Laubbaum an der Tafel))*
 → ***((zeigt mit der rechten Hand auf ME))*
 06 der NA:delbaum ist die immergrüne pflanze sagt man.

Zum Abschluss einer Gesprächsphase, in der die Bezeichnungen „Laubbaum“ und „Nadelbaum“ zur Unterscheidung von Bäumen eingeführt und an der Tafel notiert wurden, verweist Frau Oderle in Z. 1 auf Mergim, der in dieser Phase die Eigenschaft „immergrün“ für Nadelbäume beige-steuert hat. Dieses wichtige Unterscheidungskriterium ruft sie noch einmal ins Gedächtnis, indem sie auf Mergim als denjenigen verweist, der das Wort ins Gespräch eingebracht hat. Mergim steuert es auf die Frage der Lehrerin in Z. 3 erneut bei. Frau Oderle bestätigt seine Antwort, hebt die Eigenschaft als Unterscheidungsmerkmal in Z. 5 hervor und bettet den Ausdruck schließlich in Z. 6 in eine allgemein gültige Aussage ein, die sie als solche zusätzlich mit „sagt man“ markiert (siehe Kapitel 4.2.2.3). Dabei hebt sie mit einer Zeigegeste erneut Mergim als den lokalen ‚Urheber‘ des Worts hervor.

Auch in dieser Sequenz zeigt sich, dass eine metakommunikative Rahmung in Form eines Verweises auf eine schülerseitige Äußerung die betreffenden sprachlichen Mittel als relevant für die Verwendung

im gegebenen Kontext kennzeichnen. Die Verknüpfung mit einer konkreten Person und einer Kommunikationssituation bietet Ankerpunkte, um sowohl die sprachlichen Formen als auch deren Anwendungskontext als Lerngegenstand besser erkenn- und merkbar zu machen.

4.2.2.3 Verweise auf nicht näher definierte Sprechergemeinschaften

Generalisierende Aussagen sind ein Kennzeichen fach- und bildungssprachlicher Register. Diese können auf syntaktischer Ebene u. a. durch unpersönliche Formulierungen realisiert werden (siehe Morek/Heller 2012: 73). Gerade solche Formulierungen bereiten Lernenden häufig Schwierigkeiten (siehe Kellermann/Willmann 2020: 11). Gibbons möchte diesem Problem u. a. mit der dualen Progression von sprachlichem und fachlichem Lernen begegnen (siehe Kapitel 2.2.1.1). Demnach sollen Lehrkräfte ausgehend von individuellen Lernerfahrungen und alltagssprachlichen Schüleräußerungen zunehmend fach- bzw. bildungssprachliche Ausdrucksweisen einführen und deren Anwendungskontext explizit kenntlich machen (siehe z. B. Gibbons 2010: 35). Damit werde für die Lernenden die Kluft überbrückt zwischen „personal experimental ways of knowing and the public discourse of shared and socially constructed knowledge“ (Gibbons 2006b: 266).

Formulierungen mit dem Indefinitpronomen „man“ sind im Deutschen eine Möglichkeit, unpersönliche Ausdrucksweisen zu realisieren, wie sie für generalisierende Aussagen in fach- und bildungssprachlichen Texten typisch sind. Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt, dass solche Formulierungen im beobachteten Unterricht aber nicht nur mögliche zielsprachliche Formen darstellen. Beide beobachteten Lehrkräfte verwenden darüber hinaus solche unpersönlichen Formulierungen in Verbindung mit einem Verb des Sprechens/Sagens (*verbum dicendi*) auch für metakommunikative bzw. metasprachliche Rahmungen, z. B.:

Tabelle 24: Verben des Sprechens in Verbindung mit dem Indefinitpronomen ‚man‘

Verb des Sprechens	Ausschnitt, Zeile	Beispiel
sagen	4.1.3-6, Z. 6 4.2.2-3, Z. 2 4.2.2-4, Z. 21 4.2.2-5, Z. 8 4.2.2-7, Z. 15 4.2.2-7, Z. 17	der NA:delbaum ist die immergrüne pflanze sagt man man sagt Immer (0.9) die (.) nanAnana (1.7) DEUTSCHland. man sagt immer (.) dann ist *saiSO:N. massl:v sagt man aber auch für BER:ge man kann das SCHÖner sagen- NEHmen könnt man auch sagen-
meinen	4.2.1-4, Z. 4	was MEINT man da damit anna?
nennen	4.2.2-7, Z. 1	ahmed wie nennt man das wenn man die äpfel vom *BAUM rUnternimmt?

Die solchermaßen gerahmten sprachlichen Mittel werden

- einem weiteren Anwendungskontext als dem lokalen Gespräch zugeordnet;
- als Mittel für generalisierende Aussagen markiert;
- als sprachliche Lerngegenstände markiert;
- für die Verwendung im jeweiligen fachlichen Anwendungskontext als angemessen markiert;
- für die Verwendung im jeweiligen lokalen Gespräch relevant gesetzt.

Im folgenden Ausschnitt ist erkennbar, wie durch eine metakommunikative Rahmung das Wort „Saison“ als relevante Ausdrucksweise im fachlichen Kontext hervorgehoben wird:

Ausschnitt 4.2.2-4: Saison

FO= Frau Oderle; IV= Ivanka

(In den ausgelassenen Zeilen 9-17 regelt die Lehrerin eine Unterrichtsstörung)

- 07 FO: genau aber was sieht man *HIER?
**((zeigt auf den eingefärbten Tabellenbereich in der Zeile „Äpfel“))*
- 08 warum ist das GRÜN angemAlt juli bis oktO:ber?
((mehrere Schüler/innen melden sich))
((...))
- 18 iVANKa;
- 19 IV: weil dann es gibts in DEUTSCHland äpfel.
- 20 FO: genau (.) dann gibt es in *DEUTSCHland äpfel (.)
frIsche äpfel.
**((weist mit der offenen Hand zum Kalender))*
- 21 man sagt immer (.) dann ist *saiSO:N.
**((hält beide geöffneten Hände parallel vor sich, Abb. 4.15))*



Abbildung 4.15: Geste in Ausschnitt 4.2.2-4: Saison

Um die Funktion eines tabellarischen Saisonkalenders (siehe Abb. 4.13) und die Bedeutung des Worts „Saison“ verständlich zu machen, verweist Frau Oderle eingangs auf die Tabellenzeile ‚Äpfel‘. Sie stellt damit einen für alle zugänglichen Referenzrahmen her und setzt als Antwort eine Aussage zu einem konkreten Beispiel relevant. Auffälligerweise verwendet sie in ihrer Frage (Z. 7) das Indefinitpronomen „man“ anstatt ‚ihr‘, obwohl sie die Schüler/innen direkt adressiert. Dies kann auf eine über die lokale Sprechergemeinschaft hinausgehende, allgemein verbindliche Darstellungsweise dieser nichtlinearen Textform verweisen.

Damit kontrastiert auffällig die mit alltagssprachlichen Mitteln formulierte Frage „warum ist das GRÜN angemAlt juli bis oktO:ber?“. Diese alltagssprachliche Formulierung kann dazu beitragen, mögliche sprachlich begründete Hemmschwellen bei der Beantwortung zu senken. Die mit alltagssprachlichen Mitteln formulierte Frage macht eine Beantwortung mit alltagssprachlichen Mitteln erwartbar, die den Lernenden vertraut sind. Entsprechend konzeptionell mündlich geprägt fällt Ivankas Antwort (alleinstehender Kausalsatz ohne Verbendstellung) in Z. 19 aus.

Die Lehrerin bestätigt in Z. 20 zunächst die inhaltliche Richtigkeit von Ivankas Antwort, um sie dann als *embedded correction* (Jefferson 1987) in einem vollständigen Satz zu reformulieren. Das Temporaladverb „dann“ verweist dabei auf den zuvor angezeigten und beschriebenen Zeitraum Juli bis Oktober, während mit „in DEUTSCHland“ eine regionale Eingrenzung vorgenommen wird. Beide Aspekte – sowohl die zeitliche als auch die räumliche Begrenzung – sind Voraussetzung für das Verständnis des Begriffs „Saison“. Die Lehrerin unterstützt die Bedeutung von zeitlicher und regionaler Verfügbarkeit außerdem durch das nachgestellte „frIsche äpfel“. Die metakommunikative Rahmung „man sagt

immer“ in Z. 21 leitet dann die Markierung von „saiSO:N“ als Fachausdruck für die zuvor ausgeführten Bedeutungszusammenhänge ein. Die Markierung wird durch die prosodische Hervorhebung mit gedehntem Hauptakzent und die synchrone ikonische Geste erreicht (siehe Abb. 4.17), die hier als Begrenzung eines Zeitabschnitts verstanden werden kann. Mit der metakommunikativen Rahmung „man sagt“ wird die Verwendung des nachfolgend genannten Ausdrucks einer nicht näher definierten Sprechergemeinschaft zugeordnet, das Temporaladverb „immer“ unterstreicht eine allgemeine Gültigkeit. Zusammengenommen markieren diese Elemente „Saison“ als Fachausdruck und Möglichkeit, mit der eine generalisierende Aussage im entsprechenden Anwendungskontext gemacht werden kann.

Im folgenden Beispiel sollen die Schüler eine Aufgabe bearbeiten, in der sie den Abschnitten eines Sachtextes Oberbegriffe zuordnen sollen. In dem Text über die Schweiz kommt das Nomen „Massiv“ im fachspezifischen Zusammenhang mit Gebirgen vor. Beim Kontrastieren der alltags- und fachsprachlichen Bedeutung greift die Lehrerin auch in diesem Beispiel auf Alltagssprachliche Mittel zurück. Sie erklärt damit zunächst die Bedeutung des Ausdrucks in seiner vertrauten (adjektivischen) Verwendung. Eine metakommunikative Rahmung in Form eines Verweises auf eine nicht spezifizierte Sprechergemeinschaft leitet dann zur Erklärung der Bedeutung im fachsprachlichen Kontext über.

Deutschland und seine Nachbarländer

1 Ein Referat über die Schweiz vorbereiten

 **a Lies den Info-Text über die Schweiz. Was ist das Thema der einzelnen Abschnitte? Notiere die Stichwörter aus dem Kasten neben dem passenden Textabschnitt.**

Fläche	Flüsse Gewässer	Sprachen	Berge	Bevölkerung und Verwaltung
--------	--------------------	----------	-------	----------------------------

Lage

Die Schweiz liegt in **Mitteleuropa** und grenzt im Norden an Deutschland, im Westen an Frankreich und im Süden an Italien. Die östlichen **Nachbarn** sind die Republik Österreich und Liechtenstein.

Die Schweiz gehört mit 41.285 km² zu den kleinsten Ländern Europas. Etwa 70 Prozent der Landesfläche bestehen aus Bergen, die restlichen 30 Prozent nimmt das dicht besiedelte Mittelland ein.

In der Schweiz gibt es rund 3350 Gipfel über 2000 Meter Höhe. Der höchste Gipfel ist die 4634 Meter hohe Dufourspitze im **Monte-Rosa-Massiv**. Der wohl bekannteste Berg der Schweizer Alpen ist das 4478 Meter hohe Matterhorn.

Abbildung 4.16: Aufgabe aus Arbeitsheft INTRO DaZ B1 In: Kniffka/Neuer (2017:54)

Ausschnitt 4.2.2-5: Massiv

FJ= Frau Janitza; ER= Erkan; NA= Nabih

- 01 ER: (Nabih) hat gesAgt (unverständlich 2.3) (.) masSIV?
- 02 FJ: ((schmatzt))massIv hat mehrere beDEUTungen.
- 03 es gibt einmal (--) massIv ist vor *allen dingen wenn etwas sehr (.) FEST ist.
- *((ballt beide Fäuste vor dem Körper))
- 04 wenn *du (.)wenn du so (.) **richtig mUske[ln so] (.) su:perhart (hast du) masSI::ve mUskeln hast--
- *((fasst an NAs Oberarm))
- **((spannt ihren rechten Bizeps an und berührt ihn mit der linken Hand))

05 ER: [ja JA.]
 06 NA: =weil *er heißt auf InstagrAm Erkan masSIV.
 *((zeigt auf ER))
 07 FA: ja JA.
 →08 massI:v sagt man aber auch für BER:ge.

Offenbar ist Nabih und Erkan die Bedeutung des Adjektivs „massiv“ bekannt. Damit lässt sich aber die Verwendung des gleichlautenden Nomens im Aufgabentext (siehe Abbildung 4.16) nicht erschließen. So kommt es zu Erkans Nachfrage über die Bedeutung des Wortes in Z. 1. Frau Janitza verweist mit einer metasprachlichen Kommentierung zunächst auf die Polysemie des Ausdrucks (Z. 2). Die folgende Erklärung der adjektivischen Bedeutung in Z. 3-4 ist mit zahlreichen syntaktischen Brüchen und Neuansätzen, deiktischen Ausdrücken („sO“) und Gesten konzeptionell stark mündlich und alltagssprachlich (z. B. „su:perhart“) geprägt. Offenbar trifft sie damit die Bedeutung, die Erkan und Nabih geläufig ist, was Erkans überlappende Bestätigung in Z. 5 zeigt. Auch Nabih's unmittelbar anschließender Einwurf in Z. 6 lässt vermuten, dass er ein ähnliches Bedeutungsspektrum mit dem Ausdruck verbindet. Die Bedeutung des Adjektivs „massiv“ im Sinne von ‚stark‘ entspricht der Verwendung in Erkans Instagramm-Profilnamen „Erkan masSIV“, der an betont maskulin-coole Rapper-Pseudonyme angelehnt ist.

Ausgehend von dieser Bedeutung und dem aus dem Alltag der Jugendlichen vertrauten Bedeutungsspektrum des Adjektivs „massiv“ leitet Frau Janitza in Z. 8 zur fachsprachlichen Verwendung des gleichlautenden Nomens „Massiv“ für Gebirge über. Sie hebt diese Bedeutung bzw. Verwendung mit der metakommunikativen Rahmung „sagt man aber auch“ hervor. Wie im vorigen Beispiel steht hier das Indefinitpronomen „man“ für eine nicht näher definierte Sprechergemeinschaft, mit der eine generalisierende, fach- bzw. bildungssprachliche Verwendung des Ausdrucks in Verbindung gebracht wird. Mit „sagt man aber auch“ wird hier eine alternative fachsprachliche Bedeutung und Ausdrucksmöglichkeit im Kontrast zur vertrauten alltagssprachlichen Verwendung des Worts aufgezeigt.

Eine analoge Funktion zu ‚man‘ lässt sich kontextspezifisch für ‚wir‘ feststellen. Obwohl ‚wir‘ die innerhalb einer Gesprächssituation anwesenden Personen (hier die Klasse und die Lehrerin) umfassen *kann*, wird das Pronomen nicht immer in diesem Sinne verwendet. Insofern unterscheidet sich die Verwendung von dem adhortativ verwendeten ‚Wir‘, wie es z. B. Kalaitzi (2014) in ihrer Studie zum Gebrauch von ‚wir‘ in der Unterrichtskommunikation des Fremdsprachenunterrichts beschreibt. Sie untersucht Fälle, in denen Lehrkräfte ‚wir‘ in Kombination mit Modalverben verwenden, um einen gemeinsamen Handlungsrahmen für die *Anwesenden* zu generieren bzw. zu suggerieren: „Durch *wir* wird angezeigt, dass die selbst geschaffenen Handlungsmöglichkeiten sowohl für die Schüler als auch für die Lehrerin gelten“ (Kalaitzi 2014: 140, Hervorhebung im Original)¹⁴⁰. Anders liegt der Fall bei dem hier untersuchten Phänomen. Zwar ist mitunter auch eine Aufforderung (z. B. zur Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel) intendiert, doch weicht die Verwendung in zwei wesentlichen Punkten von den von Kalaitzi beschriebenen Mustern ab:

- ‚Wir‘ wird nicht zusammen mit Modalverben verwendet, sondern mit Verben, die einen semantischen Bezug zu verbalen Äußerungen haben, z. B. ‚sagen‘ oder ‚nennen‘.

¹⁴⁰ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Redder (1984) bei der Untersuchung der Funktion von Modalverben im Unterrichtsdiskurs.

- Die anwesende Klasse zusammen mit der Lehrkraft lässt sich nicht eindeutig als die Bezugsgruppe der kollektiven Sprecherdeixis ‚wir‘ eingrenzen, sondern ‚wir‘ bezieht sich auf eine nicht näher bestimmte, eine gewissermaßen allgemeine Sprechergemeinschaft, deren Zusammensetzung je nach Situation wechseln kann.

Entscheidend sind also nicht die Identitäten der einzelnen Mitglieder der Sprechergruppe, sondern die Sprechsituation, in der sich die jeweilige Gruppe befindet. Die solchermaßen nicht erfassbare Zusammensetzung der Sprechergruppe kennzeichnet die Verwendung von ‚wir‘, wie sie Sacks beschreibt:

„‘We’ clearly can refer to a category, which has as one of its crucial properties that no intention exists of listing the incumbents, and furthermore they’re not listable. That is, ‘we’ can refer to an infinite population.“ (Sacks 1995: I, 148f.)

Sacks Modell einer nicht näher eingrenzbaaren Sprechergruppe ist anschlussfähig an Hallidays (1985) Registerbegriff, in dem er Register als Varietät bezeichnet, die durch die Nutzung (*use*) und nicht durch die Nutzenden (*user*) definiert wird (siehe Kapitel 2.1.1). Der durch die obigen Merkmale gekennzeichnete Gebrauch von ‚wir‘ kann im lokalen Kontext als Markierung von sprachlichen Mitteln für allgemeine Aussagen gelten, wie sie in bildungs- bzw. fachsprachlichen Registern vorkommen, da ‚wir‘ hier nicht eine spezifische Zusammensetzung der Sprechergruppe repräsentiert, sondern eine spezifische Anwendungssituation von Sprache kennzeichnet. Im folgenden Beispiel ist eine solche Markierung durch eine metakommunikative Rahmung mit ‚wir‘ für die fachsprachliche Verwendung des Worts ‚Früchte‘ zu erkennen. In dieser Unterrichtsphase werden Ergebnisse aus einer Arbeitsphase gesammelt, in der die Schüler/innen Eigenschaften von Laub- und Nadelbäumen ermittelt haben. Diese werden in einer Tabelle an der Tafel festgehalten.

Ausschnitt 4.2.2-6: Früchte

FO= Frau Oderle; ME= Mergin; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

01 FO: geNAU.
 02 (-) der *nAdelbaum (1.0) hat **↑ZAPfe:n-
**((hält den Fichtenzweig kurz hoch und legt ihn dann zur Seite))*
***((nimmt den Zapfen in die Hand, hält ihn hoch))*
 03 *(1.4)
**((legt den Zapfen zur Seite und nimmt den Kirschzweig in die Hand))*
 04 und der *LAUBbaum?
**((hält den Laubzweig hoch))*
 05 SX: ((mehrere Schüler/innen durcheinander, unverständlich))
 06 ME: OBST ().
 →07 FO: FRÜCHte sAgen wir okAY?

Frau Oderle wiederholt eingangs die neuen Fachwörter „nAdelbaum“ und „↑ZAPfe:n“ in Z. 2. Zur Veranschaulichung hält sie jeweils synchron zur Nennung einen Fichtenzweig bzw. einen Kiefernzapfen hoch. Ihre DIU „und der LAUBbaum?“ in Z. 4 setzt eine Ergänzung mit ‚Früchte‘ oder ‚hat Früchte‘ relevant. Parallel zu ihrer Äußerung hält sie zur Veranschaulichung einen Kirschzweig hoch. Ob Mergins Antwort in Z. 6 davon beeinflusst ist, oder ob ihm der allgemeinere Ausdruck nicht geläufig ist, ist nicht zu ermitteln. Fachlich gesehen ist seine Antwort „OBST“ hier zu eng gefasst, da sie nur auf Obstbäume als Teil der Menge ‚Laubbäume‘ zutrifft. In diesem Zusammenhang wäre also das Wort ‚Früchte‘ angebrachter. Die Lehrerin reagiert mit der fremdinitiitierten-fremddurchgeführten Korrektur „FRÜCHte sAgen wir okAY?“. Dabei hebt sie das Wort prosodisch mit dem Hauptakzent hervor und

markiert ihn für diesen Kontext mit der metakommunikativen Rahmung „sAgen wir“ als den allgemeineren und angemesseneren Ausdruck. Da sie Mergims Antwort nicht explizit als falsch bewertet, verschiebt sich mit dieser metakommunikativen Rahmung der Fokus auf die sprachliche Ebene und Frau Oderles Korrektur erscheint weniger als Verbesserung eines Fehlers, sondern vielmehr als eine alternative – in diesem Falle angemessenere – Ausdrucksmöglichkeit.

Ähnlich liegt der Fall im bereits betrachteten Ausschnitt „von bis“, auch hier dient das Personalpronomen ‚wir‘ dazu, den Zielausdruck einer über die Anwesenden hinausgehenden Sprechergemeinschaft zuzuordnen, um ihn so als angemessene und allgemein gültige Ausdrucksweise für die Benennung von Zeiträumen zu kennzeichnen:

Ausschnitt 4.2.2-1c: von bis

FO= Frau Oderle

06 FO: *SCHAU mal,
 *((schaut zur Projektion))
 07 * (1.3)
 *((bewegt das Buch so, dass der Kasten mit Redemitteln in der Projektion sichtbar wird))
 08 *HIE:R,
 ((...))
 11 wenn ihr das SAgen möch(.)tet-
 ((...))
 -15 sagen wir *VON bis.
 *((zeigt jeweils auf die beiden Wörter im Redemittelkasten, Blick zu YA))

Nachdem Yasmin die eingeführten Präpositionen für die Angaben von Zeitspannen nicht verwendet, verweist Frau Oderle zunächst mit der Aufforderung „SCHAU mal“, dem Lokaldeiktikon „HIER“ und Zeigegesten auf die projizierten Redemittel. Frau Oderles Äußerung beginnt syntaktisch betrachtet als Konditionalsatz „wenn ihr das SAgen möch(.)tet“. Damit adressiert sie unter Verwendung der zweiten Person Plural die anwesende Klasse und umreißt eine spezifische Sprechsituation bzw. Sprachhandlung als Bedingung für die nachfolgende Äußerung. Sie setzt ihre Äußerung allerdings nicht wie erwartbar mit ‚sagt ihr‘ fort, sondern wechselt nun das Personalpronomen zu „sagen wir VON bis“. Während im Konditionalsatz eindeutig die Klasse adressiert wird, ist die mit „wir“ adressierte Sprechergemeinschaft unklar. Eine adhortative Deutung von ‚wir‘ = ‚Klasse + Lehrerin‘ erscheint hier nicht befriedigend, denn in diesem Fall hätte die Lehrerin auch im Konditionalsatz schon ‚wir‘ verwenden können. Es liegt näher, dass ‚wir‘ hier im Sinne Sacks‘ als nicht eingrenzbarer allgemeine bzw. austauschbare Sprechergruppe zu verstehen ist. Anders als die mit ‚wir‘ nicht exakt eingrenzbarer Sprechergemeinschaft wird die durch den Konditionalsatz gerahmte und noch nicht vollzogene, aber zu vollziehende Sprachhandlung konkret gefasst: nämlich eine allgemein verständliche und exakte Benennung eines Zeitraumes.

4.2.2.4 Bewertungen von Form und Angemessenheit schülerseitiger Äußerungen

Bewertungen schülerseitiger Äußerungen durch die Lehrkraft sind in der Unterrichtskommunikation ein selbstverständliches und allgegenwärtiges Phänomen. Häufig sind solche Bewertungen in den dritten Teil einer IRF-Sequenz (siehe Kapitel 2.3.3.2) eingebettet. Während im Regelunterricht meist die inhaltliche Richtigkeit oder Vollständigkeit einer schülerseitigen Äußerung bewertet wird, kommt im Sprachunterricht die formale Richtigkeit als Bewertungsgegenstand hinzu. Im fachsensiblen Sprachunterricht spielt neben der formalen Richtigkeit aber auch die registerbezogene Angemessenheit eine wichtige Rolle. Hier geht es weniger um eine dichotome Einordnung in richtig oder falsch, sondern um

die bewusste Verortung von Äußerungen auf dem Kontinuum zwischen Alltagssprachlichen und bildungs- bzw. fachsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Gibbons (2006a: 32ff.) spricht entsprechend vom „mode continuum“, auf dem sich die Unterrichtsgespräche im sprachsensiblen Unterricht bewegen. Auf diese Weise kann allmählich eine Bewusstheit für die Varianz und Funktion von inhaltlich übereinstimmenden oder ähnlichen Ausdrucksmöglichkeiten angebahnt werden¹⁴¹. Eine in den Analysen festgestellte Praxis der Verortung von Ausdrucksmöglichkeiten auf dem mode continuum besteht in der Bewertung von Ausdrucksweisen. Bewertungen können dabei durch folgende metasprachliche bzw. -kommunikative Rahmungen und Kommentierungen interaktional realisiert werden:

- Vergleich und Bewertung von Ausdrucksweisen mit Komparativen wie z.B. „besser“ oder „schöner“;
- Markierung bildungssprachlicher Ausdrucksweisen in spezifischen Kontexten als angemessen bzw. als ‚gehobener‘ Sprachgebrauch;
- Aufforderungen zur Selbstbewertung einer Äußerung hinsichtlich formaler und situativer Angemessenheit.

Solche bewertenden ‚Positionsangaben‘ helfen L2-Lernenden, ein Bewusstsein für die situative Angemessenheit ihrer Äußerungen zu entwickeln und ermöglichen es ihnen, an Beispielen von sprachlichen Äußerungen aus ihrem Erfahrungskontext zu arbeiten und zu lernen. Die folgenden Beispiele machen deutlich, wie solche Bewertungen interaktional umgesetzt werden können.

Ein erneuter Blick auf Ausschnitt 4.2.2.1 illustriert die Markierung einer Ausdrucksweise als angemessen durch eine Bewertung mit einem positiven Adjektiv in Verbindung mit einem Verweis auf eine vorangegangene schülerseitige Äußerung:

Ausschnitt 4.2.2-1d: von bis

FO= Frau Oderle

→25 FO: das hat der mergim da vorhin ganz gut geMACHT-
 26 er hat gesagt (.) von *MITte bis **Ende.
**((bewegt die linke Hand mit senkrechter geöffneter
 Handfläche von oben nach unten))
 **((wiederholt die Geste weiter rechts))*
 27 und die himbeeren gibt es VON?

Frau Oderles Verweis auf Mergims Äußerung bietet nicht nur Input durch die Verwendung der zu verwendenden sprachlichen Mittel (Z. 26 und 27), sondern bewertet diese auch in ihrem Anwendungskontext („gut geMACHT“, Z. 25) als angemessen.

Das nächste Beispiel veranschaulicht, wie Komparative für die Bewertung der Angemessenheit verwendet werden können. Dabei fällt auf, dass zunächst die inhaltliche Richtigkeit der von den Schüler/innen vorgeschlagenen Alternativen bestätigt wird, bevor eine Korrektur in Hinblick auf angemessenere Ausdrucksmöglichkeiten initiiert wird.

Nachdem im Verlauf der Stunde das Rahmenthema ‚Bäume‘ aus verschiedenen Perspektiven behandelt wurde, tragen die Schüler/innen in dieser Unterrichtsphase ihre Ergebnisse zusammen. Dabei

¹⁴¹ Siehe dazu Kapitel 2.1.1: Im Gegensatz zu Halliday, der von einer allgemeinen Registerbewusstheit ausgeht, kann diese m. E. gerade für L2-Lernende eben nicht vorausgesetzt werden, sondern muss gezielt angebahnt werden.

kommt die Rede wieder auf den zuvor erwähnten Apfelbaum und die Apfelernte. Das nimmt Frau Oderle zum Anlass, das in diesem Zusammenhang eingeführte Verb ‚pflücken‘ in Erinnerung zu rufen.

Ausschnitt 4.2.2-7: Ein besseres Verb¹⁴²

FO= Frau Oderle; AH= Ahmed; ME= Mergim; HU= Hussein; SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FO: ahmed wie nennt man das wenn man die äpfel vom *BAUM
rUnternimmt?
**((macht eine pantomimische Pflückbewegung))*
(0.9)
- 02 weißt du das VERB noch?
- 03 AH: <<p>hm: NEIN>
- 04 FO: mhm.
05 horch gut zu;(2.7)
06 mergim wie HEIßT das?
- 07 ME: <<p>drÜc(.)ken> DRÜcken-
- 08 FO: nicht DRÜcken,
09 drÜcken ist wenn du *<<gepresst>SO machst->
**((drückt mit dem gestreckten Arm auf die Tischplatte))*
- 10 wenn ich das *RUNterhole dann,
**((wiederholt die pantomimische Pflückbewegung))*
- 11 SX: frau Oderle-
- 12 SX: HO:len.
13 *(2.2)
**((FO neigt den Kopf nach links und macht Drehbewegung aus dem Handgelenk))*
- 14 FO: man kann das SCHÖner sagen-
→15 da gibts ein BESSeres vErb.(--)
((hebt den Zeigefinger))
- 16 SX: NEHmen,
17 FO: NEHmen könnt man auch sagen-
18 *vom baum (.) wegNEHmen.
**((wiederholt die Pflückgeste))*
- 22 mhm.
23 wir hattens *VORher-
**((zeigt mit kreisendem Zeigfinger auf ME))*
- 24 du hast es doch konjuGIERT;=
25 ME: =JA::;
26 *F:RÜCHten,
**((FO neigt den Kopf nach rechts, hebt die Hand mit erhobenem Zeigefinger und lässt sie nach vorne kippen))*
- 27 FO: Ah:_h°,
28 wer WEIß es noch?
29 HU: PFLÜcken.

Mit ihrer Äußerung in Z. 1 grenzt Frau Oderle das Bedeutungsspektrum des gesuchten Verbs ein: Es geht um den spezifischen Ausdruck, für die Bedeutung ‚Früchte von einer Pflanze sammeln / ernten‘. Als Hilfe verweist sie dazu auf die Wortart und den Umstand, dass es bereits eingeführt wurde („weißst du das VERB noch?“, Z.2). Sie richtet sich dann an Mergim (Z.6, siehe auch Z. 23 u. 24), der das Verb zuvor verwendete. Dieser erinnert sich jedoch nicht gleich, deshalb gibt Frau Oderle in Z. 10 weitere

¹⁴² Siehe auch Ausschnitt 4.1.1-6: Nachbarland, Z.11, S. 159.

Hinweise. Diese erfolgen mittels einer als *designedly incomplete utterance* ausgeformten Umschreibung mit gestischer Unterstützung. Als ein Schüler aus diesen Hinweisen „HO:len“ in Z. 12 ableitet, kündigt die folgende Stille und das Embodiment der Lehrerin an, dass dies noch nicht das gesuchte Ergebnis ist. Ihre folgenden Äußerungen in Z. 14 und 15 enthalten eine Wertung, die einerseits die inhaltliche Richtigkeit nicht infrage stellt, aber einen angemesseneren Ausdruck einfordert. Dies kommt u. a. in der Verwendung der Komparative „besser“ und „schöner“ zum Ausdruck. Den nachfolgenden Vorschlag „NEHmen“ in Z. 17, der die einleitende Beschreibung der Lehrerin aufgreift, bewertet sie ebenfalls differenziert: Ihre Äußerung „NEHmen könnt man auch sagen“ bestätigt erneut die inhaltliche Richtigkeit. Die Wahl des Modalverbs „können“ verweist aber auf andere Möglichkeiten, diesen Vorgang treffender auszudrücken, was durch den verwendeten Modus Konjunktiv noch verstärkt wird. So kommt es zu erneuten Versuchen der Rekonstruktion des Wortes, bis es schließlich von Hussein in Z. 29 beigesteuert wird.

Hier soll nicht die detaillierte Analyse des Elizitierungsprozesses im Vordergrund stehen, sondern die steuernde Funktion der Reformulierungen und v. a. der Wertungen, die mit Hilfe von Komparativen und dem Modalverb „können“ im Konjunktiv realisiert werden. Die Bestätigung der richtigen Bedeutung und deren jeweils gleiche pantomimische Illustration der schülerseitigen Vorschläge verdeutlichen der Klasse, dass die grundlegende Bedeutung aller Ausdrücke gleich ist. Statt auf die jeweils gleiche Bedeutung lenken die Bewertungen den Fokus dagegen immer wieder auf die Ebene der sprachlichen Form und ihrer Angemessenheit.

So kann die Lehrerin verständlich machen, dass es mehrere Möglichkeiten zur Bezeichnung derselben Tätigkeit gibt, die sich aber hinsichtlich der Angemessenheit im jeweiligen Anwendungskontext unterscheiden. In dieser Hinsicht ist es aufschlussreich, wie die Lehrerin eigene Modellierungen beisteuert, aber auch Äußerungen der Schüler aufgreift und ausbaut, deren inhaltliche Richtigkeit sie zunächst bestätigt. In einem nächsten Schritt unterzieht sie die Ausdrucksmöglichkeiten einer Bewertung hinsichtlich ihrer Angemessenheit. Die mehrmalige Verwendung von „können“ im Konjunktiv verweist dabei auf alternative *Ausdrucksmöglichkeiten*. Diese Alternativen werden durch Komparative hinsichtlich ihrer situativen Angemessenheit graduell eingestuft. Die Schüler/innen erhalten auf diese Weise sukzessive Zugang zu einem Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten, deren situative Angemessenheit explizit zum Gesprächsgegenstand gemacht wird. Zunehmend fachsprachlichere Ausdrucksweisen werden so über die Gegenüberstellung mit Alltagssprachlichen Mitteln im *mode continuum* erschlossen (siehe Gibbons 2009: 141). Die Progression von vertrauten Alltagssprachlichen Ausdrücken zu einer zunehmend spezifischeren Ausdrucksweise lässt sich für dieses Beispiel folgendermaßen visualisieren:

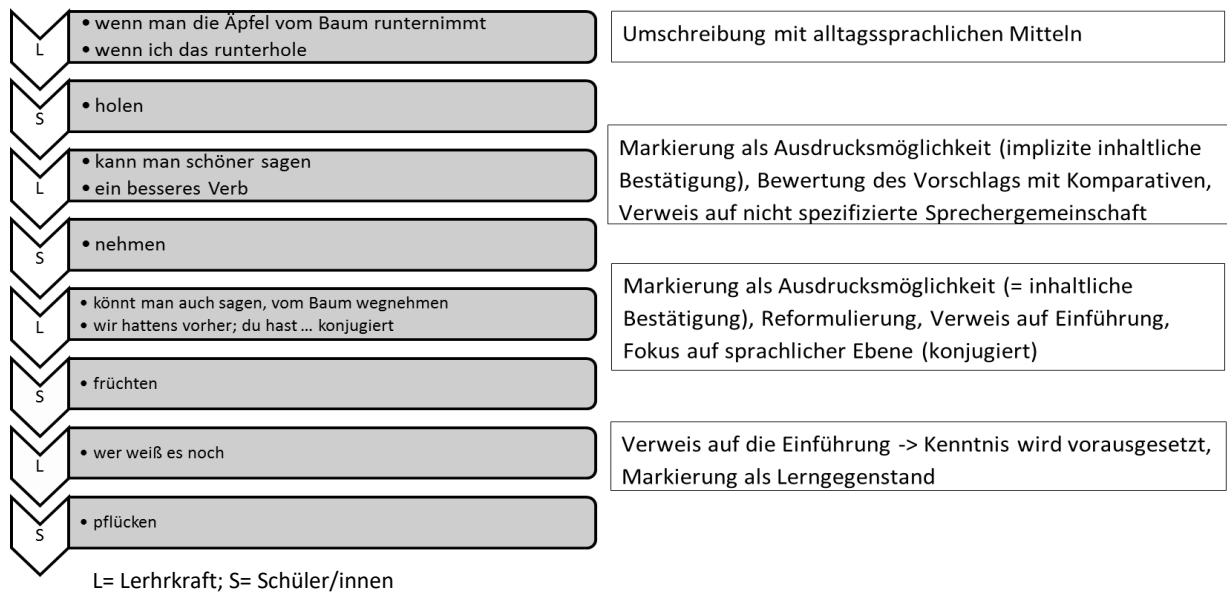


Abbildung 4.17: Zunehmende Spezifizierung durch Reformulierung und Bewertung in Ausschnitt 4.2.2.-7

Neben Wertungen, die die graduelle Angemessenheit verschiedener Äußerungen vergleichen, sind auch solche zu finden, die die Zugehörigkeit eines (gesuchten) Ausdrucks zu einem konzeptionell schriftsprachlich geprägten Register direkt markieren. Solche Markierungen erfolgen nach Gibbons dann, wenn die registertypischen Ausdrucksmöglichkeiten von den Lehrkräften mittels *talking about the talk* als Lerngegenstände hervorgehoben werden (Gibbons 2006a: 132) oder – soweit die sprachlichen Mittel bereits eingeführt sind – wenn mittels *reminding and handing over* gezielt zur Verwendung dieser Ausdrucksformen aufgefordert wird (a.a.O.: 137f.).

Im folgenden Beispiel soll die offizielle bzw. politische Bezeichnung für Deutschland eingeführt werden, nachdem sich die Klasse anhand eines Kartenpuzzles dem Thema ‚Deutschland und seine Nachbarländer‘ praktisch angenähert hat. Dabei wird der gesuchte Ausdruck als ‚gehobene‘ Sprache bzw. bildungssprachliche Ausdrucksmöglichkeit markiert:

Ausschnitt 4.2.2-3: schick und vollständig

FJ= Frau Janitza

```

-01  FJ:   wer weiß denn (.) wie deutschland so richtig !SCHICK! und
        vollständig heißt?
02      (1.1)
03      man sagt Immer *(0.9) ↑dIE (.) nanAnana *(1.7)
        ↓DEUTSCHland.*(4.6)
        *((beginnt an die Tafel zu anzuschreiben))
        **((schreibt fertig und dreht sich dann zur Klasse))
04      jemand eine iDEE?

```

Die Markierung des gesuchten Ausdrucks mit der prosodisch hervorgehobenen Bezeichnung „schick“ verweist dabei auf ein anderes Register, das sich vom alltäglichen Sprachgebrauch unterscheidet. Der Zusatz „und vollständig“ bezieht sich auf die Lücke im Tafelanschrieb <Die _____ Deutschland>, die die Ergänzung der politischen Staatsbezeichnung ‚Bundesrepublik‘ erfordert.

Es kann geltend gemacht werden, dass der Ausdruck „schick“ allenfalls als indirekter Verweis auf fach- bzw. bildungssprachliche Register verstanden werden kann. Jedoch muss erwähnt werden, dass die Lehrerin diese Formulierung öfters verwendet (siehe Ausschnitt 4.2.1-3: 16 Bundesländer) und in

der Sequenzialität der Ausschnitte durchaus nachzuweisen ist, dass die Schüler/innen diese Äußerung einzuordnen wissen. Offenbar ziehen sie zumindest unbewusst die Parallele zur Domäne der Kleidung: So wie man sich nicht zu jedem Anlass *schick* kleidet, verwendet man auch nicht in jeder Situation *schicke* Sprache¹⁴³. Harren (2015: 199) argumentiert anhand des Beispiels „auf schlau“, dass solche Formulierungen im Unterricht analog zu „auf Sprache X“ verstanden werden und so das Zielregister als eigenständiges Sprachsystem markiert werde, in das die Alltagssprachliche Äußerung „übersetzt“ werden soll. Dass das Zielregister so „in subtil-ironischer Weise“ (ebd.) gekennzeichnet werde, räume den Schüler/innen die Möglichkeit zur Distanzierung zu ihrer eigenen Äußerung ein. Morek und Heller (2012: 82) betonen in diesem Zusammenhang den sozialsymbolischen Aspekt bildungssprachlicher Äußerungen. Eine explizit markierte Distanz zwischen Sprechenden und Gesprochenem erlaube es den Schüler/innen, sich punktuell bildungssprachlich auszudrücken, ohne sich „der bildungssprachlichen Sprecherschaft [...] identifikatorisch anschließen zu müssen“. Anders ausgedrückt: Die Schüler/innen können so aktiv nachvollziehen, dass der Gebrauch bildungssprachlicher Register nicht an die *Person*, sondern an die *Situation* gebunden ist, wie es z. B. in Hallidays und Hasans (1985: 41) Unterscheidung von „variety according to use“ bzw. „according to user“ zum Ausdruck kommt.

In den analysierten Daten ist wiederholt zu beobachten, wie die Lehrkräfte die Bewertung einer schülerseitigen Äußerung an die betreffenden Schüler/innen delegieren. D. h. die Lernenden werden zunehmend selbst in die Verantwortung genommen, ihr sprachliches Handeln zu bewerten, was die Bewusstheit für die situationsbezogene und formale Angemessenheit ihrer Äußerungen fördern kann bzw. fordert.

In dem bereits erwähnten Ausschnitt 4.3.1-3: Bundesländer ist zu sehen, wie die Bewertung einer schülerseitigen Äußerung direkt an den betreffenden Schüler delegiert wird und eine Reformulierung als Korrektur initiiert:

Ausschnitt 4.2.1-3: 16b Bundesländer

FJ= Frau Janitza, NA= Nabih, IV= Ivana

- 14 NA: die BUNdesla:nd in dEUtschland si:nd sEchzehn.
 -15 FJ: klingt das für dich nach einem gÜten SATZ?=
 16 NA: =NEIN.
 17 IV: in DEUTSCH*land fə?-
 *((FJ schnalzt und schüttelt den Kopf))
 18 in [DEUTSCH land-]*
 *((IV meldet sich mit aufgestütztem Arm))
 -19 FJ: *[das war schon] ganz gÜt aber das war noch kein [guter]
 SATZ.
 *((Blick auf NA, schüttelt langsam den Kopf))
 20 AL: [Aber-]
 -21 in deutschland (.) gibt (.) sechzehn BUNdesländer.

Als Reaktion auf Nabih's formal unzulänglichen Satz fordert Frau Janitza Nabih auf, seine Äußerung zu bewerten (Z. 15). Auch wenn dies als rhetorische Frage betrachtet werden kann, lenkt sie durch die

¹⁴³ Siehe hierzu Preece (2009): „Posh talk: Language and identity in higher education“. Die Autorin untersucht u. a., wie Bildungssprache von Schüler/innen der britischen Unterschicht in ihrer sozialsymbolischen Funktion wahrgenommen wird. Das im Titel verwendete „Posh“ kann auf Deutsch auch mit „schick“ übersetzt werden. Die Übertragung des Adjektivs „schick“ von der Domäne der Mode auf den situativen Sprachgebrauch scheint also nicht nur ein lokales Phänomen zu sein.

Formulierung „nach einem guten SATZ“ den Fokus auf die Ebene von Form und Angemessenheit, ohne die inhaltliche Richtigkeit in Frage zu stellen. Frau Janitzas Äußerung in Z. 19 bekräftigt diesen Fokus noch einmal, indem sie Nabih's Wertung (Z. 16) bestätigt. In beiden Fällen markiert der Hauptakzent auf „SATZ“ deutlich die sprachliche Form als Bewertungskriterium. Dass die Fokussierung der sprachlichen Form hier von Nabih verstanden und mitgetragen wird, zeigt sich in dessen Versuch der Reformulierung in Z. 21.

Im folgenden Beispiel erfolgt eine Bewertung nicht als metasprachliche Kommentierung der sprachlichen Form einer schülerseitigen Äußerung, sondern als metakommunikative Rahmung schülerseits geäußelter Zweifel hinsichtlich der Korrektheit der Form einer Äußerung.

In der betreffenden Stunde soll Ivana eine Aussage zu Deutschland und seinen Nachbarländern machen. Ivanas nonverbal zum Ausdruck gebrachte Zweifel hinsichtlich der angemessenen Form ihrer Äußerung werden von Frau Janitza paraphrasiert und als Reparaturinitiierung an Ivana zurückgegeben:

Ausschnitt 2.3-25a: gefällt dir auch nicht (siehe auch Ausschnitt 4.2.1-3)

FJ= Frau Janitza; IV= Ivana

- 01 IV: *das nAchbarla:nd (.) **I:ST (.) ist ein *** (1.5)
Osterreich?
**((streckt die Arme vor sich auf den Tisch))*
***((hebt die gestreckten Arme mit geöffneter Handfläche langsam auf Kopfhöhe))*
****((senkt die Arme langsam und legt die rechte Hand an die Wange))*
- 02 FJ: *das nAchbarland ist EIN Österreich.
**((sieht zu IV, verschränkt die Arme, und hält den Kopf schräg))*
- 03 IV: äh::,=
→04 FJ: =ich sEhe *der satz gefällt dir AUCh nicht.
**((öffnet die Arme, schüttelt leicht den Kopf))*
- 05 IV: NEIN.*
**((FJ und IV lachen, IV lehnt sich zur Seite))*
- 06 <<p> ähm> (-) ähm (.) das NACHbarlan:d ist (--) *<<p>
Österreich (.) (keine ahnung);>=
**((zieht die Schultern hoch und hält die geöffneten Hände vor sich))*
- 07 FJ: =ist? (.) hat dEUtschland nur EIN nAchbarland?
08 IV: nein VIEle.
09 FJ: ↓Eben (.) deswegen kann DAS nicht fUnktionIEren.

Die zahlreichen Verzögerungssignale in Ivanas Äußerung (Z. 1) und das begleitende Embodiment deuten darauf hin, dass Ivana sich der inadäquaten Form ihrer Äußerung bewusst ist, ohne die Fehlerquellen genau lokalisieren zu können.

Frau Janitza wiederholt Ivanas Äußerung, jedoch ohne sie in angemessener Form zu reformulieren (Z. 2). Vielmehr signalisiert sie mit ihrer Körpersprache einerseits, dass Korrekturbedarf besteht (siehe Seo/Koshik 2010). Andererseits bestätigt sie damit, dass Ivana die mangelnde formale Richtigkeit ihrer Äußerung richtig einschätzt. Mit der Feststellung „ich sEhe der satz gefällt dir AUCh nicht“ (Z.4) kommentiert und bestätigt Frau Janitza explizit Ivanas vorwiegend nonverbal zum Ausdruck gebrachten Zweifel an der sprachlichen Form ihrer Äußerung und setzt eine Korrektur relevant.

Kleppin (2009: 68) hebt hervor, dass Korrekturen formal unzureichender Äußerungen Teil des Unterrichts- und Lernprozesses im Sprachunterricht seien und von den Lernenden sogar erwartet werden. Dabei sei es wichtig, dass Lehrkräfte sich bewusst sind, dass Korrekturen sich innerhalb einer

Bandbreite von erwarteter Rückmeldung und gesichtsbedrohender Betonung von Fehlerquellen bewegen. Dass die Lehrerin mit ihrer metakommunikativen Rahmung Ivanas Verzögerungssignale kommentiert und nicht etwa die Fehler in ihrer Äußerung, wirkt sich hier nicht nur gesichtswahrend für Ivana aus, sondern lenkt den Fokus auch auf die sprachliche bzw. metasprachliche Ebene.

Ivanas Äußerung kann somit einvernehmlich zum Gegenstand sprachlichen Lernens gemacht werden, anhand dessen vorhandenes Wissen erprobt und ausgebaut werden kann. Ohne dass die Lehrerin hier explizit Fehlerquellen markiert oder eine Korrektur der Äußerung einfordert, wirkt ihre Äußerung als Initiierung einer Selbstkorrektur.

In Z. 6 beginnt Ivana mit einem Versuch der Korrektur, der unter rein formalen Gesichtspunkten ein richtiges Ergebnis liefert. Allerdings hat ihre Äußerung hinsichtlich einer allgemeinen, kontext-reduzierten Aussage den Mangel, dass der bestimmte anstelle des unbestimmten Artikels vor „Bundesland“ verwendet wird. Die Lehrerin nimmt dies erneut zum Anlass, anhand der schülerseitigen Äußerungen sprachliche Lernprozesse anzustoßen. Ihre Rückfrage in Z. 7 grenzt das Problem der referenzierten Menge ein, das u. a. entscheidend für die Verwendung von definitivem bzw. indefinitem Artikel ist (siehe auch Ausschnitt 4.1.2-9: Das oder ein, S. 204), und markiert durch Betonung in Z. 8 den bestimmten Artikel als Reparaturandum. Sequenziell betrachtet initiiert sie damit eine erneute Selbstkorrektur.

Zusammenfassend lässt sich für Wertungen der sprachlichen Ausformung und/oder Angemessenheit festhalten:

- Bewertungen mit Komparativen können eine Äußerung als eine mögliche Ausdrucksform auf dem Kontinuum zwischen Alltagssprachlichen und Bildungssprachlichen Registern (*mode continuum*) verorten und die Angemessenheit der Äußerung im jeweiligen Kontext markieren.
- Hinweise auf ‚gehobene‘ oder bildungssprachliche Ausdrucksweisen markieren Register und ihren Anwendungskontext explizit als solche und machen den Anwendungskontext entsprechender Formen für Schüler/innen transparent.
- Die Aufforderung zur Selbstbewertung einer Äußerung fordert die Selbsteinschätzung und Sprachbewusstheit der Schüler/innen gegenüber ihren eigenen Aussagen und erschließt authentische Sprachhandlungen der Schüler/innen als Lernfelder.

Sequenziell können solche Bewertungen

- initiativ vor Schüleräußerungen positioniert sein; sie fungieren dann zur Elizitierung von registerspezifischen sprachlichen Formen und Elementen;
- responsiv nach schülerseitigen Äußerungen erfolgen, sie dienen dann zur Markierung von Reparanda und zur Initiierung von Selbstkorrekturen, in der die Schüler/innen ihre Äußerungen mit den entsprechenden Formen modellieren.

4.2.2.5 Fazit: Metasprachliche und metakommunikative Rahmungen

Es liegt in der Natur von Rahmungen, dass sie Bezugspunkte setzen und Inhalte näher fassen und eingrenzen. Mit metasprachlichen und metakommunikativen Rahmungen werden verschiedene Bereiche (z. B. sprachliche Mittel, Bedeutungen, Sprachhandlungen oder Anwendungssituationen von Sprache) miteinander verknüpft bzw. voneinander abgegrenzt – kurz: Sie werden zueinander in Beziehung gesetzt. Die solchermaßen gerahmte Sprache wird semantisch reichhaltiger und eröffnet Perspektiven auf neue (Be-)Deutungen und Anwendungsmöglichkeiten.

Die ausgewählten Beispiele für metakommunikative und metasprachliche Rahmungen lassen erkennen, dass es grundsätzlich zwei Domänen gibt, in die sich die Bezugspunkte+ einordnen lassen. Entweder die Rahmungen beziehen sich auf lokale Inhalte der Unterrichtskommunikation bzw. die lokale Unterrichtskommunikation selbst oder sie verweisen auf sprachliche Mittel und Handlungen, die jenseits der lokalen Sprechergemeinschaft liegen:

Tabelle 25: Gegenstände metasprachlicher und metakommunikativer Rahmungen

Gegenstände metasprachlicher und metakommunikativer Rahmungen		
	lokal	übergeordnet
Inhalte der Unterrichtskommunikation	– verschriftlichte sprachliche Mittel (Buch, Projektion...) – zuvor vermittelte / erarbeitete sprachliche Inhalte	– Bewertungen sprachlicher Mittel mit Hinweisen auf das Vorhandensein angemessenerer Formen
(Unterrichts-)Kommunikation selbst	– Äußerungen von Schüler/innen, die entsprechende sprachliche Mittel zuvor verwendeten – gemeinsam erlebte Sprechsituationen	– übergeordnete Sprechergemeinschaften – nicht unmittelbar erlebte, aber zu vollziehende Sprachhandlungen

Dabei sollen die Schüler/innen die zuvor als übergeordnet markierten Bereiche sukzessive in ihr sprachliches Repertoire übernehmen und situationsabhängig anwenden. Die Bereiche der rechten Spalte sollen also nach und nach in die linke Spalte wandern, so dass künftig unmittelbar und kontextbezogen auf sie verwiesen werden kann: „it is crucially important that they [die Schüler/innen M.W.] are able to relate discourse to context, and build through time a joint frame of reference“ (Edwards/Mercer 1987: 65).

Es konnte gezeigt werden, dass die vorgestellten Praktiken für metasprachliche bzw. metakommunikative Rahmungen Folgendes leisten:

- Sie ermöglichen es den Lehrkräften, Sprache und Sprachgebrauch gezielt und wiederholt zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs zu machen.
- Den Lernenden werden innerhalb eines inhaltlichen Rahmens neue Ausdrucksmöglichkeiten, deren kontextspezifische Bedeutungen und ihre jeweiligen Anwendungssituationen erschlossen und bewusst gemacht.
- Metakommunikative und metasprachliche Kommentierungen rahmen, fördern und markieren (angestrebte) Registerwechsel und treten folglich an Übergängen zwischen alltagssprachlich geprägten Äußerungen und zielsprachlichen Formulierungen auf.

- Sie spielen eine wesentliche Rolle dabei, Gelegenheiten zur sprachlichen Reflexion und Modellierung von schülerseitigen Äußerungen zu schaffen und diese als Lerngelegenheiten nutzbar zu machen.¹⁴⁴

Da schülerseitige Äußerungen Ausgangspunkte dieser Aushandlungsprozesse sind, können Lernende die Anwendung dieser Ausdrucksmöglichkeiten von Anfang an rezeptiv und produktiv mitvollziehen:

„In this process, students are supported [...] by the teacher who, clarifying with them what they are saying, and frequently recasting their talk in conceptually more appropriate wordings. These recasts typically incorporate field and mode shifts, and the scientific register begins to be jointly constructed via the kind of hybrid register discussed earlier.“ (Gibbons 2006a: 143)

Metasprachliche und metakommunikative Rahmungen tragen also entscheidend dazu bei, das Verstehen und den Gebrauch fach- und bildungssprachlicher Mittel anzubahnen und auf dem Kontinuum zwischen konzeptionell mündlichem bzw. schriftlichem Sprachgebrauch einzuordnen.

¹⁴⁴ Van Lier (1996: 175) bezeichnet solche aus der Unterrichtsinteraktion heraus entstehende Lerngelegenheiten als „contingency“, Gibbons (2006a: 231ff.) spricht in diesem Zusammenhang von „contingent interactions“. Hammond und Gibbons (2005: 21) betrachten Mikro-Scaffolding insgesamt als „interactional contingency“.

4.3 Fokussteuerung zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten

In den vorangegangenen Kapiteln wurden einzelne Merkmale und didaktische Funktionen des Scaffolding nach Gibbons (2006a, 2015) fokussiert. Es wurde dargestellt, mit welchen interaktionalen Verfahren diese in Unterrichtsgesprächen umgesetzt werden können. Die Merkmale des Mikro-Scaffolding (siehe Kapitel 2.2.1.2) erscheinen in der Vollzugswirklichkeit i. d. R. aber nicht isoliert oder trennscharf in abgrenzbaren Sequenzen. Vielmehr entfalten sie ihr didaktisches Wirkungspotenzial in vielfältigen Kombinationen und Verflechtungen, was erst die Analyse längerer Sequenzen sichtbar machen kann.

Um dieses Wirkungspotenzial in den Analysen erkennen zu können, ist es sinnvoll, sich vorab noch einige didaktische Grundlagen in Erinnerung zu rufen:

Eine gemeinsame konzeptionelle Grundlage von Scaffolding und fachsensiblen Sprachunterricht (Kniffka 2019) ist die Verknüpfung fachlichen und sprachlichen Lernens – im Fall des Scaffolding dient das sprachliche Lernen dem Verstehen, dem tieferen kognitiven Durchdringen und der Versprachlichung fachlicher Inhalte. Im Fall des fachsensiblen (Zweit-)Sprachunterrichts dienen die fachlichen Inhalte als Rahmen für das Erlernen der Zweitsprache in den schulisch relevanten Sprachhandlungsfeldern und Varietäten (siehe Kapitel 2.1). In beiden Fällen sind die Lehrkräfte in der jeweiligen Unterrichtsinteraktion jedoch gefordert, spontan und aus den Gegebenheiten und Notwendigkeiten des Unterrichtsgesprächs heraus die Fokussierung von sprachlichen bzw. fachlichen Gegenständen zu steuern. Die Möglichkeiten, die das Zusammenwirken der einzelnen Merkmale des Mikro-Scaffolding für die Fokussteuerung bieten, stellen einen wesentlichen Teil ihres didaktischen Potenzials für die Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens dar.

Die Analysen längerer Sequenzen ermöglichen Einblicke in das Zusammenspiel der von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) beschriebenen didaktischen Funktionen und Merkmale des Mikro-Scaffolding. Dabei ergaben sich folgende Erkenntnisse:

- Die einzelnen didaktischen Funktionen und Merkmale des Mikro-Scaffolding (siehe Kapitel 2.2.1.2) treten in der Regel verflochten und nicht trennscharf auf (siehe Kapitel 4.2.1.5).
- Die Verschiebung des didaktischen Fokus zwischen sprachlichen und fachlichen Lerngegenständen erfolgt alternierend und kontinuierlich.
- Kommunikativ erfüllen die didaktischen Funktionen nach Gibbons (siehe Kapitel 2.2.1.2) unterschiedliche Leistungen und treten entsprechend an sequenziell unterschiedlichen Positionen in Erscheinung (siehe Kapitel 4.1.3).
- Die Fokussierung von sprachlichen und fachlichen Inhalten bzw. von Form und Bedeutung wird in der Regel von den Lernenden mitgetragen und -konstruiert. Dabei ist die Erschließung der Bedeutung im lokalen Kontext Voraussetzung für eine Fokussierung der zugehörigen sprachlichen Formen.

In diesem Kapitel zeige ich anhand der Analyse einer längeren Sequenz, wie in fachsensibel ausgerichtetem Sprachunterricht mit der kontinuierlichen und alternierenden Fokusverschiebung zwischen sprachlichen und fachlichen Gegenständen durchgängig ein dualer Fokus auf *form* und *meaning* realisiert wird. Ein begünstigendes Element hierfür ist die Einbettung des Sprachunterrichts in (fach-)inhaltliche Themen, deren sprachliche Behandlung eine permanente Aushandlung von Bedeutung, aber auch die Erschließung und den Gebrauch der dazu notwendigen Formen relevant macht. Wie ich zeigen werde, ist der von Seedhouse (1997) geforderte „dual simultaneous focus on form and meaning“ somit nicht als Simultanität im Sinne einer strengen chronologischen Gleichzeitigkeit zu verstehen. Das Kontinuum zwischen *form* und *meaning* bildet vielmehr den Rahmen, in dem das

Unterrichtsgespräch abhängig von den lokalen Bedürfnissen jeweils mehr zum einen oder zum anderen der beiden Pole des Kontinuums gelenkt wird.

Die in den Kapiteln 4.1 und 4.2. beschriebenen Merkmale des Mikro-Scaffolding erweisen sich hierbei als multifunktionale Werkzeuge der Fokussteuerung sowohl zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten als auch zwischen Form und Bedeutung. Es wird außerdem deutlich, dass Lehrkräfte und Lernende sich kontinuierlich um einen *gemeinsamen* Fokus bzw. um dessen Herstellung bemühen.

Um die Analyse des nachfolgenden längeren Ausschnitts übersichtlich darzustellen, ist sie in 4 Teile gegliedert: 4.3.1.1 Analyse entlang des Gesprächsverlaufs, 4.3.1.2 Okkurrenz und Verflechtung der didaktischen Funktionen, 4.3.1.3 Kommunikative Leistungen der didaktischen Funktionen und ihre Bedeutung für die Fokussteuerung und 4.3.1.4 Voraussetzungen für die Herstellung eines gemeinsamen Fokus.

4.3.1 Analyse der Fokussteuerung in einer längeren Sequenz

Eine Stunde mit dem Thema "Pflanzen im Jahresverlauf" ging der Stunde voraus, aus der der folgende Ausschnitt entnommen ist. Die im gezeigten Ausschnitt behandelten Inhalte wurden als Vorwissen zu Beginn dieser Stunde von Frau Oderle aktiviert. Sie führte im Anschluss den Saisonkalender ein (siehe Abbildung 4.13) und klärte dessen Funktion. Die Schüler/innen ermittelten dann in Partnerarbeit anhand von Werbeprospekten welche Obstsorten in Supermärkten aktuell angeboten werden und woher das Obst stammt. Das solchermaßen ermittelte Angebot soll im dargestellten Ausschnitt von der Klasse mit den Angaben im Saisonkalender verglichen werden, dazu müssen die Schüler/innen die entsprechenden Zeitspannen im Kalender ablesen. Eine Sequenz der betreffenden Unterrichtsphase wird im Ausschnitt 4.3-1 wiedergegeben.

Ausschnitt 4.3-1: Nicht halb Juli

FO= Frau Oderle; ME= Mergim; MK= Mekhi; JA= Jasir; IV= Ivanka; GE= Genoveva SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

- 01 FO: *wann gibt es äpfel in **DEUTSCHland?
**(FO bewegt den Zeigefinger entlang der entsprechenden Tabellenzeile)*
***((IV und JA melden sich))*
- 02 (0.9)
- 03 FRI*sche äpfel(-)-
**(ME und MK melden sich))*
- 04 nicht *aus dem (.) **Kühlschrank ***sondern a?]
 ****vom BAUM.
**(hebt die Hand mit geöffneter Handfläche nach oben))*
***((FO bewegt die Hand in Richtung Körper, GE meldet sich zögerlich mit aufgestütztem Arm))*
****((hält die Hand mit der Handfläche nach oben und hebt sie an))*
 ****((macht eine "Pflückgeste", GE meldet sich mit nach oben gestrecktem Arm))
- 05 ganz FRISCH*.
**(zeigt auf die betreffende Tabellenzeile))*
- 06 (3.9)
- 07 *dieser grÜ:ne BAL:ken (-) zeigt das an.
**(bewegt den Zeigefinger entlang der Zeile hin und her))*
- 08 (2.6)
- 09 und *das sind die MOnate.
**(bewegt den Zeigefinger die Tabellenspalten entlang))*
- 10 SX: (unverständlich)
- 11 FO: mErgim (-) von *wAnn bis WANN gibt es äpfel?

**((streckt den Arm mit der Handfläche nach oben in einer ausladenden Bewegung in Richtung ME))*
 12 ME: AB (.) halb jUli bis (.) äh Oktober.
 13 FO: *geNAU.
**((zeigt auf den eingefärbten Bereich der Tabelle))*
 14 * (5.5)
**((justiert die Dokumentenkamera))*
 →15 FO: weißt wie man das SAGT halb jUli,
 →16 wir sagen nicht HALB juli.
 17 (3.1)
 18 nicht am *A:Nfang,
**((hebt den linken Arm in einer bogenförmigen Bewegung, öffnet dabei die Handfläche nach oben und hält sie in dieser Stellung))*
 19 * (1.5)
**((hebt dann den rechten Arm, um dieselbe Bewegung auszuführen))*
 20 ME: MITte.*
**((FO bricht die begonnene Bewegung ab und weist mit beiden Händen pointiert in Richtung ME))*
 21 MK: MITte juli.=
 22 FO: =mitte juli (.) *BIS?
**((zeigt mit dem Finger auf das Ende des entsprechenden Balkens))*
 23 KE: ok[TOber.]
 24 ME: [okTOber.]=
 25 MK: MITte okTOber.
 →26 FO: MITte oktober Oder,
 27 (1.8)
 28 MK: MITte.*
**((IV meldet sich))*
 →29 FO: *der GANze ok[tober (),]
**((zeigt auf das entsprechende Tabellenfeld))*
 30 JA: [(ist es AUCH.)]
 31 MK: ist [(es)-]
 →32 FO: [*von AN]fang **bis zum?=
**((hebt den linken Arm in einer bogenförmigen Bewegung, öffnet dabei die Handfläche nach oben und hält sie in dieser Stellung))*
***((wiederholt die Geste dann mit der rechten Hand))*
 33 IV: [Ende].
 34 JA: [Juli] bis okTOber.
 35 FO: SO.=
 36 JA: Kann ich nicht [(entscheiden/beschreiben).]
 37 FO: [jAsir du bist jetzt grad]GAR nicht dran.
 38 *bis zum ENde.
**((zeigt mit der rechten Hand kurz auf IV))*
 39 * ((1.6)
**((zeigt mit der linken Hand auf ME))*
 40 FO: mErgim (.) WANN gibt es äpfel in dEUtschland?
 41 ME: ab (.) mitte JULi (-) bis ok(.)tOber.
 42 FO: geNAU.*
**((hebt die linke Hand mit der Handfläche nach oben))*
 43 (1.0)
 →44 *WANN im oktober?
**((macht eine kurze Drehbewegung aus dem Handgelenk))*
 45 (1.0)
 →46 FO: bis *ANfang oktober **bis mITte oktober?
**((FO wiederholt die Drehbewegung, IV meldet sich))*
***((FO wiederholt die Drehbewegung))*
 47 (4.6)
 →48 ME: wann okTOber ist FERTig hä.=
 49 FO: =ge!NAU!.*

```

          *((FO zeigt auf IV))
50      iVAnKa,
51      IV:  bis ENde oktober.
52      ME:  <<p>bis ENde oktober.>
53      FO:  bis ENde oktober gibt es *Äpfel genau.
          *((zeigt auf die entsprechende Zelle der Tabelle))

```

4.3.1.1 Analyse entlang des Gesprächsverlaufs

Im Folgenden wird der Ausschnitt sequenziell nachvollzogen, um die Ko-Konstruktion der wechselnden Fokussierungen von sprachlichen und inhaltlichen Gegenständen bzw. von Form und Bedeutung nachzuvollziehen.

Frau Oderle eröffnet eine IRF-Sequenz mit der ungerichteten Frage „wann gibt es äpfel in DEUTSCHland?“. Die Regionalität wird durch die Betonung der Silbe „DEUTSCH-“ vorgegeben, anschließend präzisiert Frau Oderle die saisonale Verfügbarkeit frischer Ware im Gegensatz zu eingelagerter oder importierter Ware mit „FRische äpfel“ „nicht aus dem (.) kÜhlschrank sondern a? vom BAUM“ „ganz FRISCH“ (Z. 2-5). Sie unterstützt dies mit einer pantomimischen Geste und einem Verweis auf die in der Tabelle visualisierte Zeitspanne. Damit kennzeichnet sie die Tabelle als relevante Informationsquelle für die Schüler/innen. Obwohl Frau Oderles Elizitierung schon einige Meldungen nach sich zieht, erweitert sie anschließend ihre Initiierung mit einer Erinnerung an die Funktionsweise des Kalenders: „dieser grÜ:ne BAL:ken (-) zeigt das an“ „und das sind die Monate“ (Z. 7-8) und unterstützt dies visuell, indem sie synchron zum Gesagten auf die betreffende Zeile und die Spalten zeigt. Auffällig sind dabei die langen Pausen zwischen ihren Turnkonstruktionseinheiten. Die solchermaßen zeitlich gedehnte Initiierung und das dichte Netz von Hinweisen mit Verweisen auf verschiedene Bedeutungsträger gestatten auch zögerlichen oder langsameren Schüler/innen, Vorwissen zu aktivieren und eine entsprechende Erwiderung vorzubereiten.

Frau Oderle erteilt in Z. 11 Mergim das Rederecht, indem sie ihn namentlich aufruft und ihre nunmehr gerichtete Frage als weitere *cued elicitation* modelliert: „von wAnn bis WANN gibt es äpfel?“. Die Frage enthält als *cues* bereits sprachliche Mittel für die Zeitangabe in der Antwort, nämlich die Präpositionen „von“ und „bis“, während ein Hinweis auf die notwendige Nennung von Monaten bereits in Z. 8 gegeben wurde. Diese sprachliche Entlastung lässt darauf schließen, dass für Frau Oderle hier nicht die formal richtige Versprachlichung im Vordergrund steht. Diese Schlussfolgerung wird dadurch erhärtet, dass Frau Oderle Mergims inhaltlich richtige Antwort „AB halb jUli bis äh Oktober“ (Z. 12) verbal und mit einer Zeigegeste auf die Tabelle bestätigt (Z. 13), obwohl sie sprachliche Mängel aufweist: Er verwendet nicht „von“, um den Beginn des Zeitraums zu kennzeichnen und er verwendet die individuelle – gleichwohl aber verständliche – Formulierung „halb Juli“ statt „Mitte Juli“. Die Aufgabe besteht offenbar zunächst darin, dem Kalender die fraglichen Angaben zu entnehmen, der Fokus liegt also schwerpunktmäßig auf der inhaltlichen Seite (siehe Kapitel 4.1.2).

Die folgende längere Pause von 5,5 Sekunden ist einerseits technisch zu erklären, weil Frau Oderle den Projektor justiert und dabei ihren Blick auf die Projektion richtet. Andererseits nimmt niemand in der Klasse die Pause zum Anlass, das Rederecht zu ergreifen oder sich per Meldung darum zu bewerben. Offenbar wird die inhaltliche Bestätigung in Z. 13 von der Klasse als Abschluss der IRF-Sequenz wahrgenommen und ein Sprecherwechsel nicht erwartet. Es erfolgt jedoch keine thematische Neuorientierung durch eine Äußerung Frau Oderles. Die Pause kann also auch als Vorzeichen eines Korrekturbedarfs verstanden werden und relativiert somit Frau Oderles bestätigende Rückmeldung. Frau Oderles Blick ist währenddessen immer noch auf die Projektion gerichtet, gleichwohl ist ihre Frage in Z. 15 an Mergim gerichtet, das geht aus der direkten Adressierung („weiß“ = weißt *du*) und der

Aufnahme von Mergims Formulierung¹⁴⁵ „HALB juli“ in Z. 15 hervor. Gleichzeitig lenkt sie den Fokus mit der zweimaligen Verwendung des Verbs „sagen“ (Z. 15 und 16) auf eine sprachliche Ebene. Die Formulierung „wie man das SAGT“ hebt zudem die Formebene der Aussage als Reparaturandum hervor. Indem die Lehrerin mit „wir“ und „man“ eine nicht näher spezifizierte, übergeordnete Sprecher-gemeinschaft referenziert (siehe Kapitel 4.2.2.3) und mit Mergims individueller und situationsgebundener Ausdrucksweise kontrastiert, lenkt Frau Oderle den Fokus auf die Angemessenheit dieser Ausdrucksweise und setzt ihre Modellierung relevant. Diese Äußerung kann in Gibbons' (2006a) Terminologie als *talking about the talk* verstanden werden, da Frau Oderle hier deutlich erkennbar die Formebene und den situativen Sprachgebrauch thematisiert.¹⁴⁶ Dies wird auch durch die wiederholte Verwendung des Verbs „sagen“ unterstützt: Was Mergim gesagt hat, ist zwar inhaltlich richtig, die Situation erfordert aber eine Veränderung dessen, wie er dies sagen soll.

Frau Oderle erweitert nun ihre Reparaturinitiierung, indem sie das benötigte Lexem („Mitte“) nicht einfach per Reformulierung vorgibt, vielmehr gibt sie Mergim und der Klasse mittels einer Initiierung zur Selbstkorrektur Gelegenheit zur Ko-Konstruktion: Die absichtlich unvollständige Äußerung (DIU) „nicht am A:Nfang“ (Z.18) mit steigender Intonation, begleitender Gestik und anschließender Pause prospektiert eine schülerseitige Ergänzung des fehlenden Teils der Äußerung, die von Mergim in Z. 20 beigesteuert wird, worauf Frau Oderle ihre Gestik abbricht und auf Mergim zeigt, was ein nonverbales positives Feedback innerhalb des IRF darstellt. Mergims Sitznachbar Mekhi ergänzt daraufhin „MITte juli“ (Z. 21). Die Wiederholung von Mekhis Aussage durch Frau Oderle (Z. 22) bestätigt erneut die Richtigkeit und bildet so den Feedbackteil des vorangehenden IRF-Zyklus, den die Lehrerin aber mit der DIU „BIS“ mit steigender Intonation unmittelbar als Beginn einer neuen *cued elicitation* ausbaut¹⁴⁷. Seedhouse weist dieses Vorgehen als typisches Merkmal der kommunikativen Architektur im Zweitsprachunterricht nach: „If the learner production corresponds to that envisaged by the teacher, the subsequent teacher action may be a different prompt“ (Seedhouse 2004: 106). Mit der Vorgabe und prosodischen Hervorhebung der Präposition „BIS“ fokussiert Frau Oderle für die erwartete Äußerung eine inhaltliche Ergänzung, nämlich das Ende des Zeitraums. Damit zielt die erwartete Äußerung wieder auf die inhaltliche Ebene.

Mekhi und Mergim ergreifen gleichzeitig das Rederecht (Z. 23-24) und ergänzen „Oktober“, Mekhi präzisiert dies unter Verwendung des zuvor eingeführten Redemittels mit „Mitte Oktober“ (Z. 25), was hier aber inhaltlich nicht zutrifft. Folgerichtig greift Frau Oderle Mekhis Äußerung auf und markiert mit einem hinzugefügten „Oder“ mit steigender Intonation einen inhaltlichen Reparaturbedarf an Mekhis Aussage. Dieser insistiert mit „MITte“ (Z. 28) auf der inhaltlich falschen Angabe. Darauf folgt Ivankas Bewerbung um das Rederecht für die geforderte Reparatur. Frau Oderle gibt nun sowohl verbal als auch nonverbal einen Hinweis auf die Fehlerquelle: Die prosodische Hervorhebung von „GANze“ (Z. 29) mit steigender Intonation zusammen mit der Zeigegeste auf die graphische Darstellung in der Tabelle verweist die Schüler auf die Ursache des Problems. Frau Oderle baut ihren Hinweis mit der DIU „von Anfang bis zum?“ (Z. 32) weiter aus und unterstützt dies mit einer ikonischen Geste. Dieser erneute Ausbau ihrer Initiierung und die starken Hinweise auf das gesuchte Wort „Ende“ zeigen eine Verschiebung des Fokus von der inhaltlich orientierten Präzisierung des Zeitraums zur Elizitierung eines

¹⁴⁵ Das Aufnehmen schülerseitiger Formulierungen (und ggf. deren Reformulierung) durch die Lehrkraft entspricht *appropriating (and recasting)*, das von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) als eine didaktische Funktion des Registerwechsels (*mode-shifting*) beschrieben wird. Siehe hierzu Kapitel 2.2.1.2.

¹⁴⁶ *Talking about the talk* zählt ebenfalls zu den didaktischen Funktionen des *mode-shifting*. Siehe vorige Fußnote.

¹⁴⁷ Zu *cued elicitations* als Merkmal des Mikro-Scaffolding siehe Kapitel 2.2.1.2.

dafür notwendigen Redemittels und damit auf die sprachliche Ebene. Ursache für diese Fokusverschiebung kann sein, dass Frau Oderle wahrnimmt, dass Mergim und Mekhi in diesem Zusammenhang der Ausdruck „Ende“ offenbar nicht geläufig ist, stattdessen verwenden sie „Mitte“ an dieser Stelle unpassend. Das lässt vermuten, dass Mergim und Mekhi den Bedeutungsgehalt „Anfang / Mitte / Ende eines Monats“ zur Präzisierung von Zeitangaben noch nicht vollständig erschlossen haben. Hinzu kommt eine weitere Schwierigkeit auf semantischer Ebene: Anfang, Mitte oder Ende eines Monats können sowohl den Anfang als auch das Ende eines Zeitraums markieren (z. B. von Ende Oktober bis Anfang Dezember), was für L2-Lernende widersprüchlich und verwirrend erscheinen kann.

Nachdem Ivanka sich schon nach Mekhis Äußerung in Z. 28 um das Rederecht beworben hat, steuert sie nun das gesuchte Lexem „ENde“ (Z. 33) bei. Das wird von Frau Oderle mit „SO“ (Z. 35) bestätigt, anschließend greift sie Ivankas Äußerung auf und baut sie zu „bis zum ENde“ (Z. 38) aus. Gleichzeitig schließt sie mit „SO“ als Diskursmarker die Elizitierung des Redemittels ab und leitet zu dessen Anwendung über: Mit zwei kurzen Zeigegesten, erst auf Ivanka und dann auf Mergim, stellt sie einen Zusammenhang zwischen Mergims und Ivankas Äußerungen her und prospektiert damit die Synthese der beiden Äußerungen.

Damit erinnert sie Mergim nonverbal an die Verwendung des zuvor erarbeiteten Lexems und beginnt in Z. 40 einen neuen IRF-Zyklus mit der Frage „Mergim, wann gibt es Äpfel in Deutschland?“. Die nonverbale Erinnerung und Aufforderung zur Verwendung des eingeführten Lexems kann hier als *reminding and handing over*¹⁴⁸ betrachtet werden. Da die Frage inhaltlich in der vorangehenden Sequenz bereits geklärt wurde, liegt hier der Fokus offenbar auf der Anwendung der soeben erarbeiteten sprachlichen Mittel. Dafür spricht auch die Fragestellung, die im Unterschied zu inhaltlich fokussierten Fragen die Redemittel für die Antwort nicht zur Entlastung vorgibt.

Dass die Frage an Mergim gerichtet ist, lässt darauf schließen, dass Frau Oderle es für erwartbar hält, dass er die Bedeutung der Redemittel nun verstanden hat und diese anwenden kann. Mergims Antwort „ab Mitte JULi bis oktOber“ (Z. 41) weist aber nach wie vor nicht die erwünschte Anwendung auf: Statt „von“ verwendet Mergim „ab“, was in einem anderen Kontext kommunikativ durchaus akzeptabel wäre. Die prospektierte Form „Ende Oktober“ wendet er auch in diesem Turn nicht an.

Frau Oderle ratifiziert die globale inhaltliche Richtigkeit seiner Äußerung mit „geNAU“ (Z. 42); ihre anschließende (Vagheit ausdrückende) Geste und die kleine Pause schränken die Ratifizierung allerdings ein und kündigen Reparaturbedarf in Form einer Präzisierung an. Die kurze Stille (in Z. 45) wird von Mergim nicht zur Turnübernahme genutzt. Dies hat einen Ausbau von Frau Oderles Frage mit „WANN im Oktober“ zur Folge (Z. 44), die begleitende Geste kann als Aufforderung zur Fortsetzung oder zum Ausbau der Äußerung gedeutet werden.

Nachdem Mergim den Turn immer noch nicht übernimmt, gibt Frau Oderle noch weitere Hinweise mit „bis ANfang Oktober, bis mItte Oktober?“ (Z. 46). Die so begonnene Aufzählung mit steigender Intonation setzt eine Vervollständigung mit „Ende Oktober“ durch Mergim relevant. Es folgt eine längere Stille (Z. 47), in der Mergim vermutlich mit Verarbeitungsprozessen beschäftigt ist. Seine folgende Äußerung „wann oktOber ist FERTig hä“ (Z. 48) zeigt, dass diese Prozesse offenbar auf der Bedeutungsebene stattfinden, da er erneut das sprachliche Mittel „Ende Oktober“ nicht verwendet, sondern sinngemäß paraphrasiert. Die inhaltliche Richtigkeit seiner Semantisierung wird mit einem pointiert betonten „ge!NAU!“ (Z. 49) von Frau Oderle ratifiziert, diese erteilt nonverbal erneut Ivanka

¹⁴⁸ Auch *reminding and handing over* zählt zu den von Gibbons (2006a) beschriebenen didaktischen Funktionen des *mode-shifting*. Siehe ebenfalls Kapitel 2.2.1.2.

das Rederecht, die die richtige Form „bis Ende Oktober“ (Z. 51) beisteuert, was nun auch von Mergim wiederholt wird (Z. 52). Schließlich greift Frau Oderle die Äußerung auf und reformuliert sie zu einer syntaktisch vollständigen Einheit, die den Bezug zum Betrachtungsgegenstand (Saison für Äpfel) herstellt.

4.3.1.2 Okkurrenz und Verflechtung der didaktischen Funktionen

Ordnet man die Äußerungen Frau Oderles den von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) beschriebenen didaktischen Funktionen¹⁴⁹ des Mikro-Scaffolding zu, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 26: Übersicht über die Okkurrenz von Funktionen des Mikro-Scaffolding in Ausschnitt 4.3-1

Funktion	Zeilen
cued elicitation	1, 3, 4, 5, 7, 11, 18, 22, 26, 29, 32, 44, 46
talking about the talk	15,16
appropriating / recasting	15, 16, 22, 38, 52
reminding and handing over	38-39 (nonverbal)

Die tabellarische Darstellung zeigt, dass in einigen Zeilen (z. B. 15, 16, 22 und 38) mehrere der Gibbons'schen didaktischen Funktionen feststellbar sind. Das macht deutlich, dass die Funktionen nicht immer trennscharf auftreten. So greift die Lehrerin beispielsweise in Z. 22 Mekhis Äußerung aus Z. 21 „MITte juli“ auf (*appropriating*) und ergänzt sie mit „BIS?“, was im Sinne einer *cued elicitation* als Aufforderung zum Ausbau von Mekhis Äußerung und als Hinweis auf das dafür zu verwendende Redemittel gedeutet werden kann. Die Äußerung der Lehrerin in Z. 38 „bis zum ENde“ kann als *appropriating/recasting* von Ivankas Äußerung „ENde“ in Z. 33 betrachtet werden. Die hierzu synchronen Zeigegesten auf Ivanka und Mergim stellen aber auch einen Bezug zwischen Mergims individueller Formulierung und Ivankas allgemein gültiger Ausdrucksweise her. Sie fungieren für Mergim somit als *cued elicitation* und *reminding and handing over* mit dem Ziel, eine Synthese aus seiner inhaltlich prinzipiell richtigen, aber ungenauen Äußerung „Oktober“ in Z. 24 und Ivankas Präzisierung „Ende“ (Z. 33) herzustellen, während die Lehrerin die Präposition „bis“ als Redemittel beisteuert. Dass ihre Geste so zu verstehen ist, zeigt die folgende explizite Turnzuteilung und die an Mergim gerichtete Frage in Z. 40.

4.3.1.3 Mikro-Scaffolding: Kommunikative Leistungen und Fokussteuerung

Der ausschließliche Nachweis der (vermischten) Okkurrenz der einzelnen Merkmale und Funktionen des Mikro-Scaffolding (Gibbons 2006a; Hammond/Gibbons 2005) erlaubt noch keine Rückschlüsse auf deren kommunikative Leistungen und ihre Bedeutung für die Fokussteuerung zwischen sprachlichen und fachlichen Unterrichtsgegenständen. Die nachfolgende Aufstellung kann dabei helfen, dies deutlicher herauszuarbeiten:

¹⁴⁹ Für eine ausführliche Beschreibung der didaktischen Funktionen und Merkmale des Mikro-Scaffolding siehe Kapitel 2.2.1.2.

Tabelle 27: Elemente des Mikro-Scaffolding, kommunikative Funktionen und Fokussierung in lehrerseitigen Äußerungen in Ausschnitt 4.3-1.

Abkürzungen: CE= cued elicitation, TAT= talking about the talk, APP/RC= appropriating/recasting, RHO= reminding and handing over.			
Zeile: Äußerungen	Elemente des Mikro-Scaffolding nach Gibbons und deren Umsetzung	Kommunikative Leistung	Schwerpunkt Sprache/ (Fach-)Inhalt: Unterrichtsgegenstand
01: wann gibt es äpfel in DEUTSCHland?		Ungerichtete Frage	Inhalt: Entnahme der Zeitspanne für die Saison von Äpfeln aus der Tabelle
02-09	CE: Embodiment, Zeigegesten auf visualisierte Inhalte, Nennung von Redemitteln	Ungerichtete Frage	Inhalt: Semantisierung des Worts Saison
11: mEgim (-)von wAnn bis WANN gibt es äpfel	CE: Einbettung der Redemittel „von“ und „bis“ in die Frage	Turn - Zuteilungsturn, gerichtete Frage, 1. Paarteil	Inhalt: Angabe des Zeitraums
13: geNAU		3. Zug (IRF), Bestätigung inhaltliche Richtigkeit	Inhalt: Ablesen und Angabe des Zeitraums
15-16: wie man das SAGT halb juli. Wir sagen nicht HALB juli	APP / TAT: Wdh. von Teilen d. Äußerung/metakommunikative Rahmung	Initiierung einer Fremdkorrektur	Sprache: Lexem „Mitte Juli“
18-19: nicht am A:nfang,	CE: verbaler Hinweis, Embodiment	1. Paarteil	Sprache: Lexem „Mitte“
22: mitte juli (.) BIS?	CE: DIU, Zeigegeste auf visualisierten Inhalt	3. Zug (IRF), Ausbau zu einem neuen 1. Paarteil	Inhalt: Ergänzung der Zeitangabe
26: MITe oktober Oder,	APP: Aufgreifen der schülerseitigen Äußerung	3. Zug (IRF), Teilbestätigung, Initiierung Selbstkorrektur	Inhalt: Präzisierung der Zeitangabe
29: der GANze Oktober,	APP, CE: Aufgreifen der schülerseitigen Äußerung, prosodische Hervorhebung der Fehlerquelle, Zeigegeste auf visualisierten Inhalt	Markierung der Problemquelle, Initiierung Selbstkorrektur	Inhalt: Präzisierung der Zeitangabe
32: von ANfang bis zum?	CE: DIU, Embodiment	Initiierung Selbstkorrektur, 1. Paarteil	Sprache: Lexem „Ende“
38-39: bis zum ENde	APP & RC, RHO: Aufgreifen der schülerseitigen Äußerung/ Zeigegesten auf Sprecher	Vorbereitung der Turnübergabe an Mergim	Sprache/Inhalt: Anwendung von „Ende“ zur Präzisierung der Zeitangabe
40: mErgim (.) WANN gibt es äpfel in dEUtschland?	CE: Reformulierung der Frage, Verwendung der Präpositionen „von“ und „bis“	Turnzuteilungs-Turn, gerichtete Frage, 1. Paarteil	Sprache/Inhalt: Anwendung von „Ende“ zur Präzisierung der Zeitangabe

44: WANN im oktober?	CE: prosodische Hervorhebung der Problemquelle, Embodiment	Initiierung Selbstkorrektur, 1. Paarteil	Sprache/Inhalt: Anwendung von „Ende“ zur Präzisierung der Zeitangabe
46: bis ANfang oktober bis mitte oktober	CE: prosodische Hervorhebung der Problemquelle, Embodiment, DIU (unvollst. Aufzählung) mit steigender Tonhöhenbewegung	Initiierung Selbstkorrektur	Sprache/Inhalt: Anwendung von „Ende“ zur Präzisierung der Zeitangabe
49: ge!NAU!		Bestätigung der inhaltlichen Richtigkeit der schülerseitigen Semantisierung	Inhalt: Bestätigung der Semantisierung
50: iVANKa		Turn-Zuteilungsturn	Sprache: Anwendung der Redemittel
53: bis Ende okTober gibt es Äpfel genau	APP / RC: Ausbau der schülerseitigen Äußerung zu einer syntaktisch vollständigen Einheit	Embedded Correction; Abschluss der Sequenz	Sprache

Betrachtet man die zweite und letzte Spalte, so fällt auf, dass die einzelnen Funktionen von Mikro-Scaffolding sowohl zur Fokussierung sprachlicher als auch fachinhaltlicher Gegenstände beitragen können. Eine Ausnahme stellt hier *talking about the talk* dar, das per definitionem nur im Umfeld von sprachlichen Fokussierungen auftritt (siehe Kapitel 2.2.1.2). Am häufigsten vertreten sind Elemente, die denen entsprechen, die von Gibbons (2006a) bzw. Hammons und Gibbons (2005) als *cued elicitation* kategorisiert werden. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie bezüglich der Elizitierungsziele sehr flexibel einzusetzen sind. Sie erlauben eine Fokussteuerung in beide Richtungen und ermöglichen Lehrkräften außerdem ein hohes Maß an Kontrolle über die thematische Entfaltung des Gesprächs (siehe Kapitel 4.1.2).

Bei den kommunikativen Leistungen ist eine Häufung an Initiierungen zur Selbstkorrektur festzustellen. Diese erfolgen vorrangig im Zusammenhang mit einer Fokussierung der sprachlichen Form seitens der Lehrkraft und setzen eine Verwendung lehrerseitig erwarteter sprachlicher Formen relevant (z. B. in Z. 15, 16, 32, 44 und 46):

„The major feature of the organization of repair in such contexts is the very tight connection between the linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 and the pedagogical focus which the teacher introduces. In other words, repair may be initiated by the teacher if the linguistic forms and patterns of interaction produced are not exactly identical to those intended by the teacher’s pedagogical focus.“ (Seedhouse 2004: 144)

Der Ausschnitt führt aber auch vor Augen, dass eine solche Fokussierung sprachlicher Formen sinnvollerweise nicht losgelöst von der Erschließung ihrer Bedeutung und einer inhaltlichen Einbettung erfolgen kann. Dies zeigt sich in Mergims geradezu hartnäckigem Vermeiden des Lexems „Ende Oktober“, *obwohl* es von Ivanka in Z. 33 bereits beigesteuert wird und Mergim somit als Input zur Verfügung steht. Das zeigt exemplarisch, wie Lernende sich zuerst der Erschließung der Bedeutung von sprachlichen Mitteln zuwenden, bevor sie diese verwenden. In seinen Modell von *Input Processing* postuliert VanPatten (2002) den Vorrang der Verarbeitung von Bedeutung gegenüber der Verarbeitung von Form als eines der Prinzipien, nach denen im Zweitspracherwerb *Input* von den Lernenden

verarbeitet wird. Demnach versuchen L2-Lernende zunächst die Bedeutung (*meaning*) oder m. a. W. das inhaltliche Konzept von sprachlichen Formen zu erschließen, um es sich im *Intake* gedanklich anzueignen und im *Output* schließlich zu verwenden. Die Nichtverwendung bestimmter Formen kann daher u. a. auf eine lernerseitig nicht abgeschlossene Semantisierung hinweisen. Mergims lerner-sprachlich geprägte Semantisierung in Z. 48 und seine anschließende Verwendung des Lexems in Z. 52 sprechen für diese Annahme.

Solche Situationen erfordern von Lehrkräften ein hohes Maß an Sprachbewusstheit und Aufmerksamkeit gegenüber schülerseitigen Äußerungen, um die darin enthaltenen Signale zu deuten. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte über ein Repertoire an interaktionalen Verfahren verfügen, um den Fokus auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand zu lenken. Die Fokuslenkung auf formale Fehler in schüler-seitigen Äußerungen bezeichnen Lyster und Ranta (1997) als „corrective feedback“¹⁵⁰. Dabei kann korrekatives Feedback eine Form von Input bilden (siehe Gass/Mackey 2020, VanPatten 2020b), das als „embedded correction“ (Jefferson 1987) eine implizite, beiläufige Fremd-Korrektur der Form leistet und den Fokus so auf der Aushandlung von Bedeutung belässt (siehe Eskildsen/Wagner 2013, Seedhouse 1997, 2009). Korrekatives Feedback in expliziter Form, beispielsweise als Fremdinitiiierung einer Selbstkorrektur, kann den Fokus hingegen auf die sprachliche Form lenken und diese zum Gegenstand des Gesprächs und der Aushandlung machen. Beides ist zunächst wertfrei und hat je nach lokaler didaktischer Zielsetzung seine Berechtigung:

“There is a reflexive relationship between the pedagogical focus and the organization of repair; as the pedagogical focus varies, so does the organization of repair. Furthermore, what constitutes trouble varies with the pedagogical focus, which means that what is repairable is different in each context”. (Seedhouse 2004: 142)

4.3.1.4 Voraussetzungen für die Herstellung eines gemeinsamen Fokus

Im obigen Zitat geht Seedhouse von einem engen Zusammenhang zwischen didaktischem Fokus und der Organisation von Reparaturen aus. Dass dabei der lokale Kontext maßgeblich ist, lässt sich auf die Fokussteuerung übertragen: Was zum Gegenstand des Gesprächs und der Aushandlung wird und ob damit die sprachliche Form oder die Bedeutung fokussiert wird, hängt von den lokalen Bedürfnissen und Zielsetzungen der Interagierenden ab und muss von diesen ausgehandelt werden. Dies wird in den Zeilen 40-49 besonders deutlich: Als der Ausdruck „Ende Oktober“ erarbeitet ist, setzt Frau Oderle die Verwendung der entsprechenden sprachlichen Form relevant. Mergims Fokus liegt jedoch auf der Erschließung der Bedeutung. Nachdem der Abschluss seiner Semantisierung in Zeile 48 durch seine individuelle Formulierung „wann oktOber ist FERTig“ deutlich wird, kann Frau Oderle Mergims Fokussierung erkennen und bestätigt die inhaltliche Richtigkeit seiner Überlegungen. Erst danach kann der *gemeinsame* Fokus auf die Anwendung der Form von Frau Oderle und Mergim hergestellt werden. D. h. eine Fokussteuerung in Richtung Sprache bzw. Form kann von den Lernenden nur dann mitgetragen und mitkonstruiert werden, wenn sie zuvor oder zumindest parallel dazu die Bedeutung der zu verwendenden Formen erschlossen haben. Ohne die inhaltliche Erschließung sprachlicher Formen ist

¹⁵⁰ Lyster und Ranta (1997: 46ff.) gliedern das lehrerseitige korrektive Feedback in folgende Verfahren: 1) explizite Korrekturen unter Vorgabe der korrekten Form, 2) Reformulierung der schülerseitigen Äußerung unter Verwendung richtiger Formen, 3) Klärungsfragen, 4) metasprachliches Feedback, das die fehlerhafte Äußerung kommentiert, 5) Elizitierungen der korrekten Form, 6) Wiederholung der fehlerhaften Form, oft mit steigender Intonation.

eine Fokussteuerung von Sprache als Lerngegenstand also nicht zielführend. Einen genaueren Blick verdient deshalb der Verlauf der letzten Spalte von Tabelle 24:

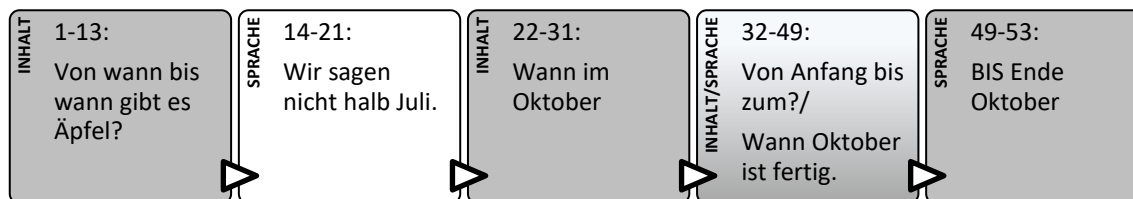


Abbildung 4.18: Verlauf der Fokussierung sprachlicher und (fach-)inhaltlicher Unterrichtsgegenstände in Ausschnitt 4.3-1: Nicht halb Juli

Die Visualisierung der fokussierten Unterrichtsgegenstände verdeutlicht, dass von Z. 32-49 kein eindeutiger Fokus festgestellt werden kann: Während Mergim offenbar mit der Semantisierung des Ausdrucks „Ende Oktober“ befasst ist, wechselt Frau Oderle mehrmals die Ebenen: In Z. 32 versucht sie mit der *designedly incomplete utterance* „von Anfang bis zum?“ den Ausdruck „Ende“ zu elizitieren. Dabei ist nicht eindeutig zu unterscheiden, ob es auf inhaltlicher Ebene um die richtige Informationsentnahme aus der graphischen Darstellung des Saisonkalenders geht oder auf sprachlicher Ebene um die Elizitierung des dafür notwendigen Lexems. Tatsächlich ist eine Unterscheidung aufgrund der engen Verflechtung beider Bereiche hier kaum möglich. Ab Z. 38 ist jedoch festzustellen, dass die Lehrerin die Anwendung des eingeführten Redemittels relevant setzt und somit auf die sprachliche Ebene abzielt, Mergims Äußerung in Z. 48 hingegen verdeutlicht, dass er mit der Erschließung der Bedeutung beschäftigt ist. Während in Z. 1-13, 14-21 und 49-53 von den Interagierenden jeweils dieselbe Ebene fokussiert wird, fällt auf, dass in den Zeilen 32-49 kein dauerhafter gemeinsamer Fokus zwischen Frau Oderle und Mergim hergestellt wird. Auch dieser Umstand trägt dazu bei, dass in diesem Teil des Gesprächs eine trennscharfe Zuordnung des fokussierten Unterrichtsgegenstands zu den Bereichen Sprache bzw. Inhalt schwierig ist. Ein weiterer Grund für diese Unschärfe ist darin zu sehen, dass der sprachliche Unterrichtsgegenstand in dieser Phase in den Bereich der Lexik fällt. Grundlegendes Merkmal von Wörtern ist ihre Form-Bedeutungs-Beziehung. „Sowohl beim Sprachverstehen wie beim Sprachproduzieren ist es von Vorteil, wenn die Form-Bedeutungs-Beziehung bekannt ist“ (Wälchli/Ender 2013: 110). Van Patten (2020a: 107) geht davon aus, dass L2-Lernende bei der Verarbeitung von Input und der Erschließung von Bedeutung ungleich stärker gefordert seien als muttersprachliche Lernende. „They are thus first driven to make form-meaning connections that are lexical in nature“ (ebd). Er führt weiter aus, dass Bedeutung wiederum nur in einem inhaltlichen Kontext zu erschließen sei. Gerade beim Erlernen neuer lexikalischer Einheiten verläuft die Grenze zwischen Form und Bedeutung bzw. sprachlichen und fachlichen Inhalten also fließend.

4.3.1.5 Fazit: Fokussteuerung zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten

Die Analyse des Ausschnitts verdeutlicht, dass die didaktische Konzeption der Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen eng verwoben ist mit der des *focus on form* (siehe z. B. Ellis 2016; Long 1988) bzw. des *dual simultaneous focus on form and meaning* (siehe Seedhouse 1997, 2004). Seedhouse (1997: 339) ist beizupflichten, wenn er einen dualen simultanen Fokus auf Form und Bedeutung als höchst wünschenswert für den Zweitsprachunterricht erachtet. Der simultane *focus on form and meaning* wird Seedhouse zufolge durch lehrerseitige *embedded corrections* hergestellt, die

die (implizite) Korrektur der sprachlichen Form schülerseitiger Äußerungen zwar als Input anbieten, aber nicht zum Gesprächsgegenstand machen.

Die im analysierten Ausschnitt erkennbaren lehrerseitig initiierten Selbstkorrekturen (z. B. in Z. 15-16) könnten im Sinne von Seedhouse also nicht der dualen Fokussierung von Form und Bedeutung zugerechnet werden, da die Lehrerin hier den Fokus explizit auf die sprachliche Form lenkt. Betrachtet man jedoch die gesamte Sequenz, so wird deutlich, dass die Bearbeitung der fokussierten Formen in ein Gespräch eingebettet ist, das der Bearbeitung einer (fach-)inhaltlichen Aufgabe dient, die ihrerseits wiederum bestimmte sprachliche Formen erfordert. Die Fokussierung und Bearbeitung sprachlicher Formen erfolgt im hier analysierten Unterricht also nicht zum Selbstzweck, sondern steht im Dienste der Bearbeitung einer Aufgabe. Dies stimmt mit der Konzeption von *focus on form* überein: „To sum up, focus on form occurs in activities where meaning is primary but attempts are made to attract attention to form“ (Ellis 2016: 411). Die Fokussierung sprachlicher Elemente stellt in diesem Fall keine Unterbrechung des Gesprächsflusses und der Aushandlung von Bedeutung dar. Genau wie die inhaltlich fokussierten Gesprächsbestandteile sind die formfokussierten Anteile zur Bearbeitung der Aufgabe erforderlich. Die Einbettung sprachlichen Handelns und Lernens in (fach-)inhaltliche Aufgabenkontexte trägt also entscheidend zur Herstellung eines dualen Fokus auf Form und Bedeutung bei. Longs Argumentation erscheint auch im hier analysierten Kontext zutreffend:

„[...] tasks that stimulate negotiation of meaning may turn out to be one among several useful language-learning activities in or out of the classrooms, for they may be one of the easiest ways to facilitate a learner's focus on form without losing sight of a lesson's (or conversation's) predominant focus on meaning.“ (Long 1996: 454)

Betrachtet man den analysierten Ausschnitt, kann Simultanität bei der Fokussierung von Form und Bedeutung nicht als Gleichzeitigkeit im streng chronologischen Sinne aufgefasst werden. Simultanität ist insofern gegeben, als Form und Bedeutung ein Kontinuum bilden und somit jeweils permanent präsent sind – wenn auch in graduell unterschiedlicher Gewichtung. Ich betrachte Form und Bedeutung deshalb als Pole eines Kontinuums, innerhalb dessen sich das Unterrichtsgespräch in seinem Verlauf bewegt. Das Gespräch nähert sich dabei alternierend und je nach Bedarf der Interagierenden einmal mehr dem einen und dann dem anderen Pol. Der inhaltliche Rahmen, in den das Gespräch eingebettet ist, kann sowohl durch fachliche Inhalte als auch durch sprachliche Inhalte gebildet werden. Die sprachlichen Inhalte sind dabei zum Ausdrücken, Verstehen, Vermitteln oder Verarbeiten der jeweiligen fachlichen Gegenstände und für die sprachliche Bearbeitung der lokalen Aufgaben nötig:

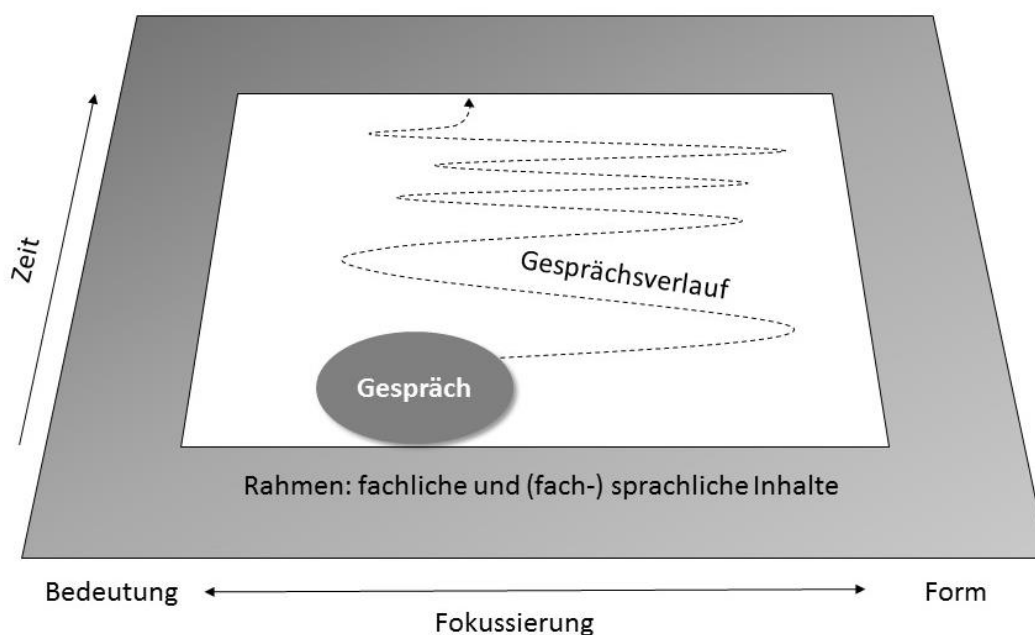


Abbildung 4.19: Gesprächsverlauf im fachsensiblen Sprachunterricht mit dualem Fokus auf Form und Bedeutung

Ein so verstandener simultaner Fokus bedeutet also nicht, dass beide Pole des Kontinuums jederzeit immer gleichermaßen stark gewichtet werden. Das Maß der Gewichtung wird von den Interagierenden abhängig von didaktischen und kommunikativen Erfordernissen gesteuert. D. h. die Lehrkraft wird zwar – in Hinblick auf didaktische Zielsetzungen – die globale Steuerung des Gesprächs übernehmen, aber schülerseitig zum Ausdruck gebrachter Bedarf kann den Fokus lokal verschieben (siehe z. B. Ausschnitt 4.1.3-9). Erfolgt die Fokussteuerung lehrerseitig, können dabei im Unterschied zu Seedhouses Modell des simultanen dualen Fokus durchaus auch explizite fremdinitiierte Selbst- oder Fremdkorrekturen zum Einsatz kommen, diese bilden sogar einen wichtigen Teil der Interaktion:

“Interactions are important because it is in this context that learners receive information about the correctness and, more important, about the incorrectness of their utterances. [...] Negative evidence, which can come (among other ways) through overt correction or negotiation, is one way of alerting a learner to the possibility of error in his or her speech.” (Gass/Mackey 2020: 195f.)

Eine dichotomische Trennung von impliziter Korrektur durch Reformulierungen wie sie Seedhouse (2004) dem *dual simultaneous focus on form and meaning* zuschreibt und der offenkundigen Markierung von Fehlerstellen bzw. der Fremdinitiierung von Selbstkorrekturen als Merkmal eines (rein) formfokussierten Sprachunterrichts bildet sich in der Vollzugsrealität des beobachteten Unterrichts nicht ab. Vielmehr haben im oben geschilderten Verständnis von simultaner Fokussierung beide Praktiken ihre Berechtigung und sind im analysierten Ausschnitt auch erkennbar. Während explizite Fehlermarkierungen und Korrekturen die gezielte Bearbeitung didaktisch ausgewählter sprachlicher Phänomene zulassen, können implizite Korrekturen als Input für unbewussten Spracherwerb dienen (siehe z.B. Beese et al. 2014: 42). Auch hinsichtlich ihres Wirkungspotenzials ergibt sich keine grundsätzliche Präferenz korrektiver Verfahren: So kommt Li (2010: 337) in ihrer Metaanalyse einer Reihe von Primärstudien zu korrektivem Feedback zu dem Ergebnis, dass explizites korrektives Feedback kurz- und mittelfristig eine höhere Wirksamkeit entfalte; implizites korrektives Feedback dagegen

nachhaltiger wirke. Dieses Ergebnis kann als weiteres Argument dafür angeführt werden, beide Formen situationsangemessen zu nutzen, um deren Wirkungspotenzial synergetisch auszuschöpfen.

Es lässt sich festhalten:

- Die duale Fokussierung von (sprachlicher) Form und Bedeutung ist ein grundlegender didaktischer Baustein eines Unterrichts, der sprachliches und fachliches Lernen verbindet.
- Sowohl die Fokussierung der Form als auch die der Bedeutung tragen zur Bearbeitung lokaler Aufgaben bei.
- Die Fokussierung unterliegt dem jeweiligen lokalen Aushandlungsbedarf und bewegt sich entsprechend auf einem Kontinuum zwischen Form und Bedeutung.

Lehrkräfte können die von Gibbons (2006a) bzw. Hammond und Gibbons (2005) beschriebenen Funktionen und Merkmale des Mikro-Scaffolding zur Steuerung des Fokus zwischen Form und Bedeutung bzw. zwischen sprachlichem und fachlichem Inhalt nutzen. Die einzelnen Funktionen können dabei unterschiedliche Leistungen erfüllen:

- *Cued elicitation* und *increasing prospectiveness* eignen sich als universelle Steuerelemente, die den Fokus sowohl auf Sprache und Form als auch auf Bedeutung und Inhalt lenken können;
- *talking about the talk* und *reminding and handing over* eignen sich zur expliziten Kontrastierung individueller und zielsprachlicher Formulierungen und lenken den Fokus so auf die sprachliche Form und Angemessenheit;
- dagegen eignet sich *appropriating / recasting* für implizite Korrekturen, die zwar sprachlichen Input anhand korrekter Formen geben, aber den Fokus des Gesprächs nicht auf die sprachliche Ebene verschieben.

As conversation analysis teaches us, responding to what's happening right now – with this particular person and at this particular moment – is at the heart of human interactions. However, if this responsiveness is largely unconscious, teachers also need to make conscious choices about their words and gestures, based on their pedagogical goals.

Sahrah Creider (Waring/Creider 2021: xif.)

5 Fazit und Ausblick

Im obigen Zitat beschreibt Sarah Creider den schwierigen Spagat, den Lehrkräfte in der Unterrichtskommunikation zu leisten haben: Einerseits müssen sie spontan und intuitiv in Unterrichtsgesprächen agieren und reagieren können. Andererseits müssen sie in der Lage sein, ihre verbalen und non-verbalen Handlungen bewusst im Sinne der jeweiligen didaktischen Zielsetzungen auszuwählen. Das komplexe Bild, das Creider von den kommunikativen Anforderungen an Lehrkräfte zeichnet, wird von den Untersuchungen in dieser Arbeit bestätigt. Daraus lassen sich m. E. folgende Schlüsse für die kommunikativen Kompetenzen von Lehrkräften ziehen: Lehrkräfte benötigen

- ein Repertoire an interaktionalen Praktiken, aus denen sie auswählen können und
- ein hohes Maß an kommunikativer Bewusstheit und Reflexionsfähigkeit, die die gezielte Auswahl und adaptive Anwendung dieser Praktiken ermöglichen.

Dies gilt umso mehr, wenn Lehrkräfte für einen durchgehend sprachsensiblen Unterricht und zur Umsetzung von entsprechenden didaktischen Konzeptionen wie Scaffolding qualifiziert werden sollen. In diesem Sinne war es Zielsetzung dieser Forschungsarbeit, empirische Erkenntnisse über die interaktionale Umsetzung von Scaffolding in der Vollzugswirklichkeit des Zweitsprachunterrichts zu gewinnen. Auf dieser Grundlage lassen sich einzelne Praktiken herausfiltern und deren kommunikative Wirkungsentfaltung in ihrer Sequenzialität besser verstehen. Diese Erkenntnisse sollen dazu beitragen, die oben dargestellten kommunikativen Kompetenzen genauer aufzuschlüsseln und zu konkretisieren. Dabei geht es primär nicht darum, deren didaktische Wirksamkeit zu bewerten, sondern die Praktiken auf funktionaler Ebene möglichst detailliert zu beschreiben und zu verstehen. Ohne solche grundlegenden Erkenntnisse erübrigen sich Betrachtungen und Bewertungen der didaktischen Wirksamkeit: „We cannot investigate pedagogical effectiveness if we do not know in some detail what the practices of teachers are and what functions they perform“ (Koshik 2002: 304f.). Um eine solche zielgerichtete und detaillierte Beschreibung der vorgefundenen Praktiken zu ermöglichen, wurde in dieser Arbeit den folgenden übergeordneten Fragen nachgegangen:

- Lässt sich in der Vollzugsrealität von Unterricht die Umsetzung von Elementen des Mikro-Scaffolding gesprächsanalytisch nachweisen?
- Wenn ja: Mit welchen Verfahren wird Mikro-Scaffolding lokal umgesetzt und welche kommunikativen Wirkungen entfalten diese Verfahren?

Die Erkenntnisse aus der Beantwortung dieser Fragen sollen eine Grundlage bilden für die Entwicklung von Trainingskonzepten zur Anbahnung kommunikativer Kompetenzen in der Ausbildung von Lehrkräften. Der beabsichtigte Anwendungsbezug besteht folglich in einer möglichen Anschlussfähigkeit

für Projekte zur Entwicklung und Evaluation von Trainingsmodellen für die Lehrkräfteausbildung und für die Erforschung der didaktischen Wirksamkeit der Verfahren selbst.

Nachdem nun Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit in Erinnerung gerufen sind, sollen die Ergebnisse aus dieser Perspektive zusammenfassend betrachtet werden. Bei einem Fazit angewandter Forschung stellen sich hinsichtlich der Ergebnisse zwei Leitfragen:

- 1) Welche Erkenntnisse wurden herausgearbeitet, die so zuvor noch nicht verfügbar waren?
- 2) Worin liegen praktischer Nutzen und Anwendbarkeit dieser Ergebnisse?

Zunächst sollen das methodische Vorgehen und die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassend dargestellt werden, um Frage 1) beantworten zu können. Anschließend werde ich auf Frage 2) eingehen und Nutzungs- und Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aufzeigen.

Zu Frage 1: Am Anfang der Forschungsarbeit stand die Frage, ob Merkmale des Mikro-Scaffolding nach Gibbons in der Unterrichtsinteraktion der beobachteten Vorbereitungsklassen erkennbar sind. Methodisches Werkzeug für den Nachweis von deren Okkurrenz bildete die Konversationsanalyse bzw. angewandte Gesprächsanalyse. Dabei ist zu beachten, dass ein solches methodologisches Vorgehen in der qualitativen Forschung verortet ist. Es werden also Aussagen über das ‚Was‘ und ‚Wie‘ von Phänomenen getroffen, nicht etwa über deren quantitative Verbreitung oder über ihre Wirksamkeit in Form messbarer Lernzuwächse.¹⁵¹ Die gewonnenen Erkenntnisse über das interaktionale Handeln der Lehrkräfte sind insofern nicht normativ als Vorbilder für ‚good practice‘ zu verstehen, sondern als Handlungsoptionen in spezifischen kommunikativen Situationen des Zweitsprachunterrichts abhängig vom jeweiligen didaktischen Fokus. Gleichwohl sind überindividuelle Muster für vergleichbare Situationen und didaktische Zielsetzungen erkennbar, die in den Analysekapitel beschrieben wurden.

Bisherige Beiträge zu Scaffolding bearbeiteten v. a. die Konzeption, Struktur, theoretische Hintergründe des Spracherwerbs und die Wirkungsabsicht von Scaffolding (siehe Kapitel 2.2.1). Empirische Untersuchungen der Umsetzung des Konzepts *Scaffolding* aus interaktionaler und emischer Perspektive, insbesondere eine Beschreibung der involvierten interaktionalen Praktiken, ihrer (Ko-)Okkurrenz und Sequenzialität sind hingegen bislang eher selten (siehe z. B. Koole/Elbers 2014). Somit besteht eine Forschungslücke, die von Hammond und Gibbons explizit umrissen wird:

[...] the macro and micro level features included in the model represent primarily those features that were evident in teachers' rather than students' behaviours. [...] Analysis of the perspective of students in the teaching-learning process, we would suggest, requires further analysis and research. [...] the model fails to capture the dynamic nature of what happened in the action research classrooms. It thereby fails to capture the importance of sequencing of instruction: of the order in which interactive and contingent features occurred in classroom interactions; and of the ways in which they co-occurred." (Hammond/Gibbons 2005: 26f.)

Diese von Hammond und Gibbons formulierte Forschungslücke füllt diese Arbeit zum Teil: Die detaillierte gesprächsanalytische Aufschlüsselung der interaktionalen Umsetzung von Mikro-Scaffolding liefert Erkenntnisse zum besseren Verständnis der Umsetzung der didaktischen Konzeption und ggf. zu deren Lern- und Lehrbarkeit.

¹⁵¹ Eine Studie mit quantifizierbaren Aussagen zur Verwendung und Wirksamkeit von Scaffolding bieten z. B. van de Pol et al. (2014), (2015).

Als eine grundsätzliche Erkenntnis aus den Analysen lässt sich feststellen, dass sich die Umsetzung der einzelnen Funktionen und Merkmale von Mikro-Scaffolding nach Gibbons mit gesprächsanalytischen Mitteln nachweisen lässt. Im Einzelnen lässt sich hierzu festhalten:

- Die Funktionen und Merkmale des Mikro-Scaffolding nach Gibbons treten mehrheitlich in gebündelter oder hybrider Form auf.
- Den einzelnen Gibbons'schen Funktionen des Mikro-Scaffolding können keine spezifischen interaktionalen Verfahren fest zugeordnet werden.
- Unterschiedlich zusammengesetzte Bündel interaktionaler Verfahren tragen situationsabhängig zur Umsetzung der Funktionen von Scaffolding bei.

Die Erkenntnisse über die Okkurrenz der didaktischen Funktionen führten zu weiteren Fragen und Analysen über deren interaktionale Ausgestaltung und ihre jeweilige kommunikative Wirkungsentfaltung, deren Ergebnisse im Folgenden rekapituliert werden.

In **Kapitel 4.1** werden Passagen untersucht, in denen mittels lehrerseitiger Elizitierungen Gelegenheiten für schülerseitigen Output geschaffen werden. Dabei sind auch die in die Elizitierungen eingebetteten Unterstützungsangebote und die jeweiligen Elizitierungsziele Gegenstand der Beobachtung. Die Analysen ergeben ein komplexes Bild dieser elizitierenden Verfahren hinsichtlich ihrer Realisierung, Zielsetzung und ihrer sequenziellen Position.

Allgemein ist zu beobachten, dass vernetzte und multimodale Hinweise (*cues*) auf verschiedene Ressourcen (z. B. vorgegebene Redemittel, Chunks, Visualisierungen) eine Bedeutungsanreicherung und -verdichtung generieren, die gezielt zur Unterstützung und Entlastung der Lernenden bei der Rezeption und Produktion von Äußerungen in der Zielsprache eingesetzt werden können. Art und Umfang der Hinweise erlauben eine Anpassung an lokale didaktische Zielsetzungen und schülerseitigen Bedarf.

Die Ausgestaltung der Hinweise hat außerdem steuernde Funktion in mehrerlei Hinsicht. Sie hat Einfluss auf die Elizitierungsziele und deren Verortung auf sprachlicher oder inhaltlicher Ebene sowie auf die Fokussierung von Form bzw. Bedeutung. Auch der Umfang schülerseitiger Äußerungen wird von der Art ihrer Elizitierung und der darin enthaltenen Hinweise beeinflusst. Eine entsprechende Ausgestaltung der Elizitierung kann

- sehr kurze Antworten zur ökonomischen und zielgenauen Bearbeitung lokaler Probleme mit einer hohen Vorhersehbarkeit der erwarteten Antwort relevant setzen;
- oder aber umfangreichere schülerseitige Äußerungen nach sich ziehen, deren Verlauf weitgehend offen ist.

Dies gewährt Lehrkräften wahlweise eine hohe Kontrolle über die thematische Entfaltung des Gesprächs oder die Übertragung diskursiver Rechte an die Schüler/innen.

Sequenziell können Elizitierungen initiativ im ersten Redezug positioniert sein, oder sie erfolgen responsiv auf schülerseitige Äußerungen, entweder direkt im dritten Zug einer IRF-Sequenz oder mit zeitlichem Abstand. Die sequenzielle Position hat Auswirkungen auf die kommunikativen und didaktischen Wirkungen:

- Initiative Bezugnahmen auf vorangegangene handlungsorientierte Unterrichtsphasen verknüpfen praktische Lernerfahrungen und darauf bezogene Alltagssprachliche Äußerungen mit deren Modellierungen in bildungs- und fachsprachlichen Registern.

- Elizitierungen im dritten Zug einer IRF-Sequenz dienen aus gesprächsanalytischer Perspektive oft der Fremdinitiierung von Selbstkorrekturen, indem sie Reparanda markieren und/oder den Fokus auf die sprachliche Form oder Ausdrucksweise lenken.
- Als besonders bedeutsam in Hinblick auf die Gesprächsbeteiligung und Wertschätzung schülerseitiger Beispiele erweisen sich Rekurse auf schülerseitige Äußerungen oder die Aufnahme schülerseitiger Formulierungen und Fragestellungen in den Elizitierungen. Die betreffenden schülerseitigen Beiträge können mitunter auch in schon länger zurückliegenden Gesprächsphasen stattgefunden haben.

Die Praktiken zur Elizitierung schülerseitigen Outputs sind vielseitig und umfassen klassische Frageformate, aber auch Aufforderungen sowie nonverbale Praktiken wie z. B. gestische Verweise auf verschriftliche bzw. visualisierte Inhalte, pantomimische Gesten, Mimik oder Blickrichtung. Die lokalen Kombinationen und Ausgestaltungen sind dabei maßgeblich für

- Qualität und Quantität der in den Elizitierungen enthaltenen Unterstützungsangebote
- Beschaffenheit und Umfang der Elizitierungsziele
- die zielgenaue Adressierung der Elizitierung und *scaffolds* an einzelne Schüler/innen oder Gruppen, da der Schwierigkeitsgrad der Elizitierungsziele und das Maß an Unterstützung mit den ersten beiden Punkten jeweils individuell angepasst werden kann

Eine wichtige Rolle kommt dabei den per Makro-Scaffolding vorgehaltenen Aufgabendesigns zu. Diese wurden in den beobachteten Stunden vorwiegend durch das Lehrwerk INTRO DaZ bereitgestellt, dessen Aufbau *Scaffolding* für den fachsensiblen Sprachunterricht adaptiert. Die dortigen Aufgaben und Unterstützungsmittel schaffen einerseits Gelegenheiten für ergebnisoffene Aushandlungen im Rahmen der fachlich orientierten Themen und Inhalte. Sie unterstützen andererseits aber auch die gezielte Anwendung und Reflexion sprachlicher Formen und geben Lernenden Anhaltspunkte für Versprachlichungen im Rahmen der Themen bzw. Aufgabenstellungen. Lehrkräfte werden so auf der Ebene des Makro-Scaffolding entlastet und haben mehr Ressourcen frei für die interaktive Nutzung der Materialien, ohne die das Konzept nicht umgesetzt werden kann.

Gelegenheiten für sprachlichen Input und Output zu schaffen und dabei gezielte sprachliche Unterstützung zu geben, ist ein wesentlicher Baustein des Mikro-Scaffolding. Einen weiteren bildet die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen und die Anbahnung sprachlicher Bewusstheit für registerspezifischen Sprachgebrauch. Gibbons subsummiert Letzteres unter dem Begriff *mode shifting* bzw. lokal unter *micro-mode shifting*. **Kapitel 4.2** gibt Einblicke darin, wie die Merkmale und Funktionen des *micro-mode shifting* von Lehrkräften interaktional bewerkstelligt werden können.

Obwohl sich die einzelnen Funktionen des *micro-mode shifting* innerhalb einzelner Turns identifizieren lassen, erschließt sich ihr Wirkungspotenzial erst in der Betrachtung von Sequenzen, in die mehrere Funktionen involviert sind. Dabei erweisen sich metakommunikative und metasprachliche Rahmungen als durchgängig feststellbare Praktiken zur Herstellung eines Fokus auf sprachliche Form und situationsangemessenen Sprachgebrauch. Solche Rahmungen können auf verschiedene Weise realisiert werden, z. B. durch:

- Verweise auf zu verwendende sprachliche Mittel
- Verweise auf schülerseitige Äußerungen
- Verweise auf nicht näher spezifizierte Sprechergemeinschaften
- Bewertungen bzw. Aufforderung zur Selbstbewertung sprachlicher Aufforderungen hinsichtlich formaler und situativer Angemessenheit.

Die Nahtstelle zwischen Makro- und Mikro-Scaffolding zeigt sich bei metasprachlichen Verweisen auf relevante sprachliche Mittel besonders deutlich, wenn diese durch Makro-Scaffolding in visuell verfügbaren Unterrichtsmaterialien vorgehalten und in der Interaktion genutzt werden (z. B. in der Aufgabenstellung in Form von Redemittelkästen, Satzmustern oder Chunks). Neben Verweisen auf sprachliche Mittel, die durch Makro-Scaffolding zur Verfügung stehen, nutzen die beobachteten Lehrkräfte auch Verweise auf Notizen von relevanten Redemitteln und Formen, die im Unterrichtsverlauf mehr oder weniger spontan entstanden sind. Die Fülle der möglichen Verweis- und Bezugspunkte ermöglicht dabei auch eine redundante Nutzung, die den Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommt. Während in den sogenannten *cued elicitation*s die Verweise tendenziell implizit erfolgen, wird in metasprachlichen Rahmungen explizit die sprachliche Form fokussiert und ihre Verwendung relevant gesetzt.

Auch die explizite Hervorhebung von schülerseitigen Beiträgen, in denen relevante sprachliche Mittel zuvor verwendet wurden, dienen diesem Zweck. Derlei Verweise betten die fokussierten Formen außerdem in einen für alle Beteiligten gemeinsam erlebten kommunikativen und situativen Kontext ein. Die jeweils referenzierten Schüler/innen werden dabei als kompetente Sprecher/innen wertgeschätzt.

Solche Hervorhebungen haben sowohl Auswirkungen in kommunikativer als auch didaktischer Hinsicht:

- Die betreffenden Formen werden als Lerninhalt markiert und fungieren somit als sprachlicher Input.
- Die (wiederholte) Hervorhebung steigert die Frequenz und/oder die Salienz der relevanten Formen.
- Die Hervorhebung und die frequente Verwendung der Formen setzen deren Verwendung im lokalen Sprachgebrauch relevant und markiert dadurch eine Erwartungshaltung an die Schüler/innen.
- Die betreffenden Formen werden rezeptiv und produktiv in konkrete Anwendungstexte eingebettet, was zur Semantisierung der einzelnen Form und zur Anbahnung von Bewusstheit für situationsabhängigen Sprachgebrauch beitragen kann.

Auch metakommunikative Verweise auf nicht spezifizierbare, allgemeine Sprechergruppen sowie Bewertungen von sprachlichen Äußerungen machen auf einen situationsabhängigen Sprachgebrauch aufmerksam, indem sie

- den Fokus auf verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten lenken
- deren situationsabhängige Verwendung und Angemessenheit hervorheben
- bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksweisen mit alltags- und lernersprachlichen Ausdrucksweisen verknüpfen bzw. kontrastieren.

Erfolgen die metakommunikativen Rahmungen responsiv auf zu verbessernde schülerseitige Äußerungen, dienen sie der Initiierung von Reparaturen. Impliziten und expliziten Reparaturinitiierungen in Richtung einer angemesseneren Ausdrucksweise wird dabei häufig eine Bestätigung der inhaltlichen Richtigkeit vorangestellt. Somit wird die schülerseitige Äußerung nicht grundsätzlich in Frage gestellt, sondern die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten werden als *inhaltlich gleichwertig* aber situationsbedingt *nicht gleich angemessen* gegenübergestellt. Auf diese Weise können alltagssprachliche und fach- bzw. bildungssprachliche Ausdrucksweisen und ihre Anwendungskontexte erschlossen, angewendet und sukzessive bewusst gemacht werden.

Die Einbettung sprachlichen Lernens in fachinhaltliche Themen und Aufgaben erfordert im Unterrichtsgespräch eine flexible Steuerung des Fokus sowohl zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten, als auch zwischen sprachlicher Form und ihrer Bedeutung. In **Kapitel 4.3** wird unter diesem Aspekt die interaktionale Umsetzung von Funktionen des Mikro-Scaffolding betrachtet. In den Analysen wird deutlich, dass den Funktionen des Mikro-Scaffolding eine wesentliche Rolle bei dieser Steuerung zukommt.

Es zeigt sich, dass die Steuerungswirkung nicht jeweils durch – von Gibbons modellhaft beschriebene – einzelne distinkte Funktionen des Mikro-Scaffolding geleistet wird, sondern durch Sequenzen aus mehreren dieser Funktionen und/oder deren Hybridisierung. Diese didaktischen Funktionen werden ihrerseits wiederum durch Bündel interaktionaler Praktiken realisiert. Während die von Gibbons (2006a) unter *micro-mode shifting* zusammengefassten Funktionen den Fokus auf die sprachliche Form lenken, können die in Kapitel 4.1 gesprächsanalytisch untersuchten elizitierenden Verfahren den Fokus sowohl auf die Form als auch auf Bedeutung und Inhalt steuern. Da durch das Makro-Scaffolding das sprachliche Lernen in fachliche Inhalte eingebettet ist, müssen beide Ebenen gleichermaßen bearbeitet werden. Erst die Anwendung spezifischer (fach-)sprachlicher Formen gewährleistet eine angemessene Bearbeitung der Inhalte. In den Aushandlungsprozessen müssen also Form und Bedeutung gleichermaßen fokussiert werden. Kommunikativ sind dabei fremdinitiierte Korrekturen von Bedeutung:

- Als fremddurchgeführte Korrekturen, beispielsweise in Form von lehrerseitigen Reformulierungen, bieten sie impliziten Input, erhöhen die Frequenz und Salienz relevanter Formen und geben den Lernenden die Möglichkeit, die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten zu vergleichen und zu vernetzen.
- In Form expliziter Initiierungen zur Selbstkorrektur werden sprachliche Formen als Reparandum markiert und den Lernenden wird die Gelegenheit gegeben, hervorgehobene Formen anzuwenden und das eigene Sprachhandeln entsprechend zu variieren.

Zu Frage 2: Nachdem nun die Ergebnisse der Analysen kursorisch zusammengefasst sind, stellt sich die Frage nach ihrer Anwendbarkeit bzw. Nutzung in der Ausbildung von Lehrkräften. In den Analysen wurde deutlich, dass das Makro-Scaffolding¹⁵² mit seinem Aufgabendesign und den angebotenen sprachlichen Unterstützungen vielfach den Rahmen für die lokale Interaktion bildet und Gelegenheiten für sprachliches Lernen in den Aushandlungsprozessen der Unterrichtsgespräche schafft. Gleichwohl garantiert das beste und durchdachteste Aufgabendesign für sich noch keine sprachförderliche Interaktion. Diese entsteht erst, wenn Lehrkräfte die Gelegenheiten für sprachliches Lernen wahrnehmen und interaktional nutzbar machen können. Umso wichtiger ist eine Vermittlung solcher kommunikativen Kompetenzen an (angehende) Lehrkräfte. Hierzu müssen zunächst konkrete Handlungsoptionen zur Umsetzung von Mikro-Scaffolding gezeigt, erkannt und bewusst gemacht werden.

Wie bereits festgestellt wurde, findet sich in Gibbons' Ausführungen zu Mikro-Scaffolding kaum eine Orientierung für die interaktionale Umsetzung ihres Konzepts und die Autorin weist selbst auf diese Lücke hin (siehe Hammon/Gibbons 2005: 26). Lehrkräfte, die an dessen Umsetzung interessiert

¹⁵² Ein großer Teil des Makro-Scaffolding wurde im hier analysierten Unterricht durch das Lehrwerk INTRO DaZ Kniffka/Neuer (2017a) vorentlastet.

sind, werden also ihre Unterrichtspraxis vor dem Hintergrund von Gibbons' Konzeption reflektieren und ggf. anpassen müssen. Insofern stellt sich die berechnigte Frage, ob der interaktionale Anteil von Gibbons' Konzeption in der Ausbildung von Lehrkräften überhaupt vermittelbar ist oder sich vielmehr erst auf Grundlage von Erfahrungswissen umsetzen und reflektieren lässt. In Hinblick auf Reflexionsfähigkeit als Kernkompetenz von Lehrkräften stellen Waring und Creider fest:

„It is particularly difficult for novice teachers [...] to be attentive enough during teaching to remember the experience in any detail. However, in order to reflect on the act of teaching, teachers need to build the skill of noticing themselves, their students, and their environments.“
(Waring/Creider 2021: 5)

Mit Blick auf die erste Ausbildungsphase muss entsprechend eingeräumt werden, dass Studierende der Lehramtsstudiengänge i. d. R. nur über begrenzte Praxiserfahrungen verfügen, die entsprechend reflektiert werden könnten. Es scheint daher sinnvoll, bei der Reflexion von Unterrichtskommunikation im Hinblick auf sprachensible Gesichtspunkte zumindest in dieser Phase der Ausbildung auch auf fremde Unterrichtsbeispiele zurückzugreifen, um den Blick für relevante Praktiken in der (zukünftigen) eigenen Unterrichtskommunikation zu schärfen. Die in dieser Untersuchung herausgearbeiteten Praktiken lassen sich in diesem Sinne nutzen, indem sie z. B. in gesprächsanalytisch basierten Trainings zur Anwendung kommen.

In Kapitel 2.2.2 wurde dargestellt, dass für die Vermittlung von SIOP® Trainings- und Vermittlungskonzepte für Lehrkräfte bestehen, die auch vielfach angewandt, erprobt und ausgewertet wurden und werden. Eine solches systematisches Vermittlungskonzept und seine wissenschaftliche Auswertung steht für Gibbons' Scaffolding noch aus:

„Further classroom-based studies are needed into the language learning processes of school-aged ESL learners, [...] I believe this task requires researchers to take a more interdisciplinary approach to research in multilingual classrooms — one which draws on both the tradition of ethnographic classroom-based research, and of the SLA field, and which is underpinned by a social view of learning and a model of language-in-context.“ (Gibbons 1998: 116)

Die Ergebnisse dieser Arbeit verstehen sich als Beitrag zu der von Gibbons geforderten Forschung. Trotz der detaillierten Einsichten in lokale Praktiken des Mikro-Scaffolding bleiben Unterrichtsgespräche aufgrund ihrer interaktionalen Beschaffenheit über weite Strecken komplex und unplanbar. Dass zeigt u. a. die Analyse des Gesprächsverlaufs in Kapitel 5.3. Diese Unwägbarkeiten sind Schwierigkeit und Chance zugleich, denn sie eröffnen eine Vielzahl von Möglichkeiten des sprachlichen Lernens an authentischen Schüleräußerungen. Diese Möglichkeiten produktiv zu nutzen erfordert von den Lehrkräften allerdings ein hohes Maß an Aufmerksamkeit für das Unterrichtsgespräch und mehr oder minder spontane Reaktionen auf schülerseitige Äußerungen. Dazu müssen von Lehrkräften innerhalb kürzester Zeit eine Unzahl von Entscheidungen getroffen werden. Schmitt (2011a: 227) stellt vor diesem Hintergrund fest, dass Lehrkräfte im Unterricht unter dem Druck einer „Entscheidungspermanenz“ stehen. Analysen von realem Unterricht können Schmitt zufolge jedoch die Perspektive auf diese Unwägbarkeiten bei der Umsetzung didaktischer Konzepte und geplanten Unterrichts eröffnen. Ein solches Vorgehen kann Waring und Creider (2021) zufolge eine zunehmende Bewusstheit für das eigene interaktionale Handeln im Unterricht anbahnen, das wiederum eine Initialzündung für den Kreislauf von „micro-reflection“ (Waring/Creider 2021: 5) aus Wahrnehmung und Veränderung des eigenen Lehrverhaltens geben kann:

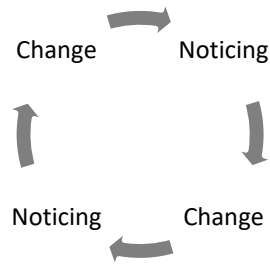


Abbildung 5.1 Iterative cycle of micro-reflection (Waring/Creider 2021:5)

Die Analysen dieser Arbeit ermöglichen einen detaillierten Blick auf lehrerseitige Entscheidungen und Umsetzungsmöglichkeiten interaktionaler Praktiken in einem fachsensibel konzipierten Zweitsprachunterricht, die aus didaktischer Perspektive unter Mikro-Scaffolding subsummiert werden können. Solche Einblicke können einerseits dazu beitragen, Handlungsoptionen aufzuzeigen, die vom Entscheidungsdruck in der eigenen Unterrichtsinteraktion entlasten können. Andererseits können sie dazu beitragen, auch angehende Lehrkräfte mit noch geringer eigener Unterrichtserfahrung für die Beschaffenheit und Wirkung interaktionaler Verfahren zu sensibilisieren. Das kann sie dabei unterstützen, die zukünftige eigene Unterrichtsinteraktion besser reflektieren und einschätzen zu können. Schmitt (2011b: 24) fordert deshalb zurecht: „Die Sensibilisierung der Referendare [und Studierenden der Lehramtsstudiengänge, M. W.] für die interaktive Qualität von Unterricht müsste dabei gleichberechtigt neben der Betonung detaillierter Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsstrukturierung stehen“.

Die vorliegenden Analyseergebnisse gewähren teilweise überraschende Einblicke in die Mikro-Ebene von Unterrichtskommunikation. Vieles was uns als selbstverständlich, ja banal erscheinen mag, erweist sich unter der gesprächsanalytischen Lupe als ganz und gar nicht banal und selbstverständlich, sondern als komplex und anspruchsvoll. Insofern lenkt der mikroskopische Blick die Aufmerksamkeit auf die hohe Könnerschaft und kommunikative Kompetenzen, die von Lehrkräften erwartet werden oder erwartet werden sollten. Die Ergebnisse dieser Arbeit können mögliche Bausteine für die Entwicklung von Trainingsmaßnahmen sein, mit denen *Scaffolding* als didaktische Konzeption Eingang in die praktische Ausbildung von Lehrkräften finden kann. Die herausgearbeiteten Praktiken sind in diesem Sinne als interaktionale Handlungsoptionen im Rahmen didaktischer und kommunikativer Zielsetzungen zu betrachten. Aus ihnen können für den Erwerb eines Repertoires an kommunikativen Praktiken im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften einzelne *trainables*¹⁵³ ausgewählt werden,

- um die Praktiken als Handlungsoptionen sprachsensibler Unterrichtskommunikation anschaulich und reflektierbar zu machen
- um damit gesprächsbasierte Trainings zu konzipieren
- um die Lehr- und Erlernbarkeit dieser Praktiken zu untersuchen.

¹⁵³ In ihrem konversationsanalytischen Trainingskonzept „Conversation Analytic Role Play Method“ (CARM, <https://www.carmtraining.org/carm-research>) verwendet Elizabeth Stokoe (2014) für solche zu vermittelnde und vermittelbare kommunikative Praktiken die Bezeichnung „trainables“.

Forschungstheoretisch betrachtet sind die herausgearbeiteten Praktiken also ein heuristisches Repertoire, mit dem auf die Suche nach lehr- und lernbaren Elementen kommunikativer Kompetenzen für Lehrkräfte gegangen werden kann.

Die auf dieser Basis zu entwickelnden Trainings müssen selbst wiederum Gegenstand empirischer Untersuchungen werden, z. B. in Form von qualitativen Interventionsstudien und in einem weiteren Schritt auch unter Zuhilfenahme quantitativer Ansätze. Auf diese Weise könnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die ausgewählten Praktiken mit den jeweiligen Trainings erfolgreich vermittelbar sind. Um eine Vermittelbarkeit nachzuweisen, müsste z. B. untersucht werden, ob und in welchen Situationen in Trainings vermittelte Praktiken in der Unterrichtsinteraktion von (angehenden) Lehrkräften wiedererkennbar sind und ob diese auf Grundlage der Trainings reflektiert angewendet wurden. Ein weiteres wichtiges, gleichwohl schwierig zu bearbeitendes zukünftiges Forschungsfeld stellt die Untersuchung der Wirksamkeit dieser Praktiken in Hinblick auf mögliche Lernzuwächse bei den Schüler/innen dar. Dieses Forschungsfeld ist komplex, zumal in dieser Untersuchung herausgearbeitet wurde, dass gerade Kombinationen dieser Praktiken eine sprachensible Unterrichtskommunikation kennzeichnen.

6 Literatur

- Adamzik, Kirsten (2018): Fachsprachen. Die Konstruktion von Welten. Stuttgart: UTB; A. Francke.
- Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2010): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin, New York: De Gruyter.
- Aguado, Karin (2014): „Kannst Du mal eben ...?“ Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht. MAGAZIN – Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbandes Extra Nr.1: 5–9.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Verlag.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin, Boston: De Gruyter: 1–32.
- Ahrenholz, Bernt et al. (2019): Sprache im fachlichen Unterricht. Eine Einleitung. In: Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate (Hrsg.): Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen: 1–16.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2004): Standard Variety / Standardvarietät. In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.): Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society = Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin, New York: De Gruyter: 28–40.
- Androutsopoulos, Jannis (2007): Neue Medien – neue Schriftlichkeit?. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1/54: 72–97.
- Antaki, Charles (2011): Six kinds of applied conversation analysis. In: Antaki, Charles (Hrsg.): Applied Conversation Analysis. Intervention and Change in Institutional Talk. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 1–15.
- Auer, Peter/Behrens, Heike (Hrsg.) (2013): Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition. Stuttgart: Metzler.
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung - Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, New York: Waxmann: 11–36.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer. (Germanistische Arbeitshefte 38).

- Beese, Melanie et al. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt. (=Deutsch als Zweitsprache dII; Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts / allgemeiner Hrsg.: Goethe-Institut e.V.; 16).
- Behaghel, Otto (1886): Die deutsche Sprache. Prag: Tempsky.
- Bergen, Benjamin et al. (2010): Body part representations in verbal semantics. *Memory & cognition* 7/38: 969–981.
- Berger, Israel (2011): Support and evidence for considering local contingencies in studying and transcribing silence in conversation. *Pragmatics* 3/21: 291–306.
- Bernstein, Basil (1973): Class, codes and control. London: Routledge & Kegan Paul. (Primary socialization, language and education 4).
- Bernstein, Basil B. (2003): Class, codes, and control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London: Taylor & Francis e-Library. (1).
- Birkner, Karin et al. (2020): Einführung in die Konversationsanalyse.
- Bolander, Brook/Watts, Richard J. (2009): Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 2-3/28: 143–173.
- Bourdieu, Pierre (1979): Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/Text-Bourdieu.pdf> (23.10.2017).
- Brock, Cynthia A. (1986): The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse. *TESOL Quarterly* 1/20: 47.
- Brouwer, Catherine E./Rasmussen, Gitte/Wagner, Johannes (2005): Embedded Corrections in second Language Talk. In: Gardner, Rod/Wagner, Johannes (Hrsg.): Second language conversations. London: Continuum.
- Bruner, Jerome (1978): The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: Sinclair, Anne/Jarvella, R. J./Levelt, W. J. M. (Hrsg.): The child's conception of language. Berlin: Springer: 241–256.
- Brünner, Gisela (2015): Analyse mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (ed.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: 52–65.
- Bühler, Karl (1965): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 2. Unveränderte Auflage. Stuttgart: Fischer.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen: Narr.
- Busse, Vera (2019): Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In: Butler, Martin/Goschler, Juliana (Hrsg.): Sprachsensibler Fachunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 1–34.
- Cathomas, Rico (2005): Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: internationaler Forschungsstand und eine empirische Studie am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Cathomas, Rico (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende?. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2/25: 180–191.
- Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2016): Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF-

- /DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine, Lena (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster, New York: Waxmann Lehrbuch: 146–200.
- Coseriu, Eugenio (1973): Probleme der strukturellen Semantik. Vorlesung gehalten im Wintersemester 1965–66 an d. Univ. Tübingen. Tübingen: Narr.
- Coseriu, Eugenio (1988): Die Begriffe „Dialekt“, „Niveau“ und „Sprachstil“ und der eigentliche Sinn der Dialektologie. In: Albrecht, Jörn (Hrsg.): Schriften von Eugenio Coseriu. (1965 - 1987). Tübingen: Narr: 15–43.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism 19: 197–205.
- Cummins, Jim (1981): The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State department of Education (Hrsg.): Schooling and Language Minority Students: A theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University: 3–49.
- Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2006): Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer: Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann Verlag: 36–62.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2013): Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2012. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton: 3–23.
- Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.
- Drew, Paul (1997): ‘Open’ class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. Journal of Pragmatics 1/28: 69–101.
- Drew, Paul (2013): Turn Design. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): The handbook of conversation analysis. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell: 131–149.
- Dudschig, Carolin/La Vega, Irmgard de/Kaup, Barbara (2014): Embodiment and second-language: automatic activation of motor responses during processing spatially associated L2 words and emotion L2 words in a vertical Stroop paradigm. Brain and language 132: 14–21.
- Duncan, Paul/Robinson, David (Hrsg.) (2006): Chaplin. Köln: Taschen.

- Dürscheid, Christa/Brommer, Sarah (2009): *Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen.*
- Echevarría, Jana/Short, Deborah/Vogt, MaryEllen (2008a): *Implementing the SIOP model through effective professional development and coaching.* Boston: Pearson.
- Echevarría, Jana/Vogt, MaryEllen/Short, Deborah (2008b): *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP® Model.* Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Edwards, Derek/Mercer, Neil (1987): *Common knowledge. The development of understanding in the classroom.* London: Methuen.
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen.* Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Egbert, Maria/Niebecker, Lilo/Rezzare, Sabina (2005): *Inside First and Second Language Speakers' Trouble in Understanding.* In: Gardner, Rod/Wagner, Johannes (Hrsg.): *Second language conversations.* London: Continuum: 178–200.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation.* Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (2016): *Focus on form: A critical review.* *Language Teaching Research* 3/20: 405–428.
- Eskildsen, Søren W./Wagner, Johannes (2015): *Embodied L2 Construction Learning.* *Language Learning* 2/65: 268–297.
- Eskildsen, Søren Wind/Wagner, Johannes (2013): *Recurring and shared gestures in the L2 classroom: Resources for teaching and learning.* *European Journal of Applied Linguistics* 1/1: 139–161.
- Feilke, Helmuth (2003): *Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten.* In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache.* Paderborn: Schöningh: 178–192.
- Feilke, Helmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln.* *Praxis Deutsch* 233/39: 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): *Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen.* In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen.* Münster: Waxmann Verlag GmbH: 113–130.
- Feilke, Helmuth (2016): *Nähe, Distanz und literale Kompetenz. Versuch einer erklärenden Rezeptionsgeschichte.* In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells.* Berlin, Boston: De Gruyter: 113–153.
- Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.) (2016): *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells.* Berlin, Boston: De Gruyter. (=306).
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache.* Tübingen: Narr.
- Firth, Alan/Wagner, Johannes (1997): *On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research.* *The Modern Language Journal* 3/81: 285–300.
- Firth, Alan/Wagner, Johannes (2007): *Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment. Elaborations on a Reconceptualized SLA.* *The Modern Language Journal* 91: 800–819.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie.* Tübingen: Francke. (=483).
- Fluck, Hans-Rüdiger (2000): *Fachsprachen: Zur Funktion, Verwendung und Beschreibung eines wichtigen Kommunikationsmittels in unserer Gesellschaft.* In: Eichhoff-Cyrus, Karin M./Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall?* Mannheim: Dudenverlag: 89–106.

- Fluck, Hans-Rüdiger (2002): Fachkommunikation und Deutschunterricht: Zur Einführung. *Der Deutschunterricht* 5: 2–8.
- Fornol, Sarah L./Hövelbrinks, Britta (2019): Bildungssprache. In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin, Boston: De Gruyter: 497–521.
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4/13: 573–591.
- García, Ofelia/Baetens Beardsmore, Hugo (2009): *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA, Hoboken: Blackwell; John Wiley & Sons.
- García, Ofelia/Lin, Angel/May, Stephen (Hrsg.) (2017): *Bilingual and multilingual education*. Cham, Switzerland: Springer. (Encyclopedia of language and education / series editor: Stephen May (Faculty of education and social work, the University of Auckland, Auckland, New Zealand)).
- Gardner, Rod (2005): On Delaying the Answer: Question Sequences Extended after a Question. In: Gardner, Rod/Wagner, Johannes (Hrsg.): *Second language conversations*. London: Continuum: 246–266.
- Gardner, Rod (2013): Conversation Analysis. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell: 593–611.
- Gardner, Rod/Fitzgerald, Richard/Mushin, Ilana (2009): The underlying orderliness in turn-taking: Examples from Australian talk. *Australian Journal of Communication* 3/36: 65–90.
- Gass, Susan M./Mackey, Alison (2020): Input, Interaction and Output in L2 Acquisition. In: VanPatten, Bill/Keating, Gregory D./Wulff, Stefanie (Hrsg.): *Theories in second language acquisition. An introduction*. New York, NY: Routledge: 192–222.
- Gibbons, Pauline (1998): Classroom Talk and the Learning of New Registers in a Second Language. *Language and Education* 2/12: 99–118.
- Gibbons, Pauline (2006a): *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. London, New York: Continuum.
- Gibbons, Pauline (2006b): Learning a new register in a second language. In: Candlin, Christopher/Mercer, Neil (Hrsg.): *English language teaching in its social context. A reader*. London: Routledge: 258–270.
- Gibbons, Pauline (2006c): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann Verlag: 269–290.
- Gibbons, Pauline (2009): *English learners, academic literacy, and thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2010): Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, Claudia/Kniffka, Gabriele/Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit Herausforderungen und Chancen“*. Münster: Waxmann Verlag GmbH: 26–37.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language - Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia, Pa.: Univ. of Pennsylvania Press.

- Gogolin, Ingrid (2006a): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann Verlag: 79–85.
- Gogolin, Ingrid (2006b): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit? http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf (08.11.2017).
- Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert. Münster: Waxmann. (FörMig-Edition 9).
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 107–127.
- Golato, Andrea (2010): Marking understanding versus receipting information in talk: Achso. and ach in German interaction. *Discourse Studies* 2/12: 147–176.
- Goodwin, Charles (1984): Notes on story structure and the organization of participation. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press: 225–246.
- Goodwin, Charles (1986): Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica* 1-2/62.
- Goodwin, Charles (1995): Co-Constructing Meaning in Conversations With an Aphasic Man. *Research on Language & Social Interaction* 3/28: 233–260.
- Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 10/32: 1489–1522.
- Goodwin, Charles (2003): Pointing as Situated Practice. In: Sotaro Kita (Hrsg.): Pointing. Where Language, Culture and Cognition Meet: Routledge: 217–241.
- Goodwin, Charles (2009): Embodied Hearers and Speakers Constructing Talk and Action in Interaction. *Cognitive Studies* 1/16: 51–64.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke (2019): Wissen zur Sprache bringen (können). IDE: Informationen zur Deutschdidaktik 2: 8–17.
- Grundler, Elke/Rezat, Sara (2016): Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten. In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Frankfurt a. M.: Peter Lang: 149–168.
- Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett: 85–96.
- Günther, Hartmut (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle: 64–73.
- Haataja, Kim Johannes (2015): Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung*: 36–51.

- Hall, Joan Kelly (2007): Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal* 4/91: 511–526.
- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1985): *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1993): Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 2/5: 93–116.
- Halliday, Michael A. K./Hasan, Ruqaiya (1985): *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Hammond, Jennifer (2001): Scaffolding and Language. In: Hammond, Jennifer (Hrsg.): *Scaffolding. Teaching and learning in language and literacy education*. Newtown, NSW: PETA Primary English Teaching Association: 15–30.
- Hammond, Jenny/Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: an Australian journal of TESOL* 1/20: 6–30.
- Harren, Inga (2009a): Formen von Begriffsarbeit – wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg: 151–168.
- Harren, Inga (2009b): Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: 81–93.
- Harren, Inga (2015): *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heath, Christian (1984): Talk and reciprocity: sequential organization in speech and body movement. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 247–265.
- Heath, Christian/Luff, Paul (2013): Embodied Action and Organizational Activity. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell: 283–307.
- Heimken, Norbert (2015): *Migration, Bildung und Spracherwerb. Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien*. Wiesbaden: Springer VS. (=Research).
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Zugl.: Dortmund, Tech. Univ., Diss., 2012. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2014): Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung. In: Neumann, Astrid (Hrsg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videogRAFierende Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: 122–150.
- Heller, Vivien et al. (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern? In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin-Britz, Claudia (Hrsg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto: 139–160.

- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen.
https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf
 (21.09.2018).
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 223–246.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. Didaktik Deutsch 46/24: 102–121.
- Hellermann, John (2005): The sequential and prosodic co-construction of a ‘quiz game’ activity in classroom talk. Journal of Pragmatics 6/37: 919–944.
- Hellermann, John (2010): Social actions for classroom language learning. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters. (New perspectives on language and education).
- Hellermann, John (2011): Members’ methods, members’ competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In: Hall, Joan Kelly/Hellermann, John/Doehler, Simona Pekarek (Hrsg.): L2 interactional competence and development. Bristol: Multilingual Matters: 147–172.
- Hennig, Mathilde (2001): Das Phänomen des Chat. In: Ágel, Vilmos/Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest: Fekete Sas Könyvkiadó Bt.: 215–239.
- Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Hennig, Mathilde (2010): Mündliche Fachkommunikation zwischen Nähe und Distanz. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin, New York: De Gruyter: 295–324.
- Heritage, John (1984a): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): Structures of social action. Studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press: 299–345.
- Heritage, John (1984b): Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John (2016): Conversation Analysis: Practices and Methods. In: Silverman, David (Hrsg.): Qualitative research. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: Sage: 208–330.
- Hoberg, Rudolf (1979): Möglichkeiten und Grenzen der Behandlung von Fachsprachen im Deutschunterricht. Der Deutschunterricht 4/31: 6–21.
- Hoberg, Rudolf (1998): Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes. Berlin: De Gruyter: 954–960.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Tübingen: Narr. (Forum für Fachsprachen-Forschung 1).
- Hoffmann, Lothar (1993): Fachwissen und Fachkommunikation. In: Bungarten, Theo (Hrsg.): Fachsprachentheorie. FST. Tostedt: Attikon: 595–617.

- Hoffmann, Lothar (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes. Berlin: De Gruyter: 416–427.
- Hußmann, Anke et al. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Hutchby, Ian/Wooffitt, Robin (2008): Conversation analysis. Cambridge: Polity.
- Imo, Wolfgang (2013): Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Berlin, Boston: De Gruyter. (Linguistik - Impulse & Tendenzen 49).
- Imo, Wolfgang (2016): Das Nähe-Distanz-Modell in der Konversationsanalyse/Interaktionalen Linguistik. Ein Versuch der Skizzierung einer ‚Nicht-Karriere‘. In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): Zur Karriere von „Nähe und Distanz“. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin, Boston: De Gruyter: 155–186.
- Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens (2019): Interaktionale Linguistik. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- Ingram, Jenni/Elliott, Victoria (2014): Turn taking and ‘wait time’ in classroom interactions. *Journal of Pragmatics* 62: 1–12.
- Jefferson, Gail (1987): On exposed and embedded correction in conversation. In: Button, Graham/Lee, John R. E. (Hrsg.): Talk and social organisation. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters: 86–100.
- Jones, Peter E. (2013): Bernstein’s ‘codes’ and the linguistics of ‘deficit’. *Language and Education* 2/27: 161–179.
- Jung, Euen H. (1999): The Organization of Second Language Classroom Repair. *Issues in Applied Linguistics* 2/10: 153–172.
- Kääntä, Leila (2010): Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction. A Multimodal Perspective. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kalaitzi, Eleni (2014): Verwendung von kollektiver Sprecherdeixis (Wir-Form) durch Lehrer im Unterrichtsdiskurs. In: Katsaounis, Nikolaos/Sidiropoulou, Renate (Hrsg.): Sprachen und Kulturen in Inter(Aktion). Teil 2 – Linguistik, Didaktik, Translationswissenschaft. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften: 129–145.
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin, Boston: De Gruyter: 88–133.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fach und Fachwissen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes. Berlin: De Gruyter: 1–24.
- Kasper, Gabriele (1985): Repair in Foreign Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 02/7: 200–215.
- Kellermann, Katharina/Willmann, Markus (2020): Man kann davon ausgehen, dass... Vom persönlichen zum unpersönlichen Formulieren. *Deutsch 5 bis 10* 62: 11–14.
- Kendon, Adam (1990): Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters. Cambridge: Cambridge Univ. Press. (Studies in interactional sociolinguistics 7).

- Kendon, Adam (2004): *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Kitzinger, Celia (2013): *Repair*. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell: 229–256.
- Kleppin, Karin (2009): *Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht*. In: Jung, Udo O. H./Jung (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Lang: 64–70.
- Kniffka, Gabriele (2007): *Sprachförderung zwischen Theorie und Praxis: Neue Wege in der Lehrerbildung*. In: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. [Beiträge ... beim 15. Symposium Deutschdidaktik ... unter dem Leitthema „Deutschunterricht - empirisch“]*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: 158–170.
- Kniffka, Gabriele (2012): *Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln*. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 221–237.
- Kniffka, Gabriele (2015): *Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln*. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*: 221–237.
- Kniffka, Gabriele (2019): *Fachsensibler Sprachunterricht in der Erstintegration neu zugewanderter Schüler_innen*. In: Decker, Lena/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*. Duisburg: Gilles & Francke: 265–280.
- Kniffka, Gabriele/Neuer, Birgit (2008): *“Wo geht’s hier nach Aldi?“*. *Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer*. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam: 121–134.
- Kniffka, Gabriele/Neuer, Birgit (Hrsg.) (2017a): *INTRO. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe*. Braunschweig: Schroedel.
- Kniffka, Gabriele/Neuer, Birgit (Hrsg.) (2018): *INTRO Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsheft A1*. Braunschweig: Westermann.
- Kniffka, Gabriele/Neuer, Birgit S. (2017b): *INTRO. Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsheft B1*. Braunschweig: Westermann.
- Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn, Stuttgart: Schöningh; UTB.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Kobarg, Mareike/Prenzel, Manfred/Schwindt, Katharina (2009): *Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: 408–428.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: Deutschmann, Olaf et al. (Hrsg.): *Romanistisches Jahrbuch 36*. Berlin, New York: De Gruyter: 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2007): *Schriftlichkeit und kommunikative Distanz*. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 3/35: 346–375.
- Konzett, Carmen (2016): *Wie LehrerInnen und SchülerInnen miteinander reden oder Das Erkenntnispotenzial von Sequenzanalysen planarer SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen*. In: Hinger,

- Barbara (Hrsg.): Zweite "Tagung der Fachdidaktik" 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht - Sprachen im Sprachunterricht. Innsbruck: innsbruck university press.
- Koole, Tom/Elbers, Ed (2014): Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education* 26: 57–69.
- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances. A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language & Social Interaction* 3/35: 277–309.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2017): Verordnung des Kultusministeriums zur Regelung der Stundentafeln für die Vorbereitungsklassen allgemein bildender Schulen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/leitfaden-studentafeln/studentafeln/vorbklsttafelv_bw.pdf (28.06.2021).
- Labov, William (1972): *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lee, Yo-An (2006): Respecifying Display Questions: Interactional Resources for Language Teaching. *TESOL Quarterly* 4/40: 691.
- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 1/39: 180–206.
- Lemke, Jay L. (1990): *Talking science. Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publ. (Language and educational processes).
- Lerner, Gene H. (1995): Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes* 1/19: 111–131.
- Lerner, Gene H. (2003): Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society* 2/32: 177–201.
- Li, Shaofeng (2010): The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning* 2/60: 309–365.
- Lipkowski, Eva (2017): *Spracherwerbsprozesse im Schulalter und deren Förderung in Grundschule und Sekundarstufe I. Ein Studienbuch*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Löffler, Heinrich (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: De Gruyter: 7–27.
- Long, Michael H. (1988): Instructed Interlanguage Development. In: Beebe, Leslie M. (Hrsg.): *Issues in second language acquisition. Multiple perspectives*. New York: Newbury House Publ: 113–142.
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C./Bhatia, Tej K. (Hrsg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press: 413–468.
- Long, Michael H./Sato, Charlene J. (1983): Classroom Foreigner Talk Discourse. Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Seliger, Herbert W./Long, Michael H. (Hrsg.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House: 268–286.
- Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hrsg.) (2017): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Lyster, Roy (2007): *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: Benjamins.

- Lyster, Roy/Ranta, Leila (1997): Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 1/19: 37–66.
- Macbeth, Douglas (2004): The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society* 05/33: 703–736.
- Margutti, Piera (2010): On Designedly Incomplete Utterances. What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language & Social Interaction* 4/43: 315–345.
- Mariani, Luciano (1997): Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy* 2/XXIII: 5–19.
- Markee, Numa (2000): *Conversation analysis*. New York: Routledge. (Monographs on research methodology).
- Maroni, Barbara (2011): Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools. *Journal of Pragmatics* 7/43: 2081–2093.
- Massumi, Mona et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut.
- Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr: 77–101.
- McHoul, A. W. (1990): The organization of repair in classroom talk. *Language in Society* 3/19: 349–377.
- McHoul, Alexander W. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 2/7: 183–213.
- McHoul, Alexander W. (1985): Two Aspects of Classroom Interaction: Turn-Taking and Correction. *Australian Journal of Human Communication Disorders* 1/13: 53–64.
- Mehan, Hugh (1979a): ‘What time is it, Denise?’: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice* 4/18: 285–294.
- Mehan, Hugh (1979b): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mercer, Neil (1992): Talk for Teaching-and-Learning. In: Norman, Kate (Hrsg.): *Thinking voices. The work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Mercer, Neil (1995): *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters.
- Mercer, Neil (2002): Developing Dialogues. In: Wells, Gordon/Claxton, Guy (Hrsg.): *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell Publishers: 141–153.
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemein bildenden und beruflichen Schulen*. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integrationbildung/vkl_vabo/vwv/verwaltungsvorschrift.pdf (19.08.2021)

- Mohan, Bernard A. (1986): *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley. (The Addison-Wesley second language professional library series).
- Mondada, Lorenza (2011): Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics* 2/43: 542–552.
- Mondada, Lorenza (2019): *Transcribing silent actions: a multimodal approach of sequence organization* - Lorenza Mondada. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg. (Stauffenburg Linguistik 60).
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 1/57: 67–101.
- Nassaji, Hossein/Wells, Gordon (2000): What's the use of 'triadic dialogue'? an investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics* 3/21: 376–406.
- Netz, Hadar (2016): Designedly Incomplete Utterances and student participation. *Linguistics and Education* 33: 56–73.
- Nunn, Robert (1999): The Purposes of Language Teachers' Questions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 1/37: 23–42.
- Nystrand, Martin et al. (2003): Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes* 2/35: 135–198.
- OECD (2016): *PISA 2015 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland*.
http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Laendernotiz-Deutschland.pdf
 (10.09.2018).
- Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Olsher, David (2005): Talk and Gesture: The Embodied Completion of Sequential Actions in Spoken Language. In: Gardner, Rod/Wagner, Johannes (Hrsg.): *Second language conversations*. London: Continuum: 221–245.
- Ossner, Jakob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. Paderborn: Schöningh. (StandardWissen Lehramt 2807).
- Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3/36: 365–377.
- Pineker-Fischer, Anna (2017): *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pohl, Thorsten (2006): Projektskizze. Sekundäre Literalisierung / Distanzsprachliche Sozialisierung. *Symposium Deutschdidaktik. Mitgliederbriefe* 18: 2–5.
- Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessment: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 57–101.
- Pomerantz, Anita (1988): Offering a candidate answer: An information seeking strategy. *Communication Monographs* 4/55: 360–373.
- Pomerantz, Anita/Heritage, John (2013): Preference. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): *The handbook of conversation analysis*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell: 210–228.

- Preece, Siân (2009): *Posh talk. Language and identity in higher education*. Basingstoke [U.K.], New York: Palgrave Macmillan.
- Quasthoff, Uta (2015): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren: 84–100.
- Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Radford, J. (2008): Practices of Other-Initiated Repair in the Classrooms of Children with Specific Speech and Language Difficulties. *Communication Monographs* 1/31: 25–44.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Roelcke, Thorsten (2002): Fachsprache und Fachkommunikation. *Der Deutschunterricht* 5: 9–20.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt. (ESV basics 37).
- Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rossano, Federico (2012): *Gaze behavior in face-to-face interaction*. Nijmegen: Ipskamp Drukkers.
- Rowe, Mary Budd (1974): Relation of wait-time and rewards to the development of language, logic, and fate control: Part II-Rewards. *Journal of Research in Science Teaching* 4/11: 291–308.
- Rowe, Mary Budd (1986): Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education* 1/37: 43–50.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 21–27.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation*. Edited by Gail Jefferson. With an introduction by Emanuel A. Schegloff. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 4/50: 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (1984a): On some gestures' relation to talk. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 266–298.
- Schegloff, Emanuel A. (1984b): On some questions and ambiguities in conversation. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 28–52.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In: Alexander, Jeffrey C. (Hrsg.): *The micro-macro link*. Berkeley: University of California Press.
- Schegloff, Emanuel A. (1992): Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Inter-subjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology* 5/97: 1295–1345.
- Schegloff, Emanuel A. (2000): When ,others' initiate repair. *Applied Linguistics* 2/21: 205–243.
- Schegloff, Emanuel A. et al. (2002): 1. Conversation Analysis and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 3–31.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language* 2/53: 361.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. *Semiotica* 4/8: 289–327.
- Schleppegrell, Mary J. (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education* 4/12: 431–459.
- Schleppegrell, Mary J. (2010): *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. New York, NY: Routledge.
- Schlobinski, Peter (2005): Mündlichkeit/Schriftlichkeit in den Neuen Medien. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: De Gruyter: 126–142.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 6: 16–61.
- Schmitt, Reinhold (2011a): Didaktik aus interaktionistischer Sicht. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: IDS: 225–238.
- Schmitt, Reinhold (2011b): Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In: Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: IDS: 7–30.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH: 25–40.
- Schwab, Götz (2006): Transana - ein Transkriptions- und Analyseprogramm zur Verarbeitung von Videodaten am Computer. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 7: 70–78.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Teilw. zugl.: Ludwigsburg, Univ., Diss., 2008. Landau: Verl. Empirische Pädagogik. (Landauer Schriften zur Kommunikations- und Kulturwissenschaft 16).
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (1997): Combining form and meaning. *ELT Journal* 4/51: 336–344.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Malden, MA, [etc.]: Blackwell.
- Seedhouse, Paul (2005): Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching* 04/38: 165–187.
- Seedhouse, Paul (2009): The Interactional Architecture of the Language Classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 1/1: 1–13.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language (IRAL)* 3/10: 209–231.
- Selting, Margaret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402.
- Seo, Mi-Suk/Koshik, Irene (2010): A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *Journal of Pragmatics* 8/42: 2219–2239.
- Sert, Olcay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press. (Studies in social interaction).
- Sharpe, Tina (2008): How can teacher talk support learning?. *Linguistics and Education* 2/19: 132–148.

- Short, Deborah J./Echevarria, Jana (2016): Developing academic language with the SIOP model. Boston: Pearson.
- Short, Deborah J./Fidelman, Carolyn G./Louguit, Mohammed (2012): Developing Academic Language in English Language Learners Through Sheltered Instruction. *TESOL Quarterly* 2/46: 334–361.
- Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.) (2013): The handbook of conversation analysis. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Sinclair, John/Coulthard, Richard Malcolm (1975): Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils. London: Oxford Univ. Press.
- Sinner, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Söll, Ludwig/Hausmann, Franz Josef (1985): Gesprochenes und geschriebenes Französisch. Berlin: Schmidt.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung.
- Spiegel, Carmen (2009): Transkripte als Arbeitsinstrument: Von der Arbeitsgrundlage zur Anschauungshilfe. In: Birkner, Karin/Stukenbrock, Anja (Hrsg.): Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung. Mannheim: Verl. für Gesprächsforschung: 7–15.
- Spiekermann, Helmut (2010): Variation in der deutschen Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin: De Gruyter Mouton: 342–359.
- Steinmüller, Ulrich/Scharnhorst, Ulrich (1987): Sprache im Fachunterricht – Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. *Zielsprache Deutsch* 4: 3–12.
- Stivers, Tanya (2013): Sequence Organization. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hrsg.): The handbook of conversation analysis. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell: 191–209.
- Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (2005): Introduction: Multimodal interaction. *Semiotica* 156/2005: 1–20.
- Stokoe, Elizabeth (2014): The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. *Research on Language & Social Interaction* 3/47: 255–265.
- Streeck, Jürgen (2016): Gestische Praxis und sprachliche Form. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton: 57–79.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter/Behrens, Heike (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition. Stuttgart: Metzler: 217–259.
- Stukenbrock, Anja (2014): Pointing to an ‘empty’ space: Deixis am Phantasma in face-to-face interaction. In: *Journal of Pragmatics* 74, S. 70–93.
- Stukenbrock, Anja (2016): Deiktische Praktiken: Zwischen Interaktion und Grammatik. In: Deppermann, Arnulf/Linke, Angelika/Feilke, Helmuth (Hrsg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton: 81–126.
- Stukenbrock, Anja (2018): Blickpraktiken von SprecherInnen und AdressatInnen bei der Lokaldeixis: Mobile Eye Tracking-Analysen zur Herstellung von joint attention. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19: 132–186.

- Swift, J. Nathan/Gooding, C. Thomas (1983): Interaction of wait time feedback and questioning instruction on middle school science teaching. *Journal of Research in Science Teaching* 8/20: 721–730.
- Szmrecsanyi, Benedikt (2013): Variation und Wandel. In: Auer, Peter/Behrens, Heike (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler: 261–284.
- Tajmel, Tanja/Starl, Klaus (Hrsg.) (2009): *Science education unlimited. Approaches to equal opportunities in learning science*. Münster: Waxmann.
- Thürmann, Eike (2011): Deutsch als Schulsprache in allen Fächern. Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3827> (21.10.2017).
- Tobin, Kenneth (1986): Effects of Teacher Wait Time on Discourse Characteristics in Mathematics and Language Arts Classes. *American Educational Research Journal* 2/23: 191–200.
- Tolkien, John Ronald Reuel (1979): *The fellowship of the Ring*. London: Unwin Paperbacks. (The Lord of the Rings / John Ronald Reuel Tolkien; Part 1).
- Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hrsg.) (2016): *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Uhmann, Susanne (1997): Selbstreparaturen in Alltagsdialogen: Ein Fall für eine integrative Konversationstheorie. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 157–180.
- van de Pol, Janneke et al. (2014): Teacher Scaffolding in Small-Group Work: An Intervention Study. *Journal of the Learning Sciences* 4/23: 600–650.
- van de Pol, Janneke et al. (2015): The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. *Instructional Science* 5/43: 615–641.
- van Lier, L. (1984): Analysing interaction in second language classrooms. *ELT Journal* 3/38: 160–169.
- van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Hoboken: Taylor and Francis. (=Applied Linguistics and Language Study).
- van Lier, Leo (2006): Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. In: Candlin, Christopher/Mercer, Neil (Hrsg.): *English language teaching in its social context. A reader*. London: Routledge: 90–107.
- VanPatten, Bill (2002): Processing instruction: An update. *Language Learning* 52: 755–803.
- VanPatten, Bill (2020a): Input Processing in Adult L2-Aquisition. In: VanPatten, Bill/Keating, Gregory D./Wulff, Stefanie (Hrsg.): *Theories in second language acquisition. An introduction*. New York, NY: Routledge: 105–112.
- VanPatten, Bill (2020b): Theories and Language Teaching. In: VanPatten, Bill/Keating, Gregory D./Wulff, Stefanie (Hrsg.): *Theories in second language acquisition. An introduction*. New York, NY: Routledge: 271–290.
- Vogt, MaryEllen (2010): Making Content Comprehensible for Language Minority Students in the Mainstream Classroom: The SIOP Model. In: Benholz, Claudia/Kniffka, Gabriele/Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit Herausforderungen und Chancen“*. Münster: Waxmann Verlag GmbH: 39–52.

- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr Francke Attempto Verlag: 107–132.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann Verlag GmbH: 41–57.
- Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wälchli, Bernhard/Ender, Andrea (2013): Wörter. In: Auer, Peter/Behrens, Heike (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition. Stuttgart: Metzler: 91–135.
- Waring, Hansun Zhang (2008): Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal* 4/92: 577–594.
- Waring, Hansun Zhang (2009): Moving out of IRF (Initiation-Response-Feedback): A Single Case Analysis. *Language Learning* 4/59: 796–824.
- Waring, Hansun Zhang/Creider, Sarah Chepkirui (2021): Micro-reflection on classroom communication. A FAB framework. Sheffield: Equinox. (Reflective practice in language education).
- Wellington, Jerry J./Osborne, Jonathan (2001): Language and literacy in science education. Buckingham: Open Univ. Press.
- Wells, Gordon (1993): Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education* 1/5: 1–37.
- Wells, Gordon (1996): Using the Tool-Kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching. *Mind, Culture, and Activity* 2/3: 74–101.
- Westhoff, Gerard (2007): Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia* 1/7: 12–21.
- Wood, David (1992): Teaching Talk: How Modes of Teacher Talk Affect Pupil Participation. In: Norman, Kate (Hrsg.): Thinking voices. The work of the National Oracy Project. London: Hodder & Stoughton: 203–214.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2/17: 89–100.

7 Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1	Sprache, Varietäten und Register abhängig von außersprachlichen Faktoren.....	16
Abb. 2.2.	Dimensionen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit.....	18
	In Anlehnung an: Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Olaf Deutschmann, Hans Flasche, Bernhard König, Margot Kruse, Walter Pabst und Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.): Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin, New York: De Gruyter, 18.	
Abb. 2.3	Parameter von Sprache der Nähe bzw. Distanz.....	19
	Nach: Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Olaf Deutschmann, Hans Flasche, Bernhard König, Margot Kruse, Walter Pabst und Wolf-Dieter Stempel (Hrsg.): Romanistisches Jahrbuch 36. Berlin, New York: De Gruyter, 23.	
Abb. 2.4	Modell fachsprachlicher Kommunikation.....	35
	In: Roelcke, Thorsten (2002): Fachsprache und Fachkommunikation. In: Der Deutschunterricht (5), 10.	
Abb. 2.5	Kriterien der Gliederung von Fachsprachen.....	37
	In: Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3., neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt, 30.	
Abb. 2.6	Rahmenwerk für Lehrstile.....	48
	In: Mariani, Luciano (1997): Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy. In: Perspectives, a Journal of TESOL-Italy XXIII (2), 9.	
Abb. 2.7	Konzeption von Scaffolding.....	49
	In: Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn, Stuttgart: Schöningh; UTB, 115.	
Abb. 2.8	Duale Progression im Scaffolding.....	51
	In: Kniffka, Gabriele, Neuer, Birgit (2008): Wo geht's hier nach Aldi? Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Univ.-Verl., 129.	
Abb. 2.9	Didaktische Funktionen des micro-mode shifting.....	53
	Original	
Abb. 2.10	Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche	69
	In: Massumi et al. (2015): neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut, 45.	
Abb. 2.11	System des Sprecherwechsels (Turn-Taking) nach Sacks et al. (1974).....	79
	Graphische Darstellung in Anlehnung an: Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter; Behrens, Heike (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Grammatik, Interaktion, Kognition. Stuttgart: Metzler, 239.	
Abb. 2.12	Modell der programmierten Selbstauswahl nach Mazeland.....	83
	Original	
Abb. 2.13	Modell der Sequenzpositionen mehrstufiger Sprecherwechsel in Unterrichtsgesprächen.....	83
	Original	
Abb. 2.14	Nonverbale Interaktion in Ausschnitt 2.3-2d: Ist jetzt Herbst?.....	148
	Original	
Abb. 3.1	Methodisches Vorgehen: Perspektivierung des Untersuchungsgegenstands.....	152
	Original	
Abb. 3.2	Verfeinerung der Kriterien bei der Auswahl zu analysierender Ausschnitte.....	158
	Original	
Abb. 4.1	Tafelanschrieb und Zeigegesten in Ausschnitt 4.1.1-5 Bundesr.....	172
	Original	
Abb. 4.2	Zeigegesten in Ausschnitt 4.1.1-17: Bundesland.....	185
	Original	
Abb. 4.3	Multimodale Interaktion im Ausschnitt 4.1.1-18: Nach Osten.....	187
	Original	
Abb. 4.4	Gesten in Ausschnitt 4.1.1-19: Du hast so gemacht.....	191

Abb. 4.5	Pflanzen im Jahresverlauf.....	193
	In: Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit (2017): INTRO Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe. Braunschweig: Schroedel, 113.	
Abb. 4.6	Gesten in Ausschnitt 4.11-20: Vier Bilder.....	193
	Original	
Abb. 4.7	Tafelanschrieb in Ausschnitt 4.1.2-9 Das oder ein.....	205
	Original	
Abb. 4.8	Tafelanschrieb in Ausschnitt 4.1.3-1: Saarbrücken und Freiburg.....	211
	Original	
Abb. 4.9	Gestik in Ausschnitt 4.1.3.-6 Immergrüne Pflanze.....	224
	Original	
Abb. 4.10	Redemittelkasten.....	226
	In: Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit (2017): INTRO Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe. Braunschweig: Schroedel, 116.	
Abb. 4.11	Elemente des Registerwechsels.....	232
	Original	
Abb. 4.12	Aufgabe aus dem Arbeitsheft B1 zu INTRO DaZ.....	240
	In: Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit S. (2017b): Intro: Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsheft B1. Braunschweig: Westermann, 54.	
Abb. 4.13	Saisonkalender und Redemittelkasten.....	248
	In: Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit (2017): INTRO Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe. Braunschweig: Schroedel, 116.	
Abb. 4.14	Aufgabe mit Redemittelkasten und Bildern.....	238
	In: Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit (2017): INTRO Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch. Zur Vorbereitung auf den Regelunterricht der Sekundarstufe. Braunschweig: Schroedel, 108.	
Abb. 4.15	Geste in Ausschnitt 4.2.2-4: Saison.....	255
	Original	
Abb. 4.16	Aufgabe aus dem Arbeitsheft B1 zu INTRO DaZ.....	256
	In: Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit S. (2017b): Intro: Deutsch als Zweitsprache. Arbeitsheft B1. Braunschweig: Westermann, 54.	
Abb. 4.17	Zunehmende Spezifizierung durch Reformulierung und Bewertung in Ausschnitt 4.2.2.7.....	263
Abb. 4.18	Abbildung 7.18: Verlauf der Fokussierung sprachlicher und (fach-)inhaltlicher Unterrichtsgegenstände in Ausschnitt 4.3-1: Nicht halb Juli.....	279
	Original	
Abb. 4.19	Abbildung 4.19: Gesprächsverlauf im fachsensiblen Sprachunterricht mit duallem Fokus auf Form und Bedeutung.....	281
	Original	
Abbb. 5.1	Abbildung 6.1 Iterative cycle of mirco-reflection.....	290
	In: Waring, Hansun Zhang; Creider, Sarah Chepkirui (2021): Microreflection on classroom interaction: A FAB framework. Scheffield: Equinox, 5.	

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sprachliche Merkmale des Registers Bildungssprache nach Morek/Heller (2012:73)	25
Tabelle 2: Fachsprachen in der Schule: Kommunikationstypen.....	37
Tabelle 3: Übersicht über Merkmale von cued elicitation und increasing prospectiveness.....	59
Tabelle 4: Übersicht über Merkmale des Mikro-Scaffolding	61
Tabelle 5: Übersicht über Konzepte der Integration sprachlichen und fachlichen Lernens	70
Tabelle 6: Unterschiede zwischen alltäglicher und Unterrichtskommunikation nach Mazeland (1983).....	80
Tabelle 7: Verschiedene Arten von Stille tabellarisch zusammengefasst nach Sacks et al. (1974: 715)	88
Tabelle 8: Verschiedene Typen von wait time nach Ingram / Elliott (2014)	89
Tabelle 9: Typische Paarsequenzen nach Stivers (2013: 192).....	98
Tabelle 10: Lokale Funktionen von IRF-Sequenzen.....	105
Tabelle 11: Bezeichnungen für lehrerseitige Fragen und Fragen in alltäglicher Kommunikation	111
Tabelle 12: Fragetypen nach Kobarg et al. (2009: 415)	112
Tabelle 13: Unterschiede zwischen syntaktischen Fragen und DIU nach Margutti (2010).....	116
Tabelle 14: Übersicht über Reparaturtypen.....	120
Tabelle 15: Positionen von Reparaturen, Egbert (2009: 21)	121
Tabelle 16: Ausformungen von Embodiment und dessen lokalen Funktionen in Ausschnitt 2.3.-2d	150
Tabelle 17: Übersicht über die aufgenommenen Unterrichtsstunden	155
Tabelle 18: Auswahl von Ausschnitten mit DIUs.....	170
Tabelle 19: Okkurrenz multimodaler Verfahren in den in Kapitel 4.1.1 analysierten Ausschnitten	184
Tabelle 20: Kommunikative Funktionen der IRF-Sequenz	207
Tabelle 21: Verweisrichtungen und Elizitierungsziele in Ausschnitt 4.1.3-4: Wir haben rausgefunden.	219
Tabelle 22: Verteilung der Funktionen von talking about the talk in den analysierten Ausschnitten	237
Tabelle 23: Didaktische Leistungen des micro-mode shifting.....	242
Tabelle 24: Verben des Sprechens in Verbindung mit dem Indefinitpronomen ‚man‘.....	254
Tabelle 25: Gegenstände metasprachlicher und metakommunikativer Rahmungen	267
Tabelle 26: Übersicht über die Okkurrenz von Funktionen des Mikro-Scaffolding in Ausschnitt 4.3-1.....	275
Tabelle 27: Elemente des Mikro-Scaffolding, kommunikative Funktionen und Fokussierung in lehrerseitigen Äußerungen in Ausschnitt 4.3-1.	276