

# **Bildungssprachliche Praktiken in Unterrichtsgesprächen**

**Analysen aus einer videobasierten Unterrichtsstudie  
zu sprachbildendem Lehrerhandeln im Regelunterricht  
sprachlich heterogener Schulklassen**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades  
„Doktorin der Philosophie / Doktor der Philosophie“ (Dr. phil.)

an der Fakultät für Erziehungswissenschaft  
der Universität Hamburg

vorgelegt von

**Vera Brunhilde Beckmann**

aus Emsdetten

Hamburg, 2022

Datum der Einreichung: 17. Dezember 2019

Datum der Disputation: 03. Juni 2020

**Prüfungskommission:**

Erstgutachten: Prof. Dr. Sara Fürstenau (Universität Hamburg)

Zweitgutachten: Prof. Dr. Hedda Bennewitz (Universität Kassel)

Mündliches Gutachten: Prof. Dr. Drorit Lengyel (Universität Hamburg)

*Den zehn Lehrkräften, die sich für das „BiLe“-Projekt in ihrem Unterricht  
von meinen Kolleginnen und mir haben begleiten und filmen lassen.*

*Ihnen einen herzlichen Dank und alles Gute!*

## **Abstract**

Vera Beckmann

### **„Bildungssprachliche Praktiken in Unterrichtsgesprächen. Analysen aus einer videobasierten Unterrichtsstudie zu sprachbildendem Lehrerhandeln im Regelunterricht sprachlich heterogener Schulklassen“**

Der Erfolg von Schüler\*innen im Schulsystem ist eng verknüpft mit ihren sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere in Bezug auf das Register der Bildungssprache. Im Kontext von sprachlicher und soziokultureller Heterogenität gerät das Handeln von Lehrkräften in den Blick, das Schüler\*innen darin unterstützt, dieses Register zu erwerben und zu entwickeln. Neben Definitionen und Ansätzen, das Register der Bildungssprache zu fassen, ist das Wissen dazu, wie Lehrkräfte und Schüler\*innen mit bildungssprachlichen Anforderungen im Unterricht umgehen, bisher begrenzt. Die Linguistinnen Heller und Morek schlagen eine praxisbezogene Konzeption bildungssprachlicher Praktiken vor und definieren diese als sprachliche oder geschriebene Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die in schulischen Kontexten situiert sind.

Im Dissertationsprojekt wird diese Konzeption als Grundlage genommen, um den Blick auf die Interaktion der Akteure im schulischen Unterricht zu richten und zu analysieren, wie dort mit bildungssprachlichen Anforderungen umgegangen wird. Es wird untersucht, wie Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen bildungssprachliche Praktiken vermitteln und ihre Schüler\*innen darin unterstützen, ihre sprachlichen Fähigkeiten diesbezüglich zu erweitern und zu entwickeln. Folgende Untersuchungsfragen leiten die Analysen:

- Wie gestalten Lehrkräfte Unterrichtsgespräche, in denen die Schüler\*innen an der gemeinsamen Wissenskonstruktion beteiligt sind, und mit welchen bildungssprachlichen Anforderungen sind diese verbunden?
- Wie unterstützen Lehrkräfte ihre Schüler\*innen, im Rahmen der Unterrichtsgespräche sprachlich angemessen zu handeln?

Das Dissertationsprojekt wurde im Rahmen der Videostudie „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln (BilLe)“ (Projektleitung: Prof. Dr. Sara Fürstenau) entwickelt. Im Rahmen der Datenerhebung wurden zehn ausgewählte Lehrkräfte mit Erfahrungen und Erfolgen im Bereich Sprachlicher Bildung in ihrem regulären Unterricht gefilmt. Das Korpus umfasst 32 Zeitstunden Unterricht in unterschiedlichen Fächern in den Klassen 1-10 in zwei Grundschulen, einer Haupt-/Realschule und zwei Gymnasien. Ebenso wurde umfangreiches Kontextmaterial erhoben. Für das Dissertationsprojekt wurden in einem ersten Schritt im gesamten Filmkorpus 86 Unterrichtsgespräche identifiziert. In diesen Unterrichtsgesprächen wurden in einem zweiten Schritt 26 verschiedene bildungssprachliche Praktiken identifiziert. Auf Basis dieser Ergebnisse wurden drei Unterrichtsgespräche ausgewählt, um diese vertiefend anhand von Videointeraktionsanalysen zu untersuchen.

Die Analysen geben einen vertiefenden Einblick in die Situiertheit bildungssprachlicher Praktiken und die Interaktionssituationen, in denen diese eingefordert und durchgeführt werden. Die qualitativen Analysen zeigen, wie die Lehrkräfte ihre Schüler\*innen sprachlich unterstützen und an bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen beteiligen. Anhand der Analysen eines Unterrichtsgesprächs, in dem eine Präsentation von Schülern der 3. Klasse durchgeführt und moderiert wird, wird beispielsweise gezeigt, wie die Lehrkräfte Raum für das sprachliche Lernen ihrer Schüler\*innen eröffnen.

Zusammenfassend zeigen die Analysen des Dissertationsprojektes, wie die gefilmten Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen sprachliches und fachliches Lernen miteinander vernetzen und allen Schüler\*innen Zugang zu einer sprachlichen Beteiligung ermöglichen. Im Rahmen von globalen Migrations- und Diversifizierungsprozessen werden Schulklassen und Lerngruppen mehrsprachiger und soziokulturell heterogener. Im Rahmen der Debatten um soziale Gerechtigkeit und Bildungschancen ist weitere empirische Forschung zu dem Thema, wie Lehrkräfte alle Schüler\*innen darin unterstützen können, bildungssprachliche Anforderungen im Unterricht zu bewältigen, von besonderer Bedeutung.

## **Abstract**

Vera Beckmann

### **„Academic discourse practices in classroom conversations. Analyses from a video-based classroom study on language education in regular multilingual lessons“**

Students' success in school is closely linked to mastering academic language. In the context of linguistic und socio-cultural diversity, teaching practices which support students' acquisition of this capability have become increasingly important. Besides definitions and some approaches to an understanding of academic language, knowledge about teachers' and students' actual practices when dealing with linguistic requirements in educational contexts is still limited. The linguists Heller and Morek advocate a practice-based approach to academic discourse and put forward a concept of academic discourse practices. These practices comprise spoken and/or written communicative genres that are situated in educational activities and serve (institutional) purposes of knowledge construction and knowledge transfer. In the present study, the chosen theoretical perspective takes a closer look at language interaction in social contexts and is used as a basis for analyzing the significance and nature of dealing with academic language in school. The study analyzes the teaching of academic discourse practices in regular multilingual classrooms focusing on teachers' activities in classroom conversations. The following research questions provided the guidelines for the analysis:

- What kind of interactive situations are created by the teachers, and what kind of academic discourse practices do they require?

- How do the teachers support their students in these situations with regard to the adequate use of language?

The study was developed within the framework of the video-based classroom study „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln“ (BiLe; English: Teaching Academic Discourse Practices“) under the project management of Prof. Dr. Sara Fürstenau. As part of the data collection process, ten selected teachers with experience and success in language education were filmed in their regular classes. Total recording time was 32 hours and comprises regular lessons in grades 1–10 in two primary schools, one secondary school and two advanced secondary schools. A wide range of subjects was recorded and contextual data was collected. For the dissertation project, first 86 relevant classroom conversations were identified within the entire corpus of filmed lessons. In a second step, 26 different academic discourse practices were identified in these classroom conversations. Based on these results, three selected classroom conversations were analyzed using interpretive video interaction analysis.

These analyses provide a deeper understanding of the interactive situations in which academic discourse practices are required and practiced. The applied qualitative methods identify ways in which the teachers support and encourage their pupils in the use of academic discourse practices in classroom conversations. Focusing e.g. on a presentation, the teachers of a third-grade class arranged an interactive space that integrates the pupils into the management of this institutional setting, thereby demanding and rehearsing different forms of academic discourse practices. All in all, the results point to ways in which the filmed teachers intertwine language and content learning in the classroom conversations for all their students. Due to widespread migration and diversification processes, classes everywhere are becoming increasingly multilingual and socially diverse. Further empirical research on this issue is needed to supplement the ongoing debate about social justice and equal opportunities.

## **Inhalt**

<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>4</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>4</b>
<b>Einleitung.....</b>	<b>5</b>
<b>TEIL I: THEORETISCHER RAHMEN UND FORSCHUNGSSTAND .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Sprachbildendes Lehrkräftehandeln im Kontext von migrations- und soziokulturell bedingter sprachlicher Heterogenität: Begriffsgrundlagen .....</b>	<b>9</b>
1.1 Sprachliche Heterogenität im Unterricht .....	9
1.2 Das Konzept ‚Bildungssprache‘ .....	12
1.3 Das Konzept der ‚bildungssprachlichen Praktiken‘ .....	16
1.4 Sprachliche Bildung und sprachbildendes Lehrkräftehandeln im Unterricht.....	20
<b>2. Unterrichtsgespräche als Handlungsfeld für sprachbildendes Lehrkräftehandeln .....</b>	<b>22</b>
2.1 Begriffsverständnis: Unterrichtsgespräch .....	22
2.2 Institutionelle Rahmenbedingungen und kommunikative Aspekte in Unterrichtsgesprächen .	24
2.3 Gemeinsame Wissenskonstruktion in Unterrichtsgesprächen .....	30
2.4 Zwischenfazit: Sprachbildendes Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen .....	33
<b>3. Ausgewählte Perspektiven und Konzepte für die empirische Untersuchung von sprachbildendem Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen .....</b>	<b>37</b>
3.1 Begründung der Auswahl für die hier vorliegende Untersuchung .....	38
3.2 Dialogic Teaching ( <i>nach Alexander</i> ) .....	40
3.3 Educational und Educated Discourse ( <i>nach Mercer</i> ).....	44
3.4 Revoicing ( <i>nach O’Connor &amp; Michaels</i> ).....	48
3.5 Sprachbetrachtung ( <i>nach Bredel</i> ) .....	52
<b>4. Konkretisierung der Untersuchungsfragen und Ausblick auf die empirische Untersuchung.....</b>	<b>57</b>
<b>TEIL II: DATENGRUNDLAGE UND FORSCHUNGSMETHODISCHE RAHMENKONZEPTION.....</b>	<b>59</b>
<b>5. Datengrundlage .....</b>	<b>59</b>
5.1 Anlage und Zielsetzungen der BilLe-Studie .....	59
5.2 Auswahl der Schulen und Lehrkräfte.....	61
5.3 Das BilLe-Korpus .....	62
5.3.1 Übersicht über die Schulen und gefilmten Unterrichtsstunden .....	62
5.3.2 Übersicht über das Kontextmaterial .....	64
5.4 Datenaufbereitung und Ergebnisse der BilLe-Studie.....	65
5.4.1 Die niedrig inferente Kodierung der Unterrichtsphasen und Redeanteile .....	65
5.4.2 Die interpretative Auswertung ausgewählter Sequenzen.....	69

<b>6. Forschungsmethodische Rahmenkonzeption .....</b>	<b>71</b>
6.1 Überblick über das eigene Vorgehen und Nutzung der BilLe-Datengrundlage und der Ergebnisse sowie Perspektiven für die vorliegende Untersuchung.....	71
6.2 Reflexion zur induktiv-deduktiven Auseinandersetzung mit den Daten.....	73
6.3 Reflexion zur methodischen Kombination von inhaltsanalytischem Vorgehen und Interaktionsanalysen in der hier vorliegenden Untersuchung .....	76
 <b>TEIL III: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>81</b>
<b>7. Die Unterrichtsgespräche im Datenkorpus.....</b>	<b>81</b>
7.1 Methodisches Vorgehen zur Identifizierung der Unterrichtsgespräche im Datenkorpus.....	81
7.2 Ergebnisse der Identifizierung der Unterrichtsgespräche im Datenkorpus .....	88
7.2.1 Die Ausgestaltung des Öffentlichen Unterrichts im Datenkorpus .....	88
7.2.2 Die Unterrichtsgespräche im Datenkorpus.....	91
<b>8. Bildungssprachliche Praktiken in den identifizierten Unterrichtsgesprächen 96</b>	
8.1 Methodisches Vorgehen zur Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen .....	97
8.2 Ergebnisse der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen .....	99
<b>9. Analyse von drei ausgewählten Unterrichtsgesprächen .....</b>	<b>100</b>
9.1 Kriterien für die Auswahl der drei Unterrichtsgespräche .....	101
9.2 Methodisches Vorgehen bei der Aufbereitung der Daten und der sequenziellen Analyse der drei Unterrichtsgespräche .....	103
9.2.1 Methodische Grundlagen für die sequenziellen Analysen.....	103
9.2.2 Aufbereitung des Datenmaterials .....	106
9.2.3 Vorgehen bei der Herausarbeitung der Analyseschwerpunkte .....	108
9.3 Analyse des Unterrichtsgesprächs „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ in Klasse 3 (Grundschule, Projektzeit, Frau Ulrich/Frau Reif).....	110
9.3.1 Kontext und Einbettung des Unterrichtsgesprächs .....	110
9.3.2 Ergebnisse der Kodierung als Unterrichtsgespräch und der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken .....	115
9.3.3 Analyseschwerpunkt 1: Schüler*innen als Gesprächsorganisator*innen .....	117
9.3.4 Analyseschwerpunkt 2: Vom Vortrag zum Gespräch .....	128
9.3.5 Analyseschwerpunkt 3: Schüler*innen als Expert*innen für fachliche Inhalte.....	138
9.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	153
9.4 Analyse des Unterrichtsgesprächs „Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“ in Klasse 6 (Haupt-/Realschule, Deutsch, Frau Frey).....	155
9.4.1 Kontext und Einbettung des Unterrichtsgesprächs .....	156
9.4.2 Ergebnisse der Kodierung als Unterrichtsgespräch und der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken .....	160
9.4.3 Analyseschwerpunkt 1: Das „Sammeln von Worten“ in der Erschließung der Bildergeschichten aus unterschiedlichen Registern.....	161
9.4.4 Analyseschwerpunkt 2: Von Bild- zu Wortsprache.....	174
9.4.5 Analyseschwerpunkt 3: Innehalten bei Begriffen und Redewendungen .....	185
9.4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	192

9.5	Analyse des Unterrichtsgesprächs „Wir wollen [...] ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ in Klasse 10 (Gymnasium, Deutsch, Herr Rogner) .....	194
9.5.1	Kontext und Einbettung des Unterrichtsgesprächs .....	195
9.5.2	Ergebnisse der Kodierung als Unterrichtsgespräch sowie der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken .....	198
9.5.3	Analyseschwerpunkt 1: Über (Meta-)Sprache das Unterrichtsgespräch strukturieren	200
9.5.4	Analyseschwerpunkt 2: Umfangreiche und sprachlich komplexe Gesprächsbeiträge ermöglichen .....	214
9.5.5	Analyseschwerpunkt 3: Gesprächsbeiträge miteinander vernetzen .....	225
9.5.6	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	237
<b>10.</b>	<b>Schlussbetrachtung .....</b>	<b>239</b>
10.1	Zusammenführung der Analyseergebnisse zu den ausgewählten Unterrichtsgesprächen .....	239
10.2	Diskussion der Konzepte „Unterrichtsgespräch“, „bildungssprachliche Praktiken“ und „Sprachbildendes Lehrkräftehandeln“ im Spiegel der Analyseergebnisse .....	245
10.3	Ausblick .....	250
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>252</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>265</b>

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 5.3.1_1:	Übersicht über das BilLe-Korpus der UnterrichtsfilmAufnahmen .....	62
Tab. 5.4.1_1:	Ergebnisse aus der Basiskodierung Unterrichtsphasen (Gesamtkorpus und nach Schulformen unterteilt, Ergebnisse gerundet).....	66
Tab. 5.4.1_2:	Ergebnisse aus der Basiskodierung Redeanteile für den Öffentlichen Unterricht (ÖU; Gesamtkorpus und nach Schulformen unterteilt, Ergebnisse gerundet) .....	67
Tab. 7.1_1:	Ergebnistabelle für die Unterrichtsstunde Latein 10 Klein.....	84
Tab. 7.2.1_1:	Übersicht über die Kategorisierung der Unterrichtsphasen der BilLe-Kodierung (dunkelgrau bzw. hellgrau unterlegt), ergänzt um die für diese Untersuchung erstellte Kategorisierung des Öffentlichen Unterrichts (weiß unterlegt) .....	88
Tab. 7.2.2_1:	Übersicht über die identifizierten Unterrichtsgespräche im BilLe-Korpus.....	92
Tab. 7.2.2_2:	Übersicht über Anzahl, Gesamtzeit, Anteil am ÖU sowie durchschnittliche Längen der Unterrichtsgespräche (UG) bezogen auf die Schulformen .....	93
Tab. 7.2.2_3:	Übersicht über Anzahl, Gesamtzeit, Anteil am ÖU sowie durchschnittliche Längen der Unterrichtsgespräche (UG) bezogen auf die Schulstufen .....	94

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 9.3.1_1:	schematischer Raumplan der 3. Klasse.....	114
Abb. 9.4.1_1:	Bildergeschichte „Moral mit Wespen“ .....	158
Abb. 9.4.1_2:	Bildergeschichte „Unbeabsichtigte Helden“.....	158
Abb. 9.4.1_3:	schematischer Raumplan der 6. Klasse.....	159
Abb. 9.5.1_1:	schematischer Raumplan des Klassenraumes .....	197

## **Einleitung**

Internationale Schulleistungsstudien (wie beispielsweise IGLU, TIMSS und PISA) haben in den letzten Jahren immer wieder den Befund vorgelegt, dass die soziale Herkunft von Schüler\*innen mit ihrem Schulerfolg korreliert (vgl. Hußmann, Wendt, Bos et al. 2017; Bos, Hornberg, Arnold et al. 2007; Haag, Kocaj, Jansen & Kuhl 2017; Müller & Ehmke 2016; Stubbe, Schwippert & Wendt 2016). In Deutschland erreichen vor allem Schüler\*innen, die in ihrer Lebenswelt weitere Sprachen als oder neben Deutsch sprechen und/oder deren familiärer Hintergrund sozioökonomisch vergleichsweise niedrig ist, unterdurchschnittliche Testergebnisse in den abgefragten Leistungsbereichen. Sie tragen damit ein nachgewiesenes höheres Risiko, in der Schule weniger erfolgreich zu sein (vgl. Hußmann, Wendt, Bos et al. 2017; Gogolin & Lange 2011; Diefenbach 2010; Gogolin 2009; Stanat, Rauch & Segeritz 2010; Bos, Hornberg, Arnold et al. 2007).

Eine Kompetente, die zum erfolgreichen Lernen in Bildungsinstitutionen beiträgt und die mit den unterschiedlichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Verbindung gebracht wird, sind ihre jeweiligen sprachlichen Fähigkeiten: Sprachliches und fachliches Lernen stehen in einem engen Zusammenhang, denn Sprache ist als Schlüssel zu sehen, um sich zum einen Wissen anzueignen oder umgekehrt Wissen zu versprachlichen (Morek & Heller 2012). Seit Jahren etablierte, zusätzliche Sprachfördermaßnahmen beispielsweise für Schüler\*innen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit haben sich jedoch bisher nicht als wirksam erwiesen, um Bildungsnachteile zu verringern. Das Thema einer Sprachlichen Bildung, die durchgängig schulform-, schulstufen- und schulfächerübergreifend ansetzt, ist daher ein Schwerpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Bildungsgerechtigkeit in deutschen Schulen, der weiterhin an Bedeutung gewinnt (vgl. dazu Fürstenau 2012; Gogolin et al. 2013; Redder & Weinert 2013; Fürstenau & Lange 2013).

Insbesondere der Begriff der Bildungssprache wurde in diesem Zusammenhang in den letzten Jahren breit in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen sowie in der Praxis im deutschsprachigen Raum rezipiert (vgl. Lange i.Dr.). Bildungssprache wird übergreifend gefasst als das sprachliche Register, das insbesondere in, aber auch außerhalb von Bildungsinstitutionen für die Vermittlung und Aneignung von Wissen von Bedeutung ist. Ebenso wird dieser Begriff diskutiert als das sprachliche Register, das Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen den Zugang zu Bildungslaufbahnen sowie eine sog.

mündige, selbstbestimmte Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen eröffnet (vgl. Morek & Heller 2012: 70; Lange i.Dr.). Zugleich wird konstatiert, dass Bildungssprache in Bildungsinstitutionen von Lehrkräften und den institutionellen Vorgaben zwar eingefordert und bewertet, jedoch nicht explizit vermittelt werde und damit als sog. ‚heimlicher Lehrplan‘ gelte (Schleppegrell 2010: 109).

In Bezug auf die Frage, wie Bildungssprache im Unterricht vermittelt werden kann, um Bildungsnachteile zu verringern, rücken die institutionellen Bedingungen und das konkrete Handeln der Lehrkräfte, spezifisch ihr Umgang mit bildungssprachlichen Anforderungen, in den Fokus. An dieser Stelle ist das Konzept der bildungssprachlichen Praktiken von Morek und Heller (2012) weiterführend. Mit bildungssprachlichen Praktiken sind „sprachlich-kommunikativ[e] Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung“ gemeint, die „von erfahrenen Agenten der Institution normativ sowohl implizit als auch explizit“ thematisiert, eingefordert und angewendet werden (vgl. Morek & Heller 2012: 92). Wie Lehrkräfte übergreifend ihren Regelunterricht so gestalten, dass ihre Schüler\*innen an bildungssprachlichen Praktiken beteiligt werden und die bildungssprachlichen Anforderungen bewältigen können, ist derzeit eine wichtige Frage für die empirische Forschung, die an dem Bestreben ansetzt, alle Schüler\*innen – unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation – in ihrer schulischen Bildungslaufbahn zu unterstützen.

Die hier vorliegende Untersuchung greift dieses Forschungsdesiderat auf und entstand im Rahmen der Videostudie „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen (BiLe)“, die von 2012 bis 2014 von der DFG gefördert und unter der Leitung von Prof. Dr. Sara Fürstenau an der Universität Münster durchgeführt wurde.<sup>1</sup> Es ist ein Alleinstellungsmerkmal der BiLe-Studie, dass der Regelunterricht von Lehrkräften mit Erfahrungen und Erfolgen im Bereich Sprachlicher Bildung in unterschiedlichen Schulformen, -stufen und -fächern gefilmt wurde. Der Fokus der hier vorliegenden Untersuchung liegt auf dem schulischen Setting der Unterrichtsgespräche, die in Bezug auf sprachliches und fachliches Lernen mehr als andere Sozialformen in der Kritik stehen (vgl. im Überblick Pauli 2010).

Der Fokus wurde vor dem Hintergrund der Beobachtung gewählt, dass das Bild zahlreicher BiLe-Unterrichtsgespräche von dem Bild, das in der bisherigen Forschung von diesem Setting aufgeworfen wird, deutlich abweicht. Im Forschungsstand zeigt sich in

---

<sup>1</sup> Bei allen in dieser Arbeit verwendeten Namen von Schulen, Lehrkräften und Schüler\*innen handelt es sich um Pseudonyme (vgl. Kapitel 5).

Bezug auf die Gestaltung der Wissenskonstruktion und die sprachliche Beteiligung der Schüler\*innen eine vielfach vereinfachende und dichotomisierende Sicht auf Unterrichtsgespräche im Kontrast zu vermeintlich sprachlich offeneren, nicht-öffentlichen Unterrichtssettings. Im Gegensatz dazu ist in den Unterrichtsgesprächen des BiLe-Korpus übergreifend zu beobachten, dass die Lehrkräfte ihren Schüler\*innen im Vergleich zu früheren wie aktuellen Studienergebnissen hohe Redeanteile eröffnen. Sie übertragen ihnen sprachliche Verantwortung für die gemeinsame Wissenskonstruktion und unterstützen sie in diesem Prozess. Ziel der Untersuchung ist es, über Sequenzanalysen ausgewählter Unterrichtsgespräche aufzuzeigen, wie ausgewählte Lehrkräfte Unterrichtsgespräche mit Blick auf Sprachliche Bildung gestalten. Wie ermöglichen die Lehrkräfte in diesem Setting allen Schüler\*innen die Teilhabe an bildungssprachlichen Praktiken und wie unterstützen sie die Schüler\*innen bei der Bewältigung der bildungssprachlichen Anforderungen in einem öffentlichen Rahmen?

In Teil I der hier vorliegenden Arbeit werden der Theoretische Rahmen und der Forschungsstand dargelegt. Für die Untersuchung von sprachbildendem Lehrkräftehandeln im Kontext von migrations- und soziokulturell bedingter sprachlicher Heterogenität werden dazu in Kapitel 1 zunächst die begrifflichen Grundlagen erläutert, spezifisch das angelegte Verständnis von sprachlicher Heterogenität, das Konzept der Bildungssprache und die daran anknüpfende Konzeption der bildungssprachlichen Praktiken. Anhand dieser begrifflichen Grundlagen wird entwickelt, welches Verständnis von Sprachlicher Bildung und von sprachbildendem Lehrkräftehandeln der hier vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt. In Kapitel 2 geht es um Unterrichtsgespräche als Handlungsfeld für sprachbildendes Lehrkräftehandeln. Es werden der Begriff des Unterrichtsgesprächs vorgestellt sowie bisherige Erkenntnisse über die institutionellen Rahmenbedingungen und kommunikativen Aspekte in Unterrichtsgesprächen. Wie eng Sprache und Lernen im Unterrichtsgespräch vernetzt sind, zeigt sich in dem Verständnis einer gemeinsamen Wissenskonstruktion, das anknüpfend an die begrifflichen Grundlagen ausgeführt wird, bevor abschließend ein Zwischenfazit gezogen wird zu den Potenzialen und Herausforderungen sprachbildenden Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen. Kapitel 3 nimmt die vier ausgewählten Konzepte und Perspektiven in den Blick, die sich für die empirische Untersuchung sprachbildenden Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen für die hier vorliegende Untersuchung als weiterführend erwiesen haben. In Kapitel 4 werden abschließend alle dargelegten Begriffe, Erkenntnisse und Perspektiven in der

Konkretisierung der Forschungsfragen zusammengeführt und mit einem Ausblick auf die empirische Untersuchung verbunden.

In Teil II der Arbeit geht es um die Datengrundlage und eine übergreifende Vorstellung der forschungsmethodischen Rahmenkonzeption. In Kapitel 5 wird dazu zunächst das BiLe-Projekt vorgestellt, aus dem diese Untersuchung hervorgegangen ist und auf dessen Datenkorpus zurückgegriffen wird. Im Anschluss daran wird in Kapitel 6 das Forschungsdesign dargestellt, mit dem diese Untersuchung auch eigene methodische und theoretische Wege eingeschlagen hat. Es wird erläutert, wie das Korpus sowie die Ergebnisse der BiLe-Studie für die hier vorliegende Untersuchung genutzt wurden. Ebenso zielt dieses Kapitel darauf ab, grundlegende methodische Entscheidungen und Prozesse wie das induktiv-deduktive Vorgehen, die Kombination unterschiedlicher Methoden sowie die Haltung im Umgang mit den Daten ausführlich darzulegen und zu reflektieren, um einen Rahmen für die Analysen zu geben.

Teil III der Arbeit umfasst die empirischen Analysen der hier vorliegenden Untersuchung. Kapitel 7 und 8 stellen dar, wie und mit welchen Ergebnissen die Unterrichtsgespräche im gesamten BiLe-Korpus identifiziert wurden sowie wie und mit welchen Ergebnissen in den so gefundenen Unterrichtsgesprächen bildungssprachliche Praktiken identifiziert wurden, an denen Schüler\*innen beteiligt sind. Kapitel 9 stellt schließlich den Kern der hier vorliegenden Untersuchung dar. Es werden drei ausgewählte Unterrichtsgespräche sequenzanalytisch und anhand von Analyseschwerpunkten hinsichtlich der aufgeworfenen Forschungsfragen untersucht. Ausführungen zu den Auswahlkriterien, zu dem methodischen Vorgehen sowie zu der Aufbereitung der Daten sind den Analysen vorangestellt. Die Ergebnisse der Analysen werden zu jedem Unterrichtsgespräch jeweils abschließend zusammengefasst. Alle Analyseergebnisse und die daraus gezogenen übergreifenden Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellungen der hier vorliegenden Untersuchung werden in einem abschließenden Fazit und mit einem Ausblick zusammengeführt.

## **TEIL I: THEORETISCHER RAHMEN UND FORSCHUNGSSTAND**

### **1. Sprachbildendes Lehrkräftehandeln im Kontext von migrations- und soziokulturell bedingter sprachlicher Heterogenität: Begriffsgrundlagen**

In diesem Kapitel werden die Begriffe und Konzepte skizziert und mit Blick auf die vorliegende Arbeit erläutert, die für die vorliegende Untersuchung von sprachbildendem Lehrkräftehandeln die theoretische Grundlage darstellen. Zentral steht das Verständnis von sprachlicher Heterogenität, die spezifisch mit Blick auf Sprachliche Bildung im Unterricht als Rahmenbedingung und Herausforderung für das Lehrkräftehandeln verstanden wird (vgl. Kapitel 1.1). Davon ausgehend wird das Konzept der Bildungssprache vorgestellt, welches als ein spezifisches sprachliches Register heterogen konzeptioniert und im Zusammenhang mit schulischem Erfolg diskutiert wird (vgl. Kapitel 1.2). Für die Erforschung, wie mit Bildungssprache in situ umgegangen wird, wurde in der Linguistik das Konzept der bildungssprachlichen Praktiken entwickelt (vgl. Kapitel 1.3), welches sich in Bezug auf die hier vorliegende Arbeit als weiterführend erwiesen hat. Abschließend werden das Verständnis von Sprachlicher Bildung und von sprachbildendem Lehrkräftehandeln dargelegt, welche aus den zuvor ausgeführten begrifflichen Grundlagen abgeleitet werden (vgl. Kapitel 1.4).

#### **1.1 Sprachliche Heterogenität im Unterricht**

Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung ist das Thema Mehrsprachigkeit mehr und mehr in den Fokus von Politik, Gesellschaft und Forschung gerückt. Der Bewegungsspielraum von Menschen ist heute weiter denn je, Mobilität wie Migration nehmen weiter zu und machen das Aufwachsen und Bewegen zwischen unterschiedlichen Sprachen möglich, selbstverständlich und notwendig. Obgleich Gesellschaften seit jeher mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger öffentlich mit dem Thema umgehen, ist Mehrsprachigkeit als Normalfall der Lebenswirklichkeit von Menschen anzusehen und Mehrsprachigkeit als Ressource anzuerkennen (vgl. Busch 2017: 7). Mit der Feststellung, dass Bildungschancen und sprachliche Fähigkeiten eng zusammenhängen, gewinnt das Thema Mehrsprachigkeit in der Forschung zu Bildungsgerechtigkeit an deutschen Schulen weiter an Bedeutung (vgl. dazu Fürstenau 2012; Gogolin et al. 2013; Redder & Weinert 2013). Das Thema ist Gegenstand unterschiedlicher Forschungsperspektiven wie der

Linguistik, der Erziehungswissenschaft oder der Psychologie, die mit jeweils spezifischen Forschungsinteressen das Thema beleuchten. Jede Forschung, die daran ansetzt, wie Lehrkräfte durchgängig im Regelunterricht sprachliches und fachliches Lernen miteinander verknüpfen (können), basiert auf einem spezifischen Begriffsverständnis von Mehrsprachigkeit. Denn das Berücksichtigen der sprachlichen Voraussetzungen ist für alle Schüler\*innen – unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation – von Bedeutung. Es ist festzustellen, dass der Begriff der Mehrsprachigkeit heterogen ausgelegt wird (vgl. ausführlich dazu Busch 2017: 9).

Grundlage für die hier vorliegende Untersuchung ist ein weiter Mehrsprachigkeitsbegriff, der durch den Romanisten Wandruszka (1979) geprägt wurde und auf den noch heute regelmäßig in aktuellen Forschungsvorhaben referiert wird (vgl. u.a. Busch 2017: 46). Wandruszka nimmt in den Blick, wie vielfältig die sprachliche Lebenswelt eines jeden Menschen gestaltet ist. Für die Analysen in dieser Arbeit hat sich dieses Verständnis als weiterführend erwiesen, da es differenziert auf die individuellen sprachlichen Ressourcen von Sprecher\*innen blickt und auf das sprachliche Handeln und den Umgang mit sprachlichen Ressourcen in der alltäglichen Lebenswelt fokussiert. Nach Wandruszkas Verständnis von Mehrsprachigkeit lassen sich nicht nur vermeintlich in sich geschlossene Sprachen wie Deutsch, Türkisch oder Norwegisch als Sprachen begreifen, sondern ebenso die sprachlichen Varietäten, Dialekte und Register innerhalb einer Sprache. Der Mensch bewegt sich tagtäglich in unterschiedlichsten sozialen Situationen und gesellschaftlichen Gruppen und passt dabei den eigenen Sprachgebrauch bewusst oder unbewusst an das jeweilige Gegenüber an:

„Schon in unserer Muttersprache sind wir mehrsprachig in allen Regenbogenfarben des soziokulturellen Spektrums. [...] Je nach der soziokulturellen Situation bedienen wir uns doch ganz verschiedener Register, bald der ‚Umgangssprache‘ (aber auch das ganz unterschiedlich, je nachdem, mit wem wir gerade ‚Umgang‘ haben), bald unserer Berufssprache, der Amtssprache, eines Regiolechts, eines Soziolechts, eines Technolechts, eines Poetolechts – je nachdem, ob ich in einer Autowerkstätte Reparaturprobleme diskutiere oder ob ich ein heiteres Glückwunschgedicht zu einer Goldenen Hochzeit verfasse!“ (Wandruszka 1979: 38f.).

Wandruszka geht seinem Konzept der sog. inneren Mehrsprachigkeit zufolge davon aus, dass jedem Menschen auch innerhalb einer Sprache wie z. B. Arabisch, Französisch, Panjabi oder Deutsch eine Bandbreite an sprachlichen Mitteln zur Verfügung steht. Aus diesen wählt er bzw. sie in der konkreten sozialen Situation im Zusammenspiel mit seinem Gegenüber und der Situation aus und passt die eigene Sprache an. Unsere Gesprächspartner, unsere Rollen und die Situationen, in der unsere Interaktion stattfinden, haben

folglich Einfluss auf die Art und Weise, wie wir uns ausdrücken, welche Begriffe und Phrasen wir (nicht) verwenden und ob wir z. B. Dialekte, über die wir verfügen, mit einfließen lassen. Das Bewegen zwischen diesen Registern, Stilen, Varietäten etc. kann als eine anspruchsvolle Tätigkeit verstanden werden, u.a. auch dadurch, dass die Passung sprachlicher Mittel von dem jeweiligen Gegenüber im Rahmen der Gesprächssituation bewertet wird. Ergänzend können an dieser Stelle Gedanken aus dem Konzept des sprachlichen Repertoires von Gumperz (1964) genannt werden, das dieser in den 60er Jahren geprägt hat und das Ähnlichkeiten zu Wandruszkas Konzept aufweist. Der Linguist Gumperz charakterisiert das Repertoire als die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die dem bzw. der Sprechenden zur Verfügung stehen, und betont vor allem den jeweiligen Ent

mately it is the individual who makes the decision, but his freedom to select is always subject both to grammatical and social restraints“ (Gumperz 1964: 138). Nach Gumperz beruhen diese Regeln des sprachlichen Miteinanders auf Konventionen, die in den jeweiligen Gruppen und sozialen Umgebungen gelten und stetig aktualisiert werden. Wenn jemand in einer Gruppe diese „social etiquette of language choice“ (Gumperz 1964: 138) nicht beachte – da er bzw. sie die Regeln nicht kenne, mit diesen spiele oder bewusst breche – drohen Missverständnisse oder Sanktionen. Ebenso können sich die Individuen auch bewusst positionieren, indem sie über die Wahl bestimmter sprachlicher Mittel (wie z. B. Fachbegriffe) ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder Interessen kenntlich machen (vgl. Kapitel 1.2). Insofern finde die Wahl der sprachlichen Mittel immer in einem Spannungsfeld statt, das auch von Überlegungen der sozialen Angemessenheit bzw. Positionierung geprägt wird.

Wandruszkas Konzept argumentiert hier sehr ähnlich. Wandruszka (1979: 17) betont im Vergleich unterschiedlicher sprachlicher Register, vor allem in der Gegenüberstellung von vermeintlich elaborierteren sprachlichen mit weniger elaborierten Registern, vor allem die Funktionalität im jeweiligen Kontext:

„In Wahrheit handelt es sich auch hier um verschiedene Sprachen innerhalb derselben Sprache, die durchaus nebeneinander bestehen können und müssen, die sich keineswegs einfach dadurch unterscheiden, daß die eine ‚ärmer‘ ist, die andere ‚reicher‘; die einfach ‚anders‘ sind, weil sie verschiedene Funktionen haben.“

Für die hier vorliegende Arbeit soll dieser Gedanke leitend sein. Die unterschiedlichen Register sind in den jeweiligen sozialen Situationen funktional. Funktional meint in diesem Zusammenhang, dass der Einsatz eines Registers einen Zweck im Rahmen der spezifischen Kommunikationssituation erfüllt. Mit der Art und Weise, wie sich jemand in

einer Gesprächssituation ausdrückt, wird Bedeutung konstruiert, d. h. Verständnis hergestellt, Beziehungen zu den Gesprächspartner\*innen gestaltet etc. Ein Gedankenspiel verdeutlicht, wie passend diese Grundannahme ist: Man stelle sich ein Kind vor, das in seiner *Peergroup* während eines Spiels mit Freunden so spricht wie in einem schulischen Vortrag. Vermutlich würden die Freunde ihre Irritation äußern oder lachen. Umgekehrt ist der sprachliche Umgang der *Peergroup*, die intern gebräuchlichen Begriffe und Ausdrücke, in dem schulischen Vortrag nicht angemessen und würde durch die Lehrkraft entsprechend sanktioniert.

Es lässt sich festhalten, dass die hier vorliegende Untersuchung auf der Grundannahme basiert, dass jeder Mensch die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit besitzt (vgl. Tracy 2014: 26; Wandruszka 1979: 13) und sich im Rahmen seiner Lebenswelt migrations- und soziokulturell bedingt zwischen unterschiedlichen Sprachen und Sprachregistern bewegt. Statt von Mehrsprachigkeit soll daher in dieser Untersuchung von sprachlicher Heterogenität gesprochen werden, um den Blick auf die Vielfalt der sprachlichen Fähigkeiten zu richten und alle Sprachen und Register einzubeziehen. Das in dieser Untersuchung angelegte Verständnis von sprachlicher Heterogenität im Unterricht lässt sich mit dem ausgeführten weiten Mehrsprachigkeitsbegriff fassen: Der Blick wird auf Schüler\*innen gerichtet, die in ihrer Lebenswelt weitere Sprachen als oder neben Deutsch sprechen, und ebenso auf weitere soziokulturell bedingte Unterschiede in der sprachlichen Sozialisation und die innere Mehrsprachigkeit der deutschen Sprache (vgl. Fürstenau, Beckmann & Gallig 2015: 255f.; Tracy 2014: 18). Die sprachlichen Voraussetzungen bzw. das gesamtsprachliche Repertoire, das jeweils den Schüler\*innen bzw. auch den Lehrkräften im Unterricht zur Verfügung steht, gehört folglich zu den Rahmenbedingungen und Herausforderungen von Unterricht. Die Herausforderungen werden in den folgenden Kapiteln vertieft dargestellt.

## **1.2 Das Konzept ‚Bildungssprache‘**

Mit dem Verständnis, dass Menschen in ihrer Lebenswelt je nach Kontext unterschiedliche sprachliche Register anwenden, hat der Begriff der Bildungssprache im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs viel Beachtung hervorgerufen. Dieser wird sowohl in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen wie auch in der pädagogischen Praxis breit und heterogen diskutiert (vgl. ausführlich Lange i.Dr.). Bildungssprache wird übergreifend verstanden als ein sprachliches Register, das in Bildungsinstitutionen die

Grundlage für erfolgreiches Lernen darstellt. Grundlegend für das Konzept der Bildungssprache ist die Erkenntnis, dass (schulisches) Lernen und Sprache eng miteinander verknüpft sind (vgl. Wygotski 1934/2002). Denken und Sprechen seien demnach Prozesse, die weder eins seien noch unabhängig voneinander ablaufen, sondern miteinander einhergehen und sich gegenseitig bedingen. Gedanken nehmen Einfluss darauf, wie etwas sprachlich ausgedrückt werde. Indem Gedachtes in Worte gefasst werde, gestalte und verändere es sich gleichzeitig (vgl. Wygotski 1934/2002: 401). Diese Erkenntnis ist mit Blick auf Bildungsinstitutionen leitend, wenn es darum geht, das Konzept der Bildungssprache zu fassen, denn sprachliche Anforderungen steigen mit der zunehmenden inhaltlichen Komplexität. Sprachliche Fähigkeiten sind von Bedeutung, wenn es darum geht, an Unterricht teilzuhaben und sich Wissen beispielsweise aus Texten oder Gesprächen anzueignen. Umgekehrt zeigen Schüler\*innen ihr Wissen sprachlich in Form von mündlicher Beteiligung am Unterricht und schriftlichen wie mündlichen Prüfungsformen.

Der Diskurs um den Begriff Bildungssprache wurde insbesondere mit dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ erneut vorangetrieben (vgl. Gogolin 2013). Das Modellprogramm wurde durchgeführt vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass vor allem Schüler\*innen, die in ihrer Lebenswelt weitere Sprachen als oder neben Deutsch sprechen und deren familiärer Hintergrund sozioökonomisch vergleichsweise schwach ist, ein nachgewiesenes höheres Risiko tragen, in der Schule weniger erfolgreich zu sein (vgl. Hußmann, Wendt, Bos et al. 2017; Gogolin & Lange 2011; Diefenbach 2010; Gogolin 2009; Stanat, Rauch & Segeritz 2010; Bos, Hornberg, Arnold et al. 2007). Im Rahmen dieser und weiterer Überlegungen zu sprachlichen Ressourcen von Schüler\*innen im deutschen Schulsystem wird mit Blick auf Bildungsungerechtigkeit von Schule beispielsweise als einem „sprachlichen Markt“ (Fürstenau & Niedrig 2011: 82) gesprochen. Auch (Bildungs-)Sprache kann dementsprechend als ‚kulturelles Kapital‘ (Bourdieu 1979/2006) eingeordnet werden, das in der Schule kaum explizit gefördert werde, sondern „implizit in der Art der Kommunikation“ mitschwingt (Gogolin & Lange 2011: 111) und dadurch eine Herausforderung für Schüler\*innen darstellen könne. Ihr Beherrschen bzw. Nichtbeherrschen könne über den Erfolg in schulischen und akademischen Institutionen entscheiden.

In diese und weitere Begriffskonzeptionen im deutschsprachigen Diskurs flossen linguistische Konzepte und Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Raum ein, die z.T. seit einigen Jahrzehnten den Zusammenhang von Register, Kontext, sozialer Schicht

und den unterschiedlichen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen untersuchen (vgl. u.a. Cummins 2000; Halliday 1994; Bernstein 1971, 1996). Eine der vorliegenden Begriffsdefinitionen von Bildungssprache haben vor diesem Hintergrund und im Anschluss an diese linguistischen Grundlagen Fürstenau & Lange (2011: 44) entwickelt. Es soll beispielhaft für unterschiedliche Definitionen aufgeführt werden. Die Definition war u.a. Ausgangspunkt und Grundlage für die Forschung im Rahmen des Projektes „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln (kurz: BilLe)“, auf der auch die hier vorliegende Untersuchung basiert (vgl. Kapitel 5). In dieser Hinsicht war die Definition auch für die hier vorliegende Untersuchung Ausgangspunkt, um sich dem Gegenstand anzunähern:

„Das bildungssprachliche Register zeichnet sich durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können. Es besitzt Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit und dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen. Das bildungssprachliche Register kommt u.a. in schulspezifischen Sprachhandlungen zur Anwendung.“ (Fürstenau & Lange 2011: 44)

Fürstenau & Lange beziehen sich auf die bildungssprachlichen Anforderungen, die mit dem ausgedrückten Inhalt einhergehen: Komplexität, Abstraktion und Kontextunabhängigkeit. Bildungssprache lässt sich in ihrer Definition als Gegenpol zu sprachlichen Registern fassen, die Anwendung finden, wenn es um die Versprachlichung einfacher, konkreter und unmittelbar erlebter Inhalte geht.

Im deutschsprachigen Diskurs werden unterschiedliche Modelle herangezogen, um das Konzept der Bildungssprache zu ergänzen (vgl. ausführlich Lange i.Dr.). Eines dieser Modelle soll an dieser Stelle kurz erläutert werden, weil es für Überlegungen in den Analysen weiterführend ist und in Bezug auf die hier vorgenommene Positionierung am Ende des Kapitels noch einmal aufgegriffen wird: Koch & Oesterreicher (1985) spannen für ihr sog. Nähe-Distanz-Modell in Bezug auf Sprache ein Kontinuum auf. Sprache könne hinsichtlich des Mediums sowie hinsichtlich ihrer Konzeption als mündlich oder schriftlich eingeordnet werden, und die Einordnung erfolge in einem „mehrdimensionalen Raum zwischen zwei Polen“ (Koch & Oesterreicher 1985: 21). Sie führen dazu aus:

„Die Kombination ‚Dialog‘, ‚freier Sprecherwechsel‘, ‚Vertrautheit der Partner‘, ‚face-to-face-Interaktion‘, ‚freie Themenentwicklung‘, ‚keine Öffentlichkeit‘, ‚Spontaneität‘, [...] ‚Situationsverschränkung‘, etc. charakterisiert den Pol ‚gesprochen‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform lässt sich am besten auf den Begriff Sprache der Nähe bringen. Analog charakterisiert die Kombination von ‚Monolog‘, ‚kein Sprecherwechsel‘, ‚Fremdheit der Partner‘, ‚räumliche und zeitliche Trennung‘, ‚festes Thema‘, ‚völlige Öffentlichkeit‘, [...] ‚Situationsentbindung‘ etc. den Pol ‚geschrieben‘. Die ihm entsprechende Kommunikationsform definieren wir als Sprache der

Distanz. Nun können wir das konzeptuelle Kontinuum definieren als den Raum, in dem Nähe- und distanzsprachliche Komponenten im Rahmen der einzelnen Parameter sich mischen und damit bestimmte Äußerungsformen konstatieren.“ (Koch & Oesterreicher 1985: 21, H.i.O.)

Das aufgespannte konzeptuelle Kontinuum macht die Kontextabhängigkeit und die damit verbundenen Facetten des Sprachgebrauchs visuell erfassbar. In Bezug auf das Konzept der Bildungssprache ermöglicht vor allem die konzeptionelle Schriftlichkeit und damit die „Sprache der Distanz“ (Koch & Oesterreicher 1985: 21) Anknüpfungspunkte, um eine Annäherung an die Charakterisierung der Bildungssprache vorzunehmen. Lange (i.Dr.) führt im Überblick aus, wie Ansätze zur Systematisierung der bildungssprachlichen Merkmale z. B. auf den drei Ebenen Diskurs, Grammatik und Lexik aussehen. Perspektiven und Modelle sind u.a. vorgelegt worden von Feilke (2012), Reich (2008), Lange (2012b), Pineker-Fischer (2017) und Heppt (2016). Lange (i.Dr.) zeigt dabei auf, dass und inwiefern aus sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven wie Sprachdidaktik, Linguistik und Erziehungswissenschaft das Konzept Bildungssprache beleuchtet und auch die Abgrenzungen und Überschneidungen zu anderen Sprachkonzepten und -registern heterogen diskutiert werde. Sie resümiert: „Einigkeit besteht darin, dass bestimmte schulische Kommunikationssituationen andere Sprachhandlungen und sprachliche Mittel erfordern als alltägliche Interaktionen“ (Lange i.Dr.).

Eine für die hier vorliegende Untersuchung aufschlussreiche Annäherung an den Begriff legen Morek & Heller (2012: 70ff.) vor, die eine ausführliche Systematisierung des Diskurses in Bezug auf die Funktionen von Bildungssprache vornehmen: Bildungssprache fungiere als

- *Medium von Wissenstransfer (kommunikative Funktion)*, die dazu genutzt werde, um über Wissen zu sprechen und Wissen zu vermitteln.
- *Werkzeug des Denkens (epistemische Funktion)*, das nötig sei, um die damit verbundenen komplexen kognitiven Prozesse durchzuführen.
- *Eintritts- und Visitenkarte (sozialsymbolische Funktion)*, die den Zusammenhang von sozialen Situationen und Sprache fokussiere. Sprache diene in dieser Hinsicht u.a. sowohl als Mittel der Selektion in Bildungsinstitutionen als auch als Mittel der Selbst- und Fremddarstellung, um sich z. B. als „*member* einer ‚bildungsnahen‘ akademisch orientierten *community*“ (Morek & Heller 2012: 79, H.i.O.) zu zeigen.

Diese Systematisierung zeigt die Teilaspekte, die mit einer Konzeptualisierung des Begriffes Bildungssprache mitbedacht werden müssen. Gleichzeitig schärfen die

aufgezeigten Funktionen den Blick dafür, wann, wo und in welchen Aspekten Bildungssprache eine Rolle spielt bzw. spielen kann.

Lange (i.Dr.) regt abschließend an, „das heterogene Konzept der Bildungssprache [als] Aufforderung [zu verstehen], sich mit den verbundenen Wertungen auseinanderzusetzen und eine eigene Position zu finden“. Diese soll im Folgenden skizziert werden: In der hier vorliegenden Untersuchung ist es nicht das Ziel, eine eigene Definition oder Konzeption von Bildungssprache zu entwickeln. Die hier vorliegende Untersuchung schließt sich der These an, die Morek & Heller (2012: 86) in ihrem Beitrag formulieren: „Methodologisch ist [...] darauf hinzuweisen, dass Bildungssprache als Sprachsystem ein Konstrukt des Analytikers bleibt.“ Es lässt sich aus dieser Position die Folgerung ableiten, dass es damit auch nicht *die eine* Bildungssprache geben kann. Im Rückbezug auf Koch & Oesterreicher (1985) wird das Modell eines Kontinuums als weiterführend angesehen, um eine Annäherung an die sprachlichen Register in der Bildungsinstitution Schule – und in Unterrichtsgesprächen – zu finden. Innerhalb der Bildungsinstitution Schule finden sich vielfältige Situationen, in denen sehr unterschiedliche sprachliche Anforderungen an die Akteure gestellt sind – von der mündlichen Prüfung über das Unterrichtsgespräch, den schriftlichen Aufsatz bis hin zu mündlichen Absprachen vor der Pause. Auch für Unterrichtsgespräche kann die These formuliert werden, dass diese keinen übergreifend einheitlichen Kontext mit einheitlichen sprachlichen Anforderungen darstellen. Die unterschiedlichen Situationen, Personenkonstellationen, Lerngegenstände und -medien im Rahmen dieser sprachlichen Kontexte erfordern unterschiedliche sprachliche Register. Für die hier vorliegende empirische Untersuchung, wie Lehrkräfte Settings gestalten, in denen Schüler\*innen darin unterstützt werden, die Übergänge zwischen alltags- und bildungssprachlichen Registern zu bewältigen, waren und sind statische, sprachsystematische Definitionen Hilfsmittel zur Annäherung an die sprachlichen Anforderungen und Aushandlungen in diesen Situationen – gleichzeitig lassen sie jedoch viele Fragen offen. Im folgenden Kapitel 1.3 wird ein Konzept von Morek & Heller (2012) vorgestellt, das sich in Bezug auf die Untersuchung, wie mit bildungssprachlichen Anforderungen in Unterrichtsgesprächen umgegangen wird, als weiterführend herausgestellt hat.

### **1.3 Das Konzept der ‚bildungssprachlichen Praktiken‘**

In Kapitel 1.2 wurde zuvor die erziehungswissenschaftliche und sprachwissenschaftliche Diskussion um den Begriff der Bildungssprache dargelegt. Überlegungen und Vorschläge

zur Systematisierung und Merkmalsbeschreibung des bildungssprachlichen Registers sind zweifellos wichtig, wenn ein sprachsystematisches Interesse verfolgt wird, und um mehr darüber zu erfahren, wie genau sich alltagsprachliche und bildungssprachliche Register voneinander unterscheiden. Wenn man jedoch untersuchen möchte, wie mit Bildungssprache in situ umgegangen wird und wie sie im Unterricht vermittelt werden kann, führen Überlegungen weiter, die den Blick auf das sprachliche Handeln in der konkreten Interaktionssituation richten.

Die Linguistinnen Morek und Heller (2012) gehen aus einer sozio- und gesprächslinguistischen Perspektive an das Konzept Bildungssprache heran und stellen statt des Sprachsystems den institutionellen Kontext Schule und die konkreten Akteure in den Mittelpunkt ihrer Forschungen. Ihre Konzeption bildungssprachlicher Praktiken setzt an einem sozialkonstruktivistischen und dynamischen Kontextbegriff an (vgl. Morek & Heller 2012: 83; Gumperz 1982). Dieser Kontextbegriff geht davon aus, dass soziale Situationen von den beteiligten Akteuren zum einen jeweils bestimmte sprachliche Register fordern. Zum anderen werden die sozialen Situationen durch die beteiligten Akteure und ihr Handeln sprachlich erschaffen und mitgestaltet. Bezogen auf den hier vorliegenden Untersuchungsgegenstand kann im Sinne dieses Verständnisses argumentiert werden, dass in Unterrichtsgesprächen ein bestimmtes Register des öffentlichen Sprechens gefordert ist. Gleichzeitig kann danach gefragt werden, wie die Akteure diesen öffentlichen Kontext aufrechterhalten, indem sie sich sprachlich anzeigen, dass man sich in dieser spezifischen öffentlichen Unterrichtsgesprächssituation befindet.

Morek und Heller (2012: 83) berücksichtigen diesen aufgezeigten Zusammenhang zwischen Register und Kontext, um „interaktive Praktiken im Umgang mit Bildungssprache“ zu fokussieren. Sie verstehen Praktiken als „sozial geregelte und verfestigte sprachlich-kommunikative Verfahren zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Probleme“ (Morek & Heller 2012: 92; unter Bezug u.a. auf Bergmann & Luckmann 1995; Fiehler et al. 2004). Morek und Heller eröffnen damit die Analyseperspektive auf die Akteure in Bildungsinstitutionen, die „bestimmte sprachliche Normerwartungen oder Sprachideologien [...] in der Interaktion etablieren, thematisieren, zurückweisen usw.“ (vgl. Morek & Heller: 83). Bildungssprachliche Praktiken werden von Morek und Heller (2012: 92) dementsprechend definiert als

„die (vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situierten, mündlichen wie schriftlichen sprachlich-kommunikativen Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die stets auch

epistemische Kraft entfalten (können) und zugleich bestimmte bildungsaffine Identitäten indizieren. Diese Verfahren erhalten den Status sozial etablierter Praktiken erst und gerade dadurch, dass sie von erfahrenen Agenten der Institution normativ sowohl implizit als auch explizit eingesetzt und aktualisiert werden.“

Diese Konzeption ist für die videobasierte Unterrichtsanalyse weiterführend, weil sie auf beobachtbares Handeln der Akteure in der konkreten Interaktionssituation zielt. Sie fokussiert auf verfestigte Verfahren in der Konstruktion von Wissen und in der Vermittlung von Wissen wie beispielsweise Erklären, Begründen oder Argumentieren. Erfahrene Agenten in Bildungsinstitutionen sind vor allem Lehrkräfte, die diese Praktiken im Unterricht einsetzen, voraussetzen und einfordern. Auf Basis dieser Konzeption eröffnen sich Forschungsfragen, die auf die Herstellung und Vermittlung bildungssprachlicher Anforderungen im schulischen Unterricht zielen. Es kommen die „sprachlichen Anforderungen im Rahmen eines Schulunterrichts“ in den Blick, „die einigen Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche Teilhabe an und Nutzung von Unterrichtsgesprächen als Lernmedium erschweren“ (Morek & Heller 2012: 83). Anschlussfähig für die hier vorliegende Untersuchung ist die Konzeption ebenso in ihrem Bezug auf die Verortung der bildungssprachlichen Praktiken. Diese sind laut Morek und Heller (2012: 92) „vorzugsweise“, aber eben nicht ausschließlich in Bildungsinstitutionen zu finden. Wie Heller (2012) und Morek (2012) auch in weiteren Forschungen zeigen, machen Kinder und Jugendliche im Rahmen der Interaktion in ihren Familien unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken. Nicht alle erleben ein familiäres Umfeld, in dem der Zugang zu Praktiken wie Erklären und Argumentieren selbstverständlich und unterstützend ist. Diese Perspektive richtet den Blick auf die unterschiedlichen sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Lernenden im Unterricht, wie sie in Kapitel 1.1 ausgeführt wurden. Es lässt sich für die hier vorliegende Untersuchung die Forschungsfrage ableiten, wie Lehrkräfte alle Schüler\*innen an bildungssprachlichen Praktiken beteiligen und sie im Umgang mit den bildungssprachlichen Anforderungen unterstützen.

Auf Grundlage ihrer Konzeption formulieren Morek und Heller Thesen und Desiderate für die darauf aufbauende Forschung, von denen einige hier ausgewählt wurden und mit Bezug zur vorliegenden Untersuchung formuliert werden, weil sie für die Untersuchung von besonderer Relevanz sind und berücksichtigt werden (ausführlich zu den Thesen und Desideraten vgl. Morek & Heller 2012: 92ff.):

- „*Bildungssprache muss in den jeweiligen Kontexten ihrer Verwendung untersucht werden*“ (Morek & Heller 2012: 92): Nach Morek und Heller habe der Fokus in

bisherigen Untersuchungen zumeist einseitig auf den Lernenden gelegen. Es sei daher nötig, den Fokus auf alle Interaktionsbeteiligten zu erweitern und auch diejenigen in den Blick zu nehmen, „die ‚Bildungssprache‘ voraussetzen, thematisieren, einklagen usw.“ (Morek & Heller: 93). Für die hier vorliegende Untersuchung wird der Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken multiperspektivisch und im Rahmen der konkreten Interaktion analysiert und insbesondere untersucht, wie Lehrkräfte die Schüler\*innen an bildungssprachlichen Praktiken beteiligen und im Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken unterstützen (vgl. Kapitel 2.4).

- *„Bildungssprachlich agieren können ist mehr als das Verfügen über lexikalische und syntaktische Formen“* (Morek & Heller 2012: 94): Morek und Heller konstatieren als Schlüsselqualifikation für die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht die Fähigkeit, sprachliche Erwartungen und den situativen Rahmen deuten zu können und die eigenen mündlichen oder schriftlichen Beiträge dementsprechend anzupassen. Dem von ihnen formulierten Desiderat hinsichtlich der Frage, ob dieses Anpassen der eigenen Beiträge eine Voraussetzung für das Lernen bildet, kann in dieser Untersuchung aufgrund des Forschungsdesigns nicht näher nachgegangen werden. Weiterführend ist jedoch die Frage, inwiefern die Lehrkräfte in den gefilmten Unterrichtsgesprächen die Schüler\*innen darin unterstützen, den jeweiligen kommunikativen Rahmen zu deuten und die spezifischen sprachlichen Erwartungen zu antizipieren.
- *„Bildungssprache muss auch vor dem Hintergrund ihrer sozial-symbolischen Funktion betrachtet werden“* (Morek & Heller 2012: 94): Nach Morek & Heller hängen die Art und Weise, wie wir sprachlich handeln, nicht allein davon ab, über welche sprachlichen Fähigkeiten wir verfügen. Anders ausgedrückt: Allein die Tatsache, dass wir uns in einer Situation, die bestimmte sprachliche Mittel fordert, sprachlich angemessen ausdrücken könnten, heißt nicht, dass wir dies auch tun. Mit Sprache werde auch Identität und Selbstpositionierung ausgedrückt und selbst gestaltet (vgl. Morek & Heller 2012: 94; Preece 2009; Snow & Uccelli 2009; vgl. Kapitel 1.2). Dies kann in schulischen Situationen zu einer Kollision mit schülerseitigen Identitäten und Selbstpositionierungen führen. Möglicherweise fühlen sich Schüler\*innen unwohl in der Wahl bestimmter sprachlicher Mittel und im Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken, weil sie sich beispielsweise nicht als „*member* einer ‚bildungsnahe‘ akademisch orientierten *community*“ (Morek & Heller 2012: 79, H.i.O.) identifizieren können oder möchten. In dieser Untersuchung wird analysiert, wie Lehrkräfte

Settings gestalten, in denen die Schüler\*innen „bestimmte bildungsaffine Identitäten“ (Morek & Heller 2012: 92) annehmen (können) und sprachlich als solche agieren.

#### **1.4 Sprachliche Bildung und sprachbildendes Lehrkräftehandeln im Unterricht**

Wandruszka (1979) formulierte aus seinem Konzept zur Mehrsprachigkeit bereits vor 40 Jahren didaktische Verpflichtungen für Lehrkräfte, die sich auf sein zuvor ausgeführtes Verständnis von Mehrsprachigkeit beziehen (vgl. Kapitel 1.1). Lehrkräfte sollen sich

„als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. [Der Lehrer] muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muß seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muß ihnen das Bewußtsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten.“ (Wandruszka 1979: 18)

Diese Gedanken Wandruszkas zur Rolle von Lehrkräften sind, aufbauend auf den zuvor ausgeführten Konzepten zur sprachlichen Heterogenität, Bildungssprache und den bildungssprachlichen Praktiken, zentral für die Analysen der hier vorliegenden Untersuchung und schärfen das der Untersuchung zugrunde liegende Verständnis von Sprachlicher Bildung: Sprachliche Heterogenität ist Bestandteil des Unterrichts und der Bildung. Es lässt sich auf Basis der Ausführungen Wandruszkas in Bezug auf Sprachliche Bildung die Forderung ableiten, dass alle Sprachen für das sprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler einbezogen werden können, dürfen und müssen. Auf dieser Basis bedeutet die Umsetzung Sprachlicher Bildung im Unterricht, unter Berücksichtigung der sprachlichen Heterogenität in einer Lerngruppe das sprachliche Repertoire der Schüler\*innen zu erweitern. Wandruszka betont hier bereits vor 40 Jahren die Bedeutung, Schüler\*innen auch die Bildungssprache zu vermitteln, die dann eine Rolle spielt, wenn es darum geht, sich Bildung anzueignen oder Bildung zu transportieren (vgl. Kapitel 1.2).

Vor dem Hintergrund der sprachlichen Heterogenität von Lerngruppen und dem dargelegten Fokus Sprachlicher Bildung im Unterricht wird abschließend das Verständnis von sprachbildendem Lehrkräftehandeln entwickelt, das zentral für die hier vorliegende empirische Untersuchung und die Forschungsfragen ist: Lehrkräftehandeln wird in Orientierung an Lipowsky (2006: 55) definiert als „konkret beobachtbare Lehreraktivitäten und Unterrichtspraktiken“. Dieser Fokus lässt sich begründen durch Erkenntnisse der Unterrichtsforschung, die auf Basis komplexer Angebot-Nutzungs-Modelle (vgl. Helmke 2009: 73; Reusser & Pauli 2010: 17f.) das Lehrkräftehandeln als einen der Faktoren ermittelt hat, der für die Leistungserfolge der Schüler\*innen von Bedeutung ist. Es besteht

in der empirischen Forschung in diesem Bereich Einigkeit, dass die Lehrperson durch ihr Handeln unterstützend auf die Lernprozesse und Lernerfolge ihrer Schüler\*innen einwirken kann (vgl. Hattie 2014; Helmke 2011; Seidel 2011). Die Beobachtung und Analyse des Lehrkräftehandelns verbleibt in dieser Untersuchung ausschließlich auf der „sozialen Seite des Unterrichts“, sie untersucht „Interaktionen, Praktiken oder Kommunikation in Bezug auf die Darstellung und Thematisierung von Wissen [...] sowie die Sichtbarmachung von (fachlichen) Bedeutungszuweisungen“ (Proske & Rabenstein 2018: 9). Die hier vorliegende Untersuchung ist nicht – wie Proske & Rabenstein (2018: 9f.) ausführen – wie Forschungen im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung darauf ausgerichtet, die Qualität des Lehrkräftehandelns anhand messbarer mentaler Veränderungen bei den Schüler\*innen zu beurteilen.

Eine Lehrkraft handelt nach dem vorgelegten Verständnis von Sprachlicher Bildung und Lehrkräftehandeln sprachbildend, wenn folgende Aspekte ihres Handelns beobachtet werden können:

- Die Lehrkraft berücksichtigt in ihrem Handeln die sprachliche Heterogenität der Schüler\*innen für das Lernen und bezieht diese für das Lernen ein.
- Das Handeln der Lehrkraft unterstützt die Schüler\*innen darin, ihr sprachliches Repertoire zu erweitern und neue Register oder Formulierungen zu erproben.
- Das Handeln der Lehrkraft unterstützt die Schüler\*innen darin, sich an bildungssprachlichen Praktiken zu beteiligen und/oder bildungssprachliche Praktiken durchzuführen.
- Das Handeln der Lehrkraft unterstützt die Schüler\*innen darin, sich sprachlich angemessen in unterschiedlichen schulischen Kontexten zu bewegen.

Abschließend wird auf Basis der ausgeführten Begriffe und Konzepte konstatiert, dass sprachbildendes Lehrkräftehandeln nicht unabhängig von den fachlichen Inhalten konzipiert werden kann, sondern im Sinne der durchgängigen Sprachbildung in allen Schulformen, -stufen und -fächern von Relevanz ist. Es wurden bewusst nicht die Begriffe ‚bildungssprachförderlich‘ oder ‚sprachförderlich‘ verwendet, für die es ebenso nachvollziehbare Begründungen und spezifische Forschungsbereiche gibt. ‚Bildungssprachförderlich‘ impliziert, dass möglicherweise ausschließlich Bildungssprache im Fokus steht, und ‚sprachförderlich‘ nähme eine eher defizitorientierte Perspektive in Bezug auf den Umgang mit den sprachlichen Voraussetzungen ein. Es wurde daher die Begriffe der ‚Sprachlichen Bildung‘ bzw. ‚sprachbildend‘ gewählt, um einen ressourcenorientierte Bl

Perspektive auf die sprachliche Heterogenität und Möglichkeiten der Repertoireerweiterung der Schüler\*innen einzunehmen. Ebenso soll an dieser Stelle in besonderer Weise noch einmal Bezug darauf genommen werden, dass die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen der Schüler\*innen in Lerngruppen jeweils unterschiedlich sind und gleichzeitig alle Schüler\*innen auf Unterstützung durch ihre Lehrkräfte angewiesen sind, um sprachliches Handeln in Bildungsinstitutionen einüben und entwickeln zu können. Regulärer Unterricht, der von der Lehrkraft sprachbildend gestaltet wird, kommt daher allen Schüler\*innen – unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation – zugute.

## **2. Unterrichtsgespräche als Handlungsfeld für sprachbildendes Lehrkräftehandeln**

In diesem Kapitel steht das Unterrichtsgespräch als Setting für sprachbildendes Lehrkräftehandeln im Fokus. In Kapitel 2.1 wird das Begriffsverständnis zum Unterrichtsgespräch dargelegt, wie es sich nach der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und der empirischen Untersuchung geschärft hat. In Kapitel 2.2 werden ausgewählte Erkenntnisse zu institutionellen Rahmenbedingungen sowie Redeanteilen und Interaktionsmustern im Unterricht und im Speziellen in Unterrichtsgesprächen dargestellt, auf die in der empirischen Untersuchung Bezug genommen wird. In Kapitel 2.3 wird der Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Praktiken und der gemeinsamen Wissenskonstruktion entwickelt und argumentiert und in Kapitel 2.4 werden auf Grundlage der vorhergehenden Erkenntnisse Thesen in Bezug auf sprachbildendes Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen abgeleitet.

### **2.1 Begriffsverständnis: Unterrichtsgespräch**

Das Verständnis, wie ein Unterrichtsgespräch für diese Untersuchung definitorisch zu fassen ist und wie es sich von anderen Settings im Öffentlichen Unterricht abgrenzt, hat sich erst während der induktiv-deduktiven Auseinandersetzung mit den Daten geschärft und ist damit ein Ergebnis dieser Untersuchung (vgl. Kapitel 6.2). Für eine spezifische Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Unterrichtsgespräch‘ sprachen zwei Gründe: Zum einen fokussiert die hier vorliegende Untersuchung Unterrichtsgespräche als Untersuchungsgegenstand. Für das Identifizieren der Unterrichtsgespräche in den Filmaufnahmen war daher eine möglichst niedrig inferente Definition aus methodischen Gründen notwendig. Zum anderen setzen sich die ausgewählten theoretischen Konzepte zur

empirischen Untersuchung sprachbildenden Lehrkräftehandelns mit der Frage auseinander, wie unterrichtliche Inhalte unter der Beteiligung von Lehrkräften und Schüler\*innen lernförderlich sprachlich verhandelt werden können. Damit gewinnt zusätzlich die Frage an Bedeutung, welches Verständnis an ein Gespräch angelegt wird bzw. durch welche Merkmale ein Gespräch charakterisiert ist.

Im Schul- und Unterrichtskontext finden ganz unterschiedliche Formen von Gesprächen statt (Lefstein & Snell 2011): Prüfungsgespräche, Elterngespräche, Konferenzen etc. finden außerhalb des Unterrichts statt. Im Unterricht sprechen Schüler\*innen und Lehrkräfte z. B. im Klassenplenum oder während einer Gruppenarbeit miteinander, Schüler\*innen sprechen während eines Referates heimlich mit ihren Sitznachbar\*innen. Lehrkräfte sprechen während des Unterrichts mit Kolleg\*innen, mit denen sie gemeinsam unterrichten. Die Liste lässt sich beliebig fortsetzen. Wie und zu welchem Zweck die beteiligten Personen miteinander sprechen, variiert dabei erheblich. Für das Gespräch innerhalb des Unterrichts, welches „zum Zweck des Lehrens und Lernens zwischen Lehrern und Schülern oder aber unter Schülern“ (Bittner 2006: 24f.) geführt wird, ist der Begriff Unterrichtsgespräch üblich. Bittners Begriffsverständnis bezieht sich zum einen auf die Akteure („zwischen Lehrern und Schülern oder aber unter Schülern“), zum anderen auf den Zweck des Gesprächs („zum Zweck des Lehrens und Lernens“). Ähnlich führt Pauli (2010: 145) den Begriff ein, nach dem in Unterrichtsgesprächen „mit der Klasse unter der Leitung der Lehrperson eine Problemlösung, ein Begriff oder eine Operation erarbeitet wird“.

In der Unterrichtsforschung findet sich neben dem Gespräch ‚Unterrichtsgespräch‘ ebenso auch der Begriff ‚Klassengespräch‘. Beide Begriffe werden z.T. synonym verwendet (z. B. in Pauli 2010), in manchen Fällen auch auf die gesamte im Unterricht stattfindende öffentliche Kommunikation ausgeweitet. In der schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“ (Hugener, Pauli & Reusser 2006) beispielsweise beinhaltet die Definition für das öffentliche Unterrichtsgespräch die Merkmale, dass die „Hauptinteraktion [...] öffentlich [ist]“ und die „Lehrperson mit der gesamten Klasse [arbeitet]“, indem „die Lehrperson oder ein (eventuell mehrere) Schüler das Wort an die Klasse [richtet]“ (Hugener, Pauli & Reusser 2006: 59). Dabei wird eingeräumt, dass es sich auch um „darstellende Lehrervorträge“ handle und „[d]ie Partizipation der Klasse [...] dabei sehr gering ausfallen“ könne (Hugener, Pauli & Reusser 2006: 59). Ebenso werden in der Studie bis zu einminütige Sequenzen, in denen die Schüler\*innen z. B. etwas abschreiben, unter das öffentliche

Unterrichtsgespräch gefasst. Diese und weitere Definitionen dienen als Grundlage, um das Verständnis für den Begriff für die hier vorliegende Untersuchung zu schärfen.

In der hier vorliegenden Untersuchung wird der Begriff ‚Unterrichtsgespräch‘ statt ‚Klassengespräch‘ verwendet, um das institutionelle Setting und weniger die beteiligte Bezugsgruppe in den Vordergrund zu stellen. Hier sollen Unterrichtsgespräche im Anschluss an den oben erläuterten gebräuchlichen Terminus und die Kodierung im Rahmen des BiLe-Projektes definiert werden als Gespräche im Öffentlichen Unterricht (für die Kodierung der Sozialformen vgl. Kapitel 5.4.1), d. h. die mündlichen Äußerungen werden vor der gesamten Klasse getätigt und sind für alle bestimmt. Die beteiligten Akteure sind sowohl Schüler\*innen als auch Lehrkraft/Lehrkräfte, wobei das Gespräch auch zwischen Schüler\*innen untereinander stattfinden kann, unter der Voraussetzung, dass die Lehrkraft anwesend ist und an dem Gespräch teilnehmen kann. Die mündlichen Äußerungen werden nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis „in wechselseitiger Bezugnahme aufeinander“ (Heller & Morek 2019: 104) getätigt. Die Auswahl als ‚Unterrichtsgespräch‘ fokussiert somit auf Gespräche, an denen Schüler\*innen sprachlich an der gemeinsamen Wissenskonstruktion beteiligt sind (vgl. Kapitel 2.3). „Darstellende Lehrervorträge“, wie in der Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“ (Hugener, Pauli & Reusser 2006: 59) dargestellt, werden beispielsweise in der hier vorliegenden Untersuchung nicht als Unterrichtsgespräch charakterisiert (vgl. Kapitel 7).

## **2.2 Institutionelle Rahmenbedingungen und kommunikative Aspekte in Unterrichtsgesprächen**

Unterrichtsgespräche im Rahmen der Institution Schule sind seit den 1970er Jahren in wissenschaftlichen Untersuchungen unterschiedlicher Disziplinen auch im deutschsprachigen Raum als Thema präsent (vgl. für einen Überblick u.a. Heller & Morek 2019; Proske & Rabenstein 2018a). Zunächst wurden vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen der Kommunikation im Unterricht untersucht. Während im englischsprachigen Raum bereits seit längerem die Unterrichtskommunikation im Fokus der Forschung u.a. zum sog. *Classroom Discourse* steht, gewann die konkrete Ausgestaltung der Kommunikation im Unterricht mit ihren Handlungsspielräumen im deutschsprachigen Diskurs jedoch vor allem in den letzten Jahren vermehrt an Bedeutung (vgl. Proske & Rabenstein 2018b; Morek 2012). Insbesondere durch die videobasierte Unterrichtsforschung wurden

sprachliche Praktiken im Unterricht und in Unterrichtsgesprächen vermehrt qualitativ analysiert (vgl. im Überblick Heller & Morek 2019).

Unterrichtsgespräche unterscheiden sich je nach Ausprägung u. U. erheblich von nicht-schulischen bzw. informellen Alltagsgesprächen. Charakteristische Merkmale von Unterrichtsgesprächen sind zurückzuführen auf die „institutionellen Bedingungen des Schulsystems“ (Bittner 2006: 25; vgl. auch Becker-Mrotzek & Vogt 2009). Diese strukturellen Aspekte sind formell festgelegt u.a. in Schulgesetzen, schulischen Regelungen und Curricula und lassen sich demnach vor allem konkretisieren in

- das Gegenübertreten der Beteiligten in spezifischen Rollen (z. B. Lehrkraft bzw. Schüler\*in) mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Rechten und Pflichten in Bezug auf Wissen, Teilnahme am Unterricht und Verantwortung für den Gesprächsverlauf (vgl. Morek 2012: 21; Becker-Mrotzek & Vogt 2009),
- unterschiedliche unterrichtliche, pädagogische und didaktische Zielsetzungen, die mit dem Gespräch verknüpft sein können und i.d.R. durch die Lehrkraft festgelegt und durchgesetzt werden (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009: 6ff.),
- das Stattfinden in einem schulischen Raum, dessen Gestaltung und Möglichkeiten der gestalterischen Anpassung die in ihm stattfindende Interaktion beeinflusst (vgl. Hausendorf 2008; Bittner 2006; Morek 2012),
- die Gebundenheit an bestimmte Zeitfenster (z. B. den 45-Minuten-Takt bzw. die stundeninterne Zeitplanung der Lehrkraft), in der für ein einzelnes Unterrichtsgespräch nur wenig Zeit bleibt (vgl. Hausendorf 2009; Bittner 2006),
- die Anzahl der Teilnehmer\*innen, die aufgrund der durchschnittlichen Klassengröße Unterrichtsgespräche damit zu „Großgruppengespräche[n] bzw. Plenargespräche[n]“ (Bittner 2006: 24; vgl. Ehlich 1981) werden lassen und eine wie auch immer gestaltete Moderation notwendig machen,
- die Geplantheit des Gesprächs, das sich i.d.R. nicht aus der Situation heraus von selbst ergibt, sondern zu den o.g. Zielsetzungen initiiert wird (Bittner 2006).

Im Sinne des in dieser Untersuchung vertretenen sozialkonstruktivistischen und dynamischen Kontextbegriffs (vgl. Gumperz 1982) prägen die strukturellen Rahmenbedingungen zum einen die Art und Weise, wie Schüler\*innen und Lehrkräfte im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs miteinander sprechen. Zum anderen werden gleichsam über die Art und Weise der Kommunikation beispielsweise Rollen etabliert und aufrechterhalten. Über sprachliche und nicht-sprachliche Verfahren (wie die Positionierung im Raum etc.)

stellen die Interagierenden den Kontext in situ her, indem sie stetig anzeigen, dass sie sich in einem Unterrichtsgespräch befinden (vgl. Morek 2012: 21). Linguistische Untersuchungen zu Interaktionsmustern im Unterricht legen dar, dass sich die Organisation des Sprecherwechsels sowie die Frage- und Antwortstrukturen, wie oben bereits erläutert, sowohl an der wissens- und machtasymmetrischen Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Schüler\*innen orientieren, diese hervorbringen und aufrechterhalten (vgl. im Überblick Becker-Mrotzek & Vogt 2009). Daraus ergeben sich unterschiedliche Aspekte, die sich in der Interaktion im Unterricht typischerweise zeigen: Die Lehrkräfte agieren in der Regel als wissende Interaktionspartner\*innen, denen die Rolle obliegt, auf dieser Basis den Unterricht inhaltlich zu lenken (vgl. Fürstenau & Lange 2013; Morek 2012). Ebenso sind Lehrkräfte in der Verantwortung, den Unterricht organisatorisch zu steuern. Daraus ergibt sich, dass Schüler\*innen sich in der Regel durch Aufzeigen um Beiträge bewerben und die Lehrkräfte das Rederecht vergeben und entscheiden, wer sich wann im Unterricht beteiligt (vgl. Morek 2012: 22). Im Folgenden werden Interaktionsmuster und Erkenntnisse zu den Redeanteilen in Unterrichtsgesprächen aufgeführt, die eng mit den institutionellen Rahmenbedingungen zusammenhängen.

Durch linguistische Analysen wurden wiederholt spezifische Frage-Antwort-Muster in Unterrichtsgesprächen nachgewiesen, die zeigen, dass sich Unterrichtsgespräche von anderen Situationen, in denen es um die Konstruktion von Wissen geht, unterscheiden. Über die rollenbedingte Wissensasymmetrie und die Notwendigkeit, Wissen zu vermitteln und zu prüfen, stellen Lehrkräfte beispielsweise sog. „Lehrerfragen“ (Ehlich 1981), deren Antworten sie kennen (vgl. zur Forschung auch Mehan 1979; Redder 1983) und die „vergleichsweise häufig auf einem niedrigen kognitiven Niveau angesiedelt“ (Lipowsky et al. 2007: 127) seien. Den Schüler\*innen ist auf Basis ihrer schulischen Sozialisation die Funktion der Fragen sowie die Wissensasymmetrie in der Regel bewusst (vgl. Morek 2012: 22). Als typisches Interaktionsmuster im Rahmen von Unterricht und insbesondere Unterrichtsgesprächen wird in diesem Zusammenhang wiederholt der sog. dreischrittige IRE- bzw. IRF-Diskurs beschrieben (vgl. Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979; Lüders 2003; Richert 2005; Cazden 2001; Lee 2007). Die Lehrkraft wirft im Rahmen dieses Musters zunächst eine Frage auf oder setzt einen Impuls (Initiation). Eine ausgewählte Schülerin bzw. ein ausgewählter Schüler beantwortet die Frage bzw. reagiert mit einem (in der Regel kurzen) mündlichen Beitrag (Response). Im Anschluss daran erfolgt eine

Bewertung der Antwort durch die Lehrkraft (Evaluation/Feedback) in Form von z. B. „gut“ oder „fast richtig“.

Die beobachtete Musterhaftigkeit des Frage-Verhaltens in Form von „Lehrerfragen“ oder IRE-/IRF-Diskursen in Unterrichtsgesprächen wird zurückgeführt auf die Gesprächsbedingungen zwischen engen zeitlichen und curricularen Vorgaben und dem Auftrag, dass sich Schüler\*innen mündlich beteiligen sollen (vgl. Ehlich & Rehbein 1986: 68ff.). Das aufgeführte Frageverhalten erwirkt beobachtbar eine hohe Kontrolle über die Antworten der Schüler\*innen. Morek (2012: 23) verweist in Bezug auf das Frage-Verhalten von Lehrkräften auf die Forschung Ehlich & Rehbeins (1986) und die dort beschriebenen sog. „Regiefragen“. Diese eröffnen einen sehr engen Antwortrahmen, d. h. sie machen solche Antworten erwartbar, die exakt in den propositionalen Gesamtplan der Lehrperson passen. Das mit diesen Fragemustern gestaltete Unterrichtsgespräch lasse sich als „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ (Ehlich & Rehbein 1986: 68) bezeichnen, da die lehrerseitige und kleinschrittige Steuerung wenig Raum für umfangreichere und sprachlich wie inhaltlich komplexen Schüler\*innenbeiträge lasse (vgl. Morek 2012: 23). Ältere wie aktuelle empirische Studien zur Unterrichtskommunikation belegen „eine enge fragend-entwickelnde Gesprächsführung“ mit „knappen, häufig aus nur wenigen Wörtern bestehenden Schülerantworten“ als typisch (Ahlers, Oberst & Nentwig 2009: 333f.; vgl. u.a. auch Seidel 2003b; Lipowsky et al. 2007; Alexander 2012; Reyer 2004; Stigler et al. 1999; Pitton 1996; Bolte 1996). „Geschlossene Redebeiträge von Schülern oder Schülerinnen“ seien die Ausnahme, von einer inhaltsbezogenen Kommunikation der Schüler\*innen untereinander werde laut Ahlers, Oberst & Nentwig (2009: 334) in empirischen Studien so gut wie gar nicht berichtet.

Die dargelegten Interaktionsmuster im Unterricht und insbesondere in Unterrichtsgesprächen lassen sich über quantitative Erhebungen der Redeanteile von Schüler\*innen und Lehrkräften stützen. Diese sind seit Jahrzehnten in Deutschland und im englischsprachigen Raum im Fokus. Laut Forschungsstand überwiegt dabei bis heute der Redeanteil der Lehrkräfte mit durchschnittlich 60%-80% (vgl. Ackermann 2011; Schulz 2011; Ahlers, Oberst & Nentwig 2009; Seifried 2008; Seidel 2011, 2003b; Stigler et al. 1999; Sumfleth & Pitton 1998; Flanders 1970). Die Durchschnittswerte für die Redeanteile der Schüler\*innen liegen zwischen 17,5% and 28% (vgl. Ackermann 2011). Auch neuere Studien, die keine konkreten Zahlen vorlegen, konstatieren erheblich höhere Redeanteile der Lehrkräfte im Vergleich zu denen der Schüler\*innen (vgl. Kocher, Wyss & Baer 2013;

Strobelberger 2012). Vor dem Hintergrund dieses Forschungsstandes sind die Ergebnisse der Videostudie „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln (BiLe)“, aus dem die hier vorliegende Untersuchung hervorgegangen ist, zu den Redenanteilen auffällig (vgl. Lange, Beckmann & Galling 2017; vgl. Kapitel 5.4.1). Im Rahmen der BiLe-Studie wurden die Redeanteile im Öffentlichen Unterricht niedrig inferent kodiert. Die Ergebnisse zeigen eine breite Variation in Bezug auf die Unterrichtsstunden und die unterschiedlichen Settings. Die ermittelten Redeanteile der Lehrkräfte variieren zwischen 14%-69%. Über den gesamten Öffentlichen Unterricht liegt der durchschnittliche Redeanteil der gefilmten Lehrkräfte bei 48% und ist somit vergleichsweise niedrig. Die Redeanteile der Schüler\*innen sind vergleichsweise hoch und liegen im Öffentlichen Unterricht bei durchschnittlich 45%. Der Anteil, in dem nicht gesprochen wird, liegt bei ermittelten 7% (vgl. BiLe-Archiv<sup>2</sup>; vgl. Lange, Beckmann & Galling 2017: 222). In den nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen haben alle Schüler\*innen fast durchgehend das Rederecht, es gibt praktisch keine Stillarbeit. Es ist beobachtbar, dass die Schüler\*innen ihr Rederecht nutzen, um mit ihren Mitschüler\*innen oder den Lehrkräften über fachliche Inhalte ins Gespräch zu kommen oder aktiv Unterstützung einzuholen.

Im sprachdidaktischen Diskurs über die Redeanteile im Unterricht besteht Einigkeit darüber, dass Tätigkeiten des Sprechens und Schreibens vor allem über die eigene Ausführung erlernt werden (vgl. Ehlich 2009: 11). Die hier vorliegende Untersuchung schließt sich ebenso der Perspektive an, dass das Einüben und Entwickeln sprachlichen Handelns in unterrichtlichen Situationen wie Unterrichtsgesprächen für Schüler\*innen an hohe Redeanteile geknüpft sind (vgl. Fürstenau, Lange & Urspruch 2012: 68f.; Lengyel 2012: 159). Isoliert betrachtete Redeanteile sind jedoch wenig aussagekräftig, wenn keine Erkenntnisse darüber erhoben werden, wie diese zustande kommen und qualitativ genutzt werden. Zugleich wendet sich die hier vorliegende Untersuchung gegen eine pauschalisierende Folgerung, die Redeanteile der Lehrkräfte im Unterricht weitmöglichst abzusenkten, wie es auch Walsh herausstellt: „[T]here is a need to analyse teachers‘ use of language from a *qualitative* rather than *quantitative* perspective. ‚Good‘ teacher talk does not necessarily mean ‚little‘ teacher talk [...]“ (Walsh 2011: 40, H.i.O.). Analysen u.a. aus der BiLe-Studie haben gezeigt, dass Lehrkräfte über eine eigene mündliche Beteiligung beispielsweise inhaltliche Zusammenhänge herstellen, zwischen den Registern der

---

<sup>2</sup> Für weiterführende Informationen und Einsichten in die Ergebnisse der BiLe-Studie über die angegebenen Publikationen hinaus wenden Sie sich gerne an die Autorin (Kontakt: beckmann-vera@googlemail.com).

Schüler\*innen übersetzen oder Impulse setzen können, die eine aktive sprachliche Beteiligung der Schüler\*innen evozieren (vgl. u.a. Fürstenau, Beckmann & Galling 2015).

Ein weiterer Aspekt, der in Untersuchungen um das Interaktionsverhalten überwiegend im englischsprachigen Raum in den Blick genommen wird, ist die Zeit, die die Lehrkraft im Unterricht ihren Schüler\*innen einräumt, um einen mündlichen Beitrag zu formulieren. Im US-amerikanischen Raum kam es seit den 1970er Jahren zu einer Intensivierung der Unterrichtsforschung, in der auch die sog. *wait time* in den Blick rückte. Erste Studien wurde diesbezüglich durchgeführt von Rowe (1969, 1974a, 1974b), weitere Erkenntnisse dazu liegen u.a. von Heinze & Erhard (2006), Tobin (1987) und Brophy & Good (1976) vor. Übereinstimmend wird davon berichtet, dass eine Wartezeit von 3-5 Sekunden als optimal erachtet werde, um Schüler\*innen die Möglichkeit einzuräumen, eine Antwort sprachlich und inhaltlich zu planen. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass Lehrkräfte nach einer Frage durchschnittlich höchstens eine Sekunde warten, bis sie den ersten Schüler bzw. die erste Schülerin für eine Antwort aufrufen. Empirische Ergebnisse zeigen demgegenüber, dass eine längere Wartezeit „zusammenfassend zu elaborierteren Schülerbeiträgen, zu einer höheren Anzahl von Meldungen, zu häufigeren Schülerfragen und insgesamt zu einer aktiveren und niveauvolleren Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am Unterricht“ führe (Lipowsky et al. 2007: 127; vgl. Walsh 2011: 45; Rowe 1986). Auch im BiLe-Projekt wurden zu der *wait time* Analysen durchgeführt, indem u.a. einzelne Sequenzen qualitativ analysiert wurden, in denen kein Redeanteil kodiert wurde (Ergebnisse in Lange, Beckmann & Galling 2017; vgl. Kapitel 5.4). Hier konnten Wartezeiten von bis zu elf Sekunden beobachtet werden sowie das Einräumen von ausreichend Zeit, sodass Schüler\*innen auch während ihres mündlichen Beitrags in Ruhe denken und ggf. Umformulierungen durchführen können.<sup>3</sup> Im Rahmen der intersubjektiven Validierung im Team wurde durch Analysen bestätigt, dass die von den Lehrkräften eingeräumten Wartezeiten zu sprachlich komplexen Antworten führen. Im Team wurde daher statt von ‚Wartezeit‘ von ‚Denkzeit‘ gesprochen (in Orientierung an Alexander 2012: 20: „thinking time“).

Zusammenfassend zeichnen frühere wie aktuelle Studien zur Kommunikation in Unterrichtsgesprächen überwiegend das Bild, dass Schüler\*innen in Unterrichtsgesprächen nur wenig inhaltlicher und sprachlicher Gestaltungsraum überlassen wird. Demgegenüber

---

<sup>3</sup> Diese Zeit wurde gemessen im Biologieunterricht von Herrn Arndt in der 6. Klasse des Gymnasiums Eulenring. Vgl. Kapitel 5.

legen empirische Befunde nahe, dass eine aktive Beteiligung der Schüler\*innen am Unterricht durch Freiräume für sprachliche Elaborierungen und Entscheidungsmöglichkeiten in Bezug auf den Unterrichtsverlauf ihre kognitiven Lernaktivitäten wie die Lernmotivation positiv beeinflussen kann (vgl. u.a. Lipowsky et al. 2007; Seidel & Shavelson 2007; Seidel, Rimmel & Prenzel 2003; Seidel 2003b). Die Ergebnisse im Rahmen der BilLe-Studie stützen vor diesem Hintergrund eine genauere Analyse für die hier vorliegende Arbeit, die auf die Unterrichtsgespräche fokussiert: Die vorliegenden Analysen zeigen, dass es ein Alleinstellungsmerkmal der BilLe-Daten ist, dass hier schulfächer- und schulstufenübergreifend Lehrkräftehandeln beobachtet werden kann, dass in unterschiedlichen Settings die Schüler\*innen darin unterstützt, sich sprachlich vielfältig und in Bezug auf die Redeanteile umfangreich zu beteiligen.

### **2.3 Gemeinsame Wissenskonstruktion in Unterrichtsgesprächen**

Die hier vorliegende Untersuchung fußt auf einer sozial-konstruktivistischen Perspektive auf (schulisches) Lernen. Sprache und Denken hängen demnach eng miteinander zusammen (vgl. Wygotski 1934/2002). Über die Versprachlichung der Gedanken werden Sprecher\*innen dazu angeregt, die „eigenen Gedanken zu ordnen und diese möglichst klar und präzise zu formulieren“ (Lipowsky et al. 2007: 126). Hier kann der Zusammenhang mit dem Konzept der Bildungssprache gezogen werden: Morek und Heller (2012: 74ff.) verweisen auf die zugeschriebene epistemische Funktion von (Bildungs-)Sprache: „Wer Bildungssprache verwenden kann, der ist auch in der Lage zu den damit in Zusammenhang stehenden komplexen kognitiven Operationen (wie z. B. Abstraktion, Verallgemeinerung, Kausalität)“ (Morek & Heller 2012: 75; vgl. Kapitel 1.2). Eine Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten könne mit einer Erweiterung der Denkprozesse einhergehen und umgekehrt (vgl. u.a. Schleppegrell 2010; Halliday 1993; Vollmer & Thürmann 2010).

In den unterschiedlichen Disziplinen, die sich mit Unterricht befassen, gewinnt die Unterrichtsinteraktion als Thema in den letzten zwei Jahrzehnten an Bedeutung (vgl. Heller & Morek 2019): Es herrscht Einigkeit bezüglich der 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). Auch die hier vorliegende Untersuchung schließt sich dieser Perspektive an. Vor allem dem Gespräch im Gegensatz zu der Einzelarbeit wird im Rahmen der bisherigen Erkenntnisse

eindmit einere hohe Bedeutung für kognitive Veränderungen und Entwicklungen zugeprochen. Lernen geschieht in sozialen Prozessen, in Auseinandersetzung mit anderen, im Austausch miteinander. Das Versprachlichen und der sprachliche Austausch mit einem Gegenüber können „dazu beitragen, bestehende Konzepte zu erweitern oder aufzugeben“ (Lipowsky et al. 2007: 126; vgl. auch Piaget 1985; Wuttke 2005).

Unterschiedliche Konzepte, die den Zusammenhang von Sprache und Denken fokussieren und sich auch für diese Untersuchung als weiterführend erwiesen haben, argumentieren in ähnlicher Weise. Alexander (2012: 9) spricht von Sprache als „true foundation of learning“, Mercer (2008: 4) fasst Sprache als „social mode of thinking“. Sprache sei „not just a means by which individuals can formulate ideas and communicate them, it is also a means for people to think and learn together“ (Mercer 2008: 6). In diesem Verständnis ist Sprache im Lernprozess nicht nur ein „tool“ (Mercer 2008: 6), das für eine bestimmte Funktion gefertigt werde und im Prozess unverändert bleibe, sondern werde selbst stetig geformt und angepasst. Diese Formung unserer Gedanken durch Sprache und Formung unserer Sprache durch Gedanken finde in einem sozialen Rahmen statt, in dem wir auf ein Gegenüber angewiesen seien. Walsh (2011: 48ff.) geht in diesem Zusammenhang einen Schritt weiter, wenn er konstatiert, dass Lernen ebenso als sozialer wie auch als kognitiver Prozess gesehen werden könne:

„Rather than seeing learning as ‚having‘, we can also consider learning as ‚doing‘ [...]. Under this view, learning is regarded as a process, an activity, something we take part in [...] in which participants collectively construct meanings. [...] Our actions, activities and interactions with others all work together to determine what it is what we learn. Learning entails completing a task, taking part in an activity, talking, discussing, debating and arguing with others. [...] It is not my suggestion here that learning is *either* having *or* doing; it is almost certainly both.“ (Walsh 2011: 49, H.i.O.)

Walshs Ausführungen sind anknüpfungsfähig in Bezug auf die hier vorliegende Arbeit, da er zum einen betont, dass das Lernen vor allem durch das eigene Ausführen von sprachlichen Tätigkeiten wie beispielsweise „debating“, „discussing“ oder „arguing with others“ stattfindet (Walsh 2011: 49). Diese erfüllen die Definition von Morek und Hellers (2012: 92) bildungssprachlichen Praktiken. Wissenskonstruktion und -vermittlung können damit einhergehen: Wissen wird vermittelt und konstruiert zugleich, indem z. B. debattiert, diskutiert, präsentiert, erklärt und begründet wird, Hypothesen gegeneinander abgewogen und Sachverhalte analysiert werden. Über diese und weitere sozial geregelte und verfestigte sprachliche Tätigkeiten findet das Lernen zum einen statt und wird zum anderen über die sprachlichen Handlungen der Akteure in situ beobachtbar (Walsh 2011:

50). Ähnliche Bezüge finden sich auch in Paulis (2010: 145) Ausführungen, die darlegen, dass die Wissenskonstruktion über „problemlösende Aktivitäten“ erfolge. Auch Morek und Hellers (2012: 92) Definition für bildungssprachliche Praktiken beinhaltet das Kriterium, dass über diese „wiederkehrend[e] kommunikativ[e] Probleme“ zu lösen seien. Es kann zusammenfassend und anknüpfend an die Definition Morek und Hellers (2012) gefolgert werden, dass die Entwicklung, der Auf-, Aus- und Umbau von Wissen und Fähigkeiten – das, was Lernen folglich ausmacht – über und in der Ausführung und Einübung von bildungssprachlichen Praktiken stattfindet.

Für das oben dargelegte Ziel von Unterrichtsgesprächen, „Wissen, Fähigkeiten sowie Normen und Werte“ zu vermitteln und somit Lernen zu ermöglichen (Morek 2012: 20), ist folglich die sprachliche Wissenskonstruktion zentral, die gemeinsam durch und in der Ausführung bildungssprachlicher Praktiken beobachtbar wird („collectively“, Walsh 2011: 49; vgl. Alexander 2012: 28; Alexander et al. 2017; Mercer 2008). In der Institution Schule sind zahlreiche bildungssprachliche Praktiken auch in anderen Kontexten als dem Unterrichtsgespräch denkbar. Die Distanz und Kontextentbundenheit der Sprache spielt beispielsweise auch bei der Formulierung einer schriftlichen Argumentation eine Rolle, wenn das Gegenüber abstrakt und räumlich wie zeitlich nicht anwesend ist. Für zahlreiche bildungssprachliche Praktiken wie beispielsweise das Präsentieren von fachlichen Inhalten oder das öffentliche Diskutieren und Debattieren ist das Unterrichtsgespräch mit der Einbindung von weiteren Personen jedoch das Setting in der Schule, in dem diese Praktiken vernetzt sind. Walsh formuliert aus der Perspektive der Sprachdidaktik:

„Learning, under this perspective, entails dialogue, discussion and debate as learners collectively and actively construct their own understandings through interactions with others who may be more experienced. [...] For this to happen, learners need interactional space and support to express their ideas or thoughts. Opportunities for learning (e.g. language acquisition) are maximised when new concepts and language can be both understood and verbalised.“ (Walsh 2011: 62)

Unter diesem Blickwinkel rücken neben den Schüler\*innen, die auch untereinander fachbezogene Gespräche im Unterricht führen können, zusätzlich die Lehrkräfte als Akteure in den Fokus der Untersuchung. Lehrkräfte eröffnen – oder verschließen – in ihrem Unterricht Lerngelegenheiten durch sprachliche Räume für Schüler\*innen. Sie können durch ihre aktive Beteiligung in Gesprächen die Schüler\*innen sowohl an bildungssprachlichen Praktiken beteiligen als auch im Einüben und Entwickeln ihres sprachlichen Handelns – und damit in ihren Lernprozessen – unterstützen. Das Unterrichtsgespräch, in dem Schüler\*innen und Lehrkräfte in einem öffentlichen Rahmen fachbezogene Gedanken in

Worte fassen und diskutieren, wird in dieser Hinsicht als spezifisches Handlungsfeld für die Wissenskonstruktion konzipiert: Lehrkräfte nehmen in der gemeinsamen Wissenskonstruktion als „more experienced“ Gesprächspartner\*innen eine bedeutsame Rolle ein (Walsh 2011: 62). Mercer (2008: 2) zufolge erhielten die Schüler\*innen über Lehrkräfte „access to existing knowledge“. Wissen werde aber nicht ausschließlich einseitig über die Lehrkräfte an die Schüler\*innen weitergegeben. Es sei stattdessen Aufgabe der Lehrkräfte, einen Gesprächsrahmen zu gestalten, in dem „jedes Mitglied Verantwortung für die Entwicklung der besten Lösung trägt und aktiv zur Generierung von Wissen und zur konstruktiven Diskussion beiträgt“ (Pauli 2010: 148).

#### **2.4 Zwischenfazit: Sprachbildendes Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen**

Unterrichtsgespräche stehen mit Blick auf ihre sprachliche Gestaltung und der damit verbundenen Hemmung des Lernprozesses bereits seit Jahrzehnten in der Kritik, aber verstärkt seit der international vergleichend konzipierten TIMSS-Videostudie (Stigler et al. 1999; Seidel, Rimmele & Prenzel 2003). In der Unterrichtsforschung wird vor allem auf den lehrergeleiteten, fragend-entwickelnden Unterricht verwiesen (Heller & Morek 2015; Pauli 2010, 2006) bzw. Unterrichtsgespräche mit diesem als dominante und übliche „Arbeitsform im deutschen Unterricht“ gleichsetzt (Seidel, Rimmele & Prenzel 2003; vgl. auch Stigler et al. 1999). Als Hauptkritikpunkt wird angeführt, dass das lehrergeleitete, fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch durch seine kommunikative Gestaltung die kognitive Entwicklung der Schüler und damit schulisches Lernen behindere. Zurückgeführt wird dies auf die in der Regel hohe Teilnehmerzahl in der Klasse, die die Redegelegenheiten für die einzelnen Schüler\*innen begrenze (Heller & Morek 2015: 3) und auf eine oftmals sprachliche Dominanz der Lehrkraft, die den Schüler\*innen nur punktuell das Wort gebe. Die Schüler\*innen erhielten so lediglich die Möglichkeit, auf eng eingegrenzte und kognitiv anspruchslose Fragen ihrer Lehrkraft mit dem Nennen von Begriffen oder Fakten zu reagieren (Seidel, Rimmele & Prenzel 2003; Pauli 2006, 2010; Heller & Morek 2015). Empirische Analysen von Unterrichtsgesprächen belegen diese Kritikpunkte (u.a. Klieme & Thußbas 2001, Heller & Morek 2015).

Nach dieser Kritik scheint es auf den ersten Blick nur konsequent zu sein, „Klassengespräche möglichst durch andere Lehrformen zu ersetzen, um mehr Spielraum für selbstbestimmtes Lernen zu gewähren“ (Pauli 2010: 146). Pauli führt zu dieser These

Ergebnisse einer Schweizer Befragung von Lehrkräften an, nach denen „selbst Lehrpersonen, die im Unterricht häufig offene Unterrichtsformen wie z. B. Wochenplanarbeit einsetzen, [...] darauf [auf das Klassengespräch, VB] nicht verzichten zu können [scheinen]“. Sie folgert daraus, dass sich Klassengespräche „[o]ffensichtlich [...] nicht so einfach durch andere Lehrformen ersetzen [lassen]“. Untersuchungen zur Unterrichtsentwicklung sollen daher nicht ausschließlich nach neuen Methoden suchen und diese entwickeln, sondern „ebenso bei der Qualität der Klassengespräche selbst [ansetzen]“ (Pauli 2010: 146). Dazu gebe es seit einigen Jahren vermehrt und vielfältige Forschungen, die aus unterschiedlichen Perspektiven Merkmale ‚guter‘ Klassengespräche formulieren und Konzepte vorschlagen (siehe u.a. Pauli 2010, Heller & Morek 2015).

Auch mit Blick auf sprachliches Lernen, welches in der gemeinsamen Wissenskonstruktion mit dem fachlichen Lernen einhergeht und eng verzahnt ist (vgl. Kapitel 2.3), ist ein großer Teil der Kritik nachvollziehbar und berechtigt. Unterrichtsgespräche, die den Schüler\*innen wenig Raum für sprachliche Äußerungen und komplexe sprachliche Handlungen lassen, erschweren fachliches wie sprachliches Lernen gleichermaßen. Es soll daher in der hier vorliegenden Arbeit eine ergänzende Position eingenommen werden zu der Schlussfolgerung von Pauli (2010), dass Unterrichtsgespräche, zugespitzt formuliert, vor allem deshalb qualitativ entwickelt werden sollen, da sie sich offenbar im Unterricht nicht verhindern lassen. Unterrichtsgespräche sollten aus der Perspektive der Sprachlichen Bildung keineswegs durch andere Arbeitsformen ersetzt werden. Sie sollten vor allem deshalb eingesetzt und qualitativ entwickelt werden, da diese im Vergleich zu anderen Arbeitsformen im Unterricht sogar ein besonderes und einzigartiges Potenzial besitzen, bildungssprachliche Praktiken im Unterricht anzuwenden und einzuüben. Diese These soll im Folgenden anhand der drei Aspekte Öffentlichkeit, der institutionellen Rahmenbedingungen und der Anwesenheit der Lehrkraft erläutert werden.

- *Öffentlichkeit:* Unterrichtsgespräche bieten Zeit, die potentiell für die Schüler\*innen und Lehrkräfte zur Verfügung steht, um in einem öffentlichen Rahmen miteinander in einen Austausch über fachliche Inhalte zu treten. Alle Gesprächsbeiträge werden damit vor allen anwesenden Schüler\*innen und der Lehrkraft getätigt und sind somit öffentlich. Nicht nur der direkt adressierte Gesprächspartner ist damit Empfänger des eigenen Gesprächsbeitrags, sondern gleichzeitig alle, die die Gesprächsbeiträge hören und sich beteiligen können. Im Öffentlichen Unterricht ist dies die ganze Klasse, folglich unter Umständen 20-30 Schüler\*innen. Die Gesprächsbeiträge müssen daher

idealerweise auf den erweiterten Adressatenkreis abgestimmt werden (*Recipient Design*, vgl. Kapitel 3.5) und so formuliert, dass sie für alle Zuhörenden akustisch verständlich und inhaltlich nachvollziehbar sind. Bildungssprache ist ein Register, das mit Öffentlichkeit, Distanz und Kontextentbundenheit in Verbindung gebracht wird (vgl. Kapitel 1.2). Das Sprechen vor und in einer größeren *Bildungscommunity* impliziert ein abstrakteres und kontextentbundeneres Register als das Sprechen in einem weniger öffentlichen Kontext wie einem Partnerarbeitsgespräch oder einer Einzelberatung der Lehrkraft. Unterschiedliche bildungssprachliche Praktiken sind vor allem in diesem Setting gefordert oder werden in diesem auf spezifische Weise ausgeführt. Auch in den bundesweit geltenden Bildungsstandards wird die Kompetenz „mit anderen sprechen“ bzw. „vor anderen sprechen“ für die unterschiedlichen Schulformen aufgeführt und ihre Bedeutung hervorgehoben (vgl. KMK 2003; KMK 2005; KMK 2012). Die Herausforderung, in einem klassenöffentlichen Kontext als *member* (vgl. Mercer 2008: 83) an der gemeinsamen Wissenskonstruktion teilzuhaben, bietet somit gleichzeitig die Möglichkeit, das bildungssprachliche Register in einem authentischen und spezifisch herausfordernden Kontext einzuüben und zu entwickeln.

- *Institutionelle Bedingungen*: Bittner (2006) kritisiert die institutionellen Rahmenbedingungen von Unterrichtsgesprächen (das Sprechen in Rollen, die Zielgebundenheit, der institutionelle Raum, der enge Zeitplan, die Teilnehmeranzahl und die Geplantheit) als einengend und betont den Gegensatz zu Gesprächen, die sich spontan im Alltag ergeben und weniger reglementiert seien. Diese institutionellen Bedingungen jedoch zeichnen das Sprechen in Bildungsinstitutionen aus. Immer wieder begegnen dem Lernenden in der Bildungslaufbahn gleiche oder ähnliche Settings (z. B. Podiumsdiskussionen, Arbeitsgruppensitzungen), die ebenso durch institutionelle Rahmenbedingungen charakterisiert sind. Mit Blick darauf, dass das sprachliche Lernen in der Schule nicht nur mit dem fachlichen Lernen vernetzt ist, sondern ebenso das Lernen über das angemessene sprachliche Handeln in diesen Settings umfasst, sind diese Merkmale daher per se weder Nachteile noch Erschwernisse, sondern im Gegenteil essentielle Bestandteile des sprachlichen Lernens in der Bildungsinstitution Schule. Anknüpfend an das in dieser Untersuchung zugrunde gelegte Verständnis, dass angemessenes sprachliches Handeln in institutionellen Gesprächssituationen am besten in diesen Kontexten erlernt und entwickelt wird, bieten sich hier Chance und Notwendigkeit zugleich: Die Schüler\*innen befinden und bewegen sich in einem Unterrichtsgespräch, in dem bildungsinstitutionelle Rahmenbedingungen gegeben sind,

das Gespräch prägen und damit in situ für das Lernen erlebbar gemacht werden können. Für zahlreiche bildungssprachliche Praktiken wie beispielsweise das Präsentieren von fachlichen Inhalten oder das Debattieren ist der öffentliche Rahmen und das Handeln in Rollen etc. unter den institutionellen Rahmenbedingungen sogar notwendig. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Kapitel 1.2) lässt sich die Forderung ableiten, dass genau hier auch die Unterstützung durch die Lehrkraft sinnvoll ansetzen kann – und nicht in einem theoretischen, ausgelagerten Sprechen über das angemessene Handeln in Unterrichtsgesprächen.

- *Gestaltungsspielräume der Lehrkraft durch Anwesenheit und Beteiligung*: Das gezielte und individuelle Unterstützen von Schüler\*innen in fachlichen und sprachlichen Bereichen findet in Unterrichtsgesprächen unter anderen Bedingungen statt und ist u. U. herausfordernder als im Rahmen des nicht öffentlichen Unterrichts. Gespräche im nicht öffentlichen Unterricht finden zu einem großen Teil unter den Schüler\*innen statt. Die Lehrkräfte haben dadurch die Möglichkeit, mit einzelnen Schüler\*innen oder Schülergruppen in Gespräche zu treten und sie individuell zu unterstützen. In Unterrichtsgesprächen werden „fachliche Inhalte unter Anleitung vermittelt [...], deren Absicherung in die Verantwortung der Lehrperson fällt“ (Heller & Morek 2015: 3). Dies gibt der Lehrperson den Spielraum, das Unterrichtsgespräch sprachlich zu gestalten. Das schließt ihre eigene Rolle ein wie die der Schüler\*innen. Die Lehrkraft ist anwesend, kann aktiv und passiv an dem Gespräch teilhaben und bei Bedarf beeinflussen. Sie kann Lerninhalte aktiv eingeben, zusammenfassen und bedeutende Aussagen herausstellen, bildungssprachliche Praktiken thematisieren, einfordern und einüben sowie die Schüler\*innen bei komplexen sprachlichen Handlungen unterstützen.

Die in der Unterrichtsforschung genannten Kritikpunkte über die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen sind nach wie vor ernst zu nehmen. Gleichzeitig können aber ebenso die spezifischen Möglichkeiten von Unterrichtsgesprächen wahrgenommen und als Ressource für die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen fruchtbar gemacht werden. Unter diesen Rahmenbedingungen vielfältige Gesprächssituationen zu gestalten, die allen Schüler\*innen Raum eröffnen, um an bildungssprachlichen Praktiken teilzuhaben, diese anzuwenden und einzuüben, ist damit Möglichkeit, Notwendigkeit sowie Herausforderung für sprachbildendes Lehrkräftehandeln zugleich. Richtet man den Fokus auf die konkrete Interaktion in Unterrichtsgesprächen lassen sich aus den bisherigen

Ausführungen aus Kapitel 2.2 und Kapitel 2.3 mehrere Ansatzpunkte für sprachbildendes Lehrkräftehandeln ableiten.

Hohe Redeanteile der Schüler\*innen in Unterrichtsgesprächen sind als ein Kriterium für sprachbildendes Lehrkräftehandeln anzusehen. Als Grundlage und Voraussetzung für sprachbildendes Lehrkräftehandeln kann daher formuliert werden, dass Lehrkräfte allen Schüler\*innen niedrigschwellige Gelegenheiten bieten, um sich an Unterrichtsgesprächen mit mündlichen Beiträgen zu beteiligen (vgl. Heller & Morek 2019: 110; Lipowsky et al. 2007). Diese Bedingung stützt sich auf die ausgeführte Erkenntnis, dass Schüler\*innen vor allem dann lernen (also Wissen, Fähigkeiten, Normen und Werte erwerben), wenn sie mit mündlichen Beiträgen an Gesprächen untereinander oder mit der Lehrkraft an der Wissenskonstruktion aktiv partizipieren können, indem sie bildungssprachliche Praktiken selbst ausführen bzw. an deren Ausführung beteiligt werden (vgl. u.a. Seidel 2003b; Lipowsky et al. 2007: 126). Lehrkräfte unterstützen die Schüler\*innen in der sprachlichen und inhaltlichen Planung von mündlichen Beiträgen, wenn sie ihnen sowohl vor einer Rederechtsübergabe als auch während der Formulierung eines Beitrags ausreichend Denkzeit einräumen. In Bezug auf die Redeanteile der Lehrkräfte kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte sprachbildend handeln, wenn sie sich an Unterrichtsgesprächen beteiligen und mit ihren Beiträgen die Schüler\*innen darin unterstützen, im Rahmen der Unterrichtsgespräche sprachlich zu handeln und unter Einbezug unterschiedlicher sprachliches Register ihr sprachliches Repertoire zu erweitern und zu entwickeln. Als weiterer Ansatzpunkt, um Schüler\*innen mit hohen Redeanteilen an Unterrichtsgesprächen zu beteiligen, kann das Aufbrechen der traditionellen Interaktionsmuster mit ihrer sprachlichen und inhaltlichen Engführung, z. B. Regiefragen oder IRE-/IRF-Diskurse, gesehen werden. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass offene, kognitiv anregende Fragen der Lehrkraft (vgl. u.a. Kobarg & Seidel 2007) sowie die Positionierung der Schüler\*innen als „selbstbestimmte Wissensproduzenten“ (Pauli 2010: 148) weitere Kriterien für sprachbildendes Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen darstellen.

### **3. Ausgewählte Perspektiven und Konzepte für die empirische Untersuchung von sprachbildendem Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen**

Für die empirische Untersuchung, wie Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen sprachbildend handeln, wurde in der hier vorliegenden Arbeit mit unterschiedlichen Konzepten und Perspektiven gearbeitet, um den theoretischen Rahmen sinnvoll zu ergänzen und das

Lehrkräftehandeln in situ induktiv-deduktiv zu analysieren. In der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsfilmdateien haben sich vor allem vier theoretisch-begriffliche Konzepte bzw. Perspektiven für die Analyse sprachbildenden Lehrkräftehandelns als weiterführende Grundlage herausgestellt. In Kapitel 3.1 wird zunächst die Auswahl der Konzepte begründet. Im Anschluss daran werden die Perspektiven und Konzepte jeweils vorgestellt und deren Potenzial für die Analyse von sprachbildendem Lehrkräftehandeln in Unterrichtsgesprächen erläutert. Es handelt sich um Konzepte aus dem englischsprachigen Diskurs zur Interaktion im Unterricht bzw. *Classroom Discourse* (*Dialogic Teaching*, vgl. Kapitel 3.2; *Educational* und *Educated Discourse*, vgl. Kapitel 3.3; *Revoicing*, vgl. Kapitel 3.4) sowie das sprachdidaktische Konzept Bredels zur Sprachbetrachtung (vgl. Kapitel 3.5).

### **3.1 Begründung der Auswahl für die hier vorliegende Untersuchung**

Die ausgewählten vier Konzepte und Perspektiven kristallisierten sich während der Auseinandersetzung mit den Filmdateien als Grundlage heraus, indem sie sich gegenseitig weiterführend ergänzen. Sie bieten in der Kombination ein Set an unterschiedlichen Blickwinkeln und Analyseansätzen für die vertiefte sequenzanalytische Untersuchung der Interaktion im Unterricht und des Lehrkräftehandelns, das den Blick der Schüler\*innen auf Sprache richtet bzw. sprachliches Handeln in situ unterstützt. Zugleich beruhen die Konzepte auf geteilten Grundannahmen, auf denen auch die hier vorliegende Untersuchung fußt.

Die ausgewählten Konzepte stammen aus der englischsprachigen Forschung zum *Classroom Discourse* bzw. aus der deutschsprachigen Forschung zur Sprachdidaktik. Sie fokussieren nicht explizit Sprachliche Bildung, so, wie es in dieser Arbeit skizziert wurde. Jedoch wurden diese Konzepte mit ihren geteilten Grundannahmen und Perspektiven auf Unterrichtsinteraktion für die Analyse der hier vorliegenden Arbeit fruchtbar gemacht. Sie sind weiterführend, da sie auf das konkret beobachtbare Handeln aller Akteure im Unterricht fokussieren. In allen vier Konzepten wird im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses der enge Zusammenhang zwischen Sprache, Denken und Lernen vertreten, wie er auch in Kapitel 2.3 für die hier vorliegende Untersuchung erläutert wird. Der Rolle der Personen wird eine bedeutende Rolle für den Lernprozess der Lernenden zugesprochen. Den Konzepten geht es grundsätzlich um das Aufbrechen traditioneller Strukturen von Unterrichtsinteraktion, die die Lernenden in eine passive Haltung bringt.

Es geht um das Beschreiben von Settings und Interaktionsmustern, in denen Lehrkräfte alle Schüler\*innen darin unterstützen, aktiv an der Gestaltung der gemeinsamen sprachlichen Wissenskonstruktion teilzuhaben und sprachliche wie inhaltliche Herausforderungen des Unterrichts zu bewältigen (vgl. Kapitel 2.3). Schüler\*innen werden als selbstbestimmte Akteure im Rahmen der Unterrichtskommunikation positioniert, die über ihr Handeln Mitverantwortung für ihren eigenen Lernprozess sowie den ihrer Mitschüler\*innen übernehmen können und sollen. Als weiteres Ziel wird in allen Konzepten die Verantwortung der Lehrkraft herausgestellt, die Schüler\*innen dazu zu befähigen, in ihrer Lebenswelt und den vielfältigen weiteren gesellschaftlichen Situationen als selbstständige und mündige Teilnehmende sprachlich handeln zu können (vgl. dazu auch Kapitel 1.2). In dieser Hinsicht untermauern die Konzepte und Perspektiven die Positionierung der hier vorliegenden Untersuchung und haben diese zugleich mitgeprägt. Zusätzlich ergänzen die Konzepte durch ihre individuellen Schwerpunktsetzungen den Blick auf die Daten auf vielfältige Weise, wie im Folgenden vorgestellt wird.

Alexander (vgl. u.a. 2012) formuliert sein Konzept des *Dialogic Teaching* auf Basis von empirischen Erkenntnissen über einen lernförderlichen Unterricht, der die Schüler\*innen als aktive Interaktionspartner\*innen in die Wissenskonstruktion einbezieht. Er formuliert Kriterien für lernförderliche Unterrichtssettings und beschreibt ein Handlungsrepertoire der Lehrkräfte, um die Etablierung und die Aufrechterhaltung solcher Settings zu unterstützen. Anders als Alexander, der eher den Fokus auf das Setting legt, betrachtet Mercer (vgl. u.a. 2008) vor allem die Art und Vielfalt der Diskurse im Unterricht. Er unterscheidet in seiner Konzeption den *Educational Discourse*, der sich auf sprachliche Praktiken im Rahmen der institutionellen Rolle der Lehrkraft bezieht, von dem *Educated Discourse*, der die sprachlichen Praktiken aller Teilnehmenden in der gemeinsamen Wissenskonstruktion umfasst. Mercers Konzeption argumentiert beide als substantiell für sprach- und lernförderlichen Unterricht und postuliert einen bewussten Einsatz beider Formen. O'Connor und Michaels (vgl. 1993, 1996) befassen sich in ihrem Konzept des *Revoicing* mit dem dritten Schritt der Lehrkräfterückmeldung im Rahmen des IRE-/IRF-Musters (vgl. Kapitel 2.2). Sie argumentieren auf Basis empirischer Ergebnisse dessen Bedeutung für den Einbezug der Lernenden als Gesprächspartner\*innen in die Unterrichtsinteraktion und beschreiben, wie Lehrkräfte über eine bloße Evaluation hinaus die Schülerbeiträge aufgreifen und zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen machen können. Während die Konzepte zum *Educational* bzw. *Educated Discourse*, *Dialogic Teaching* und *Revoicing*

allgemein auf eine lernförderliche Unterrichtsinteraktion fokussieren, geht es in Bredels (2013) Konzept der Sprachbetrachtung konkret um die im Unterricht durch Lehrkräfte gestaltbare explizite und implizite Auseinandersetzung mit Sprache in ihren Merkmalen und ihrer Verwendung.

### **3.2 Dialogic Teaching (nach Alexander)**

Der Begriff des *Dialogic Teaching* kann sich auf sehr unterschiedliche Forschungen und Konzeptionen beziehen, die auf ähnlichen Grundannahmen beruhen (vgl. Alexander 2018). Im Folgenden soll das Konzept des *Dialogic Teaching* im Fokus stehen, das der Erziehungswissenschaftler Robin Alexander (vgl. u.a. 2012, 2018) für das Etablieren und Erforschen einer lernförderlichen Unterrichtsinteraktion vorgelegt hat. Ziel des *Dialogic Teaching* sei eine Interaktion im Unterricht, die *Dialogue* ermöglicht. Unter *Dialogue* versteht Alexander eine Form des Miteinander Sprechens, in dem Interagierende sich in ihren kognitiven Konzepten herausfordern, indem sie diese einander verständlich machen und ein gemeinsames Verständnis aushandeln (vgl. Alexander 2012: 39). Alexanders Konzept beruht auf den Ergebnissen einer empirischen Studie, in der u.a. Videodaten von Unterricht aus fünf Ländern erhoben und vergleichend analysiert wurden. Ziel der Studie war es, mehr darüber herauszufinden, wie sich die Geschichte und Kultur eines Landes in der Institution Schule zeigen – von der Schulpolitik bis hin zur Interaktion im Klassenraum. Aus diesen Erkenntnissen sollten weiterführende Anknüpfungspunkte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in England identifiziert werden. Als aussichtsreicher Forschungsschwerpunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung zeigte sich die Kommunikation im Unterricht. Aus den Erkenntnissen der vergleichenden Untersuchung heraus entwickelte Alexander das Konzept des *Dialogic Teaching*.

Alexander fokussiert in seinem Konzept die mündliche Interaktion im Unterricht. Er konstatiert deren hohe Bedeutung für das kognitive und soziale Lernen der Schüler\*innen und postuliert auf dieser Basis, dass ihr mindestens ebenso viel Bedeutung beigemessen werden solle wie der Entwicklung der Schriftsprache im Unterricht. Dazu nimmt Alexander das Handeln von Lehrkräften wie Schüler\*innen gleichermaßen in den Blick und legt ein neues Rollenverständnis für Lehrende und Lernende zugrunde, in dem beide eine gleichberechtigt aktive Rolle für die Interaktion im Unterricht einnehmen (Alexander 2012: 12). Alexander distanziert sich von der Sichtweise, dass es lediglich *eine* Methode oder *einen* Weg gebe, um *Dialogic Teaching* im Unterricht umzusetzen (vgl. Alexander

2018: 3) und damit gegen Sichtweisen auf Unterricht, die spezifische Methoden oder Handlungen von Lehrkräften pauschal als lernförderlich oder lernhinderlich einstufen. Stattdessen spricht sich Alexander (2018: 3) für das Potenzial aus

„for every teacher to develop a broad repertoire of talk-based pedagogical skills and strategies and to draw on these to expand and refine the talk repertoires and capacities of their students. Acknowledging the uniqueness of each classroom’s personalities and circumstances it gives the teacher the responsibility for deciding how the repertoire should be applied. This responsibility is progressively shared with students, the development and autonomous deployment of whose own talk repertoires is the ultimate goal.“

Die Erweiterung des sprachlichen Repertoires von Lehrkräften wie Schüler\*innen mit dem Ziel, dass Lehrkräfte wie Schüler\*innen für die gemeinsame Wissenskonstruktion Verantwortung übernehmen (können), ist somit zentral für *Dialogic Teaching* (vgl. Kapitel 2.3).

Sein Konzept stützt er auf empirische Erkenntnisse aus der vergleichenden Studie in Bezug auf die Unterrichtskommunikation. Alexander beschreibt fünf Formen von Kommunikation im Unterricht, die erfasst und in eine Typologie gebracht wurden: Drei der fünf Formen zählt Alexander zum „basic repertoire“ im Unterricht (Alexander 2012: 30): das Einprägen und Auswendiglernen von Faktenwissen durch konstante Wiederholung (*rote*), das Rezitieren von bereits erlerntem Wissen durch Fragen, die dieses Wissen abprüfen sollen (*recitation*) sowie die Instruktionen durch die Lehrkraft im Unterricht, die entweder Arbeitsanweisungen umfassen und das Unterrichtsgeschehen organisieren oder Fakten und Routinen erläutern (*instruction/exposition*). Diese drei Formen belassen laut Alexander die Kontrolle über die Interaktion in der Hand der Lehrenden und machen den inhaltlichen Verlauf der Interaktion berechenbar (Alexander 2012: 31). Laut Alexander weniger häufig vertreten seien die Formen eines Ideenaustausches im Sinne einer Problemlösung (*discussion*) sowie das Aushandeln eines gemeinsamen Verständnisses durch Fragen und das Anknüpfen an bereits formulierte Gedanken, indem eigene Konzepte verständlich gemacht würden (*dialogue*). Diese beiden Formen schließen sich nicht gegenseitig aus, die Grenzen seien hier als fließend zu verstehen (Alexander 2012: 39). Alexander (2012: 31) betont, dass jede dieser fünf Formen ihren Platz im Unterricht habe – unter der Bedingung, „that each is appropriately and sensitively used“. Jedoch böten nach Alexander *discussion* und *dialogue* vielfältige Möglichkeiten, die Schüler\*innen über die Offenheit der Interaktion kognitiv herauszufordern, an der Wissenskonstruktion aktiv zu beteiligen und *Dialogic Teaching* im Unterricht umzusetzen. Auch in Bezug auf die Teilnahme an gesellschaftlichen Situationen und Prozessen als mündiges Mitglied würden

lediglich diese letzten beiden Formen eine Rolle spielen, was die Bedeutung für einen Einsatz im Unterricht unterstreiche.

Kern des Konzeptes von *Dialogic Teaching* bilden fünf leitende Prinzipien („principles“, vgl. Alexander 2012: 37f.), die den Rahmen dafür festlegen, unter welchen Bedingungen *Dialogic Teaching* verwirklicht ist. *Dialogic Teaching* sei

- *collective*, wenn Lehrende und Lernende nicht allein, sondern gemeinsam in einer Gruppe bzw. in Gruppen an Aufgaben arbeiten,
- *reciprocal*, indem Lehrende und Lernende einander zuhören, ihre Ideen austauschen und auch alternative Meinungen zulassen und gegeneinander abwägen,
- *supportive*, indem die gemeinsame Wissenskonstruktion in einem Klima der Unterstützung und der Wertschätzung stattfindet, in dem Lernende ihre Ideen frei und ohne Angst äußern, etwas vermeintlich Falsches oder Beschämendes zu sagen, und sich gegenseitig darin unterstützen, zu einem gemeinsamen Verständnis zu gelangen,
- *cumulative*, wenn Lehrende und Lernende ihre geäußerten Ideen aufeinander beziehen, miteinander verknüpfen und die Arbeit an der Wissenskonstruktion gemeinsam gestalten,
- *purposeful*, indem die Wissenskonstruktion durch die Lehrkraft im Sinne des verfolgten Lernzieles zuvor geplant wurde.

Für eine Interaktion im Unterricht, die als *dialogic* zu bezeichnen ist, müssen laut Alexander alle Prinzipien mindestens „in broad terms“ erfüllt sein (Alexander 2012: 38), er relativiert in Bezug auf *purposeful*, dass die Geplantheit nicht beobachtbar sein müsse. Alexander betont zudem, dass *Dialogic Teaching* in allen Settings und Sozialformen umgesetzt werden könne (vgl. Alexander 2012: 22, 40) sowie fächer- und schulstufenübergreifend „across the entire curriculum“ (Alexander 2012: 9).

Das Konzept des *Dialogic Teaching* ist für die hier vorliegende Untersuchung weiterführend, weil es im Rahmen seiner Konzeption unterschiedliche und beobachtbare Elemente des sprachlichen Repertoires von Lehrenden wie Lernenden aufzeigt, die Indikatoren für *Dialogic Teaching* sein können und einen Orientierungsrahmen für die zu eröffnende und zu entwickelnde sprachliche Vielfalt bieten. Ausgewählte Beispiele sollen im Folgenden aufgeführt und auf den Untersuchungsfokus der hier vorliegenden Untersuchung bezogen werden:

- Das spezifische Repertoire des Lehrens (*rote, recitation, instruction/exposition, discussion, dialogue*) wurde bereits oben dargelegt und von Alexander argumentiert als Repertoire, das es auszuschöpfen gelte.
- In den unterschiedlichen Interaktionssituationen im Unterricht sollten Schüler\*innen die Möglichkeiten erhalten, ihren „talk for everyday life“ (Alexander 2012: 38) anzuwenden, einzuüben und zu entwickeln: *transactional talk* (vermitteln und austauschen), *expository talk* (erklären und erzählen), *interrogatory talk* (fragen), *exploratory talk* (entdecken, abwägen, erproben), *expressive talk* (Gefühle artikulieren), *evaluative talk* (urteilen).
- Für die oben dargelegten *talks*, das Sprechen im Alltag und in Bildungssituationen, gelte es im Unterricht Möglichkeiten zu eröffnen, das Repertoire der sprachlichen Handlungen zu erweitern. Alexander (2012: 39) führt hier Handlungen auf, die anschlussfähig an das Konzept der bildungssprachlichen Praktiken sind: *narrate, explain, instruct, receive, act and build upon answers, analyse and solve problems, speculate and imagine, negotiate etc.*

Für *talks* und Elemente des sprachlichen Repertoires führt Alexander konkrete Beispiele und Indikatoren auf, die Anbindung in den Analysen der hier vorliegenden Untersuchung finden. Vor allem stellt Alexander (2012: 40) hier das Zuhören, Zeit geben und das Akzeptieren und Einbeziehen alternativer Sichtweisen im Mittelpunkt. Spezifisch in Bezug auf den Fokus Unterrichtsgespräche zeige sich *Dialogic Teaching* u.a. in kognitiv anregenden und offenen Fragen, die Impulse setzen, um weiterzudenken, in dem Vernetzen von individuellen Antworten zu „coherent lines of enquiry“ (Alexander 2012: 42), in geäußerten Fehlern, die konstruktiv für das weitere Denken genutzt werden sowie in Fragen, die sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler\*innen in das Gespräch eingebracht werden. Ebenso zeige es sich in der Kombination von Routinen und Erprobungsmöglichkeiten, in einer Strukturierung des Settings, die Flexibilität ermögliche sowie in einem Aufbau auf bereits erarbeitetem Wissen. Diese Indikatoren stellen in der Gesamtheit für die Analysen einen Orientierungsrahmen dar, um in den gefilmten Unterrichtsgesprächen Ansätze des Lehrkräftehandelns zu identifizieren und in ihrem *Wie* zu analysieren, die ein unterstützendes Setting für eine gemeinsame und unterstützende Wissenskonstruktion gestalten.

### 3.3 Educational und Educated Discourse (*nach Mercer*)

Der Erziehungswissenschaftler Neil Mercer fokussiert ähnlich wie Alexander (siehe Kapitel 3.2) in seiner Forschung die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Er unterscheidet zwischen einem *Educated Discourse* und einem *Educational Discourse* im Rahmen von Unterricht mit den jeweils sehr unterschiedlichen Funktionen und Rol- lenerwartungen an die Lehrkraft im Rahmen der gemeinsamen Wissenskonstruktion.

Laut Mercer ist es das grundlegende und vorrangige Ziel von Erziehung, die Lernenden darin zu bilden, die vielfältigen sprachlichen Möglichkeiten zur gemeinsamen Wissens- konstruktion zu erwerben, auszuschöpfen und weiterzuentwickeln (Mercer 2008: 79). Für eine genauere Betrachtung, wie Lehrkräfte dies im Unterrichtskontext umsetzen können, schlägt er das in der Linguistik angesiedelte Konzept des *Discourse* vor. Als *Discourse* wird das sprachliche Handlungsrepertoire verstanden, das dazu verwendet wird, „to carry out the social and intellectual life of a community“ (Mercer 2008: 79). Nach diesem Kon- zept bildet eine Gruppe innerhalb einer Gesellschaft, die gemeinsame Werte, Absichten und Interessen teilt, spezifische sprachliche Praktiken aus, die die Mitglieder dieser Gruppe anwenden. Sie zeigen damit an, dass sie zu dieser Gruppe gehören und gestalten den Kontext damit mit. Im institutionellen Kontext von Bildungseinrichtungen und ins- besondere im Kontext der Schule ist ein spezifisches sprachliches Repertoire vorherr- schend, welches das Lernen im Unterricht rahmt, führt und charakterisiert. Mercer unter- scheidet dabei zwei Formen des *Discourse* im Rahmen von Bildungseinrichtungen, ins- besondere der Schule: den *Educational Discourse* und den *Educated Discourse*. Er weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass diese strikte Unterscheidung in der Realität nicht existi- ere und beide Formen stets miteinander vernetzt seien und ineinander übergingen (Mer- cer 2008: 79ff.). Beide seien für die Gestaltung einer lernförderlichen Unterrichtskom- munikation notwendig.

Der *Educational Discourse* bezeichne das sprachliche Repertoire von Praktiken, mit de- nen der organisatorische Rahmen des Unterrichts geschaffen und aufrechterhalten werde (Mercer 2008: 83). Als Beispiele für den *Educational Discourse* führt Mercer das IRE- Muster (vgl. Kapitel 2.2) und lehrkraftseitige Techniken der Reformulierung, der Wie- derholung und des Elizitierens von Wissen auf. Dieses Repertoire diene zur Organisation des Lernens, aktualisiere gleichzeitig beständig die Rollen, in denen sich Lehrkraft und Lernende befinden. Indem die Lehrkraft beispielsweise die Organisation der folgenden Unterrichtseinheit vorstelle, lobe, ermahne oder eine Frage stelle, um die Schüler\*innen

dazu zu bringen, das erarbeitete Wissen zu präsentieren und dieses Wissen im Anschluss bewerte, würden Lehrkraft und Lernende im Rahmen der institutionellen Hierarchie positioniert. Die Lehrkraft werde über die Verwendung des *Educational Discourse* dem Lernenden sowohl in Bezug auf das zu konstruierende Wissen als auch in der Organisation der Gesprächssituation übergeordnet und die Lernenden lassen sich in dieser Gesprächsordnung führen und bewegen sich im Rahmen einer Wissenskonstruktion, in der die Lehrkraft gestaltet, einfordert und bewertet.

Der *Educated Discourse* sei demgegenüber die Form von *Discourse*, die (gleichberechtigte) Mitglieder einer Gesellschaft verwenden, um Wissen gemeinsam zu konstruieren, sich darüber auszutauschen – „to develop new ways of using language to think and communicate“ (Mercer 2008: 80). Über Techniken des *Educated Discourse* zeigen sich die Kommunikationspartner\*innen an, welche Gedanken sie haben, wie und inwiefern diese Gedanken zu verstehen und weiterführend sind, und führen die Überlegungen dann zu einem Wissenskonstrukt zusammen. Mercer umschreibt den Kern dieser Form des *Discourse* als den sprachlichen Prozess, das eigene Wissen und die eigenen Ideen dem Gegenüber verständlich und gemäß der spezifischen Situation „accountable“ (Mercer 2008: 82) zu machen. Um dies zu erreichen, müssen soziale Regeln der spezifischen Kommunikationssituation beachtet werden, sog. „ground rules“ (Mercer 2008: 82), die sich in bildungsrelevanten Kontexten zum Teil erheblich von den Regeln in anderen alltäglichen Situationen unterscheiden. Auch gebe es nicht den *einen Educated Discourse*:

„For any academic subject or any occupational group, there are ways of using language which are not merely a matter of using the right ‚local‘ technical terms. There are various ways of presenting information, telling stories or arguing (the ‚genres‘ of English literature, scientific reports, business letters and so on) which are conventional in particular ‚discourse communities‘. There are ‚ground rules‘ for using language, solving problems and getting things done which have developed and which usually become taken for granted by members of each community.“ (Mercer 2008: 83)

Beide Formen des *Discourse* – der *Educational Discourse* wie der *Educated Discourse* – seien für das Bewegen und Lernen im Rahmen von Bildungsinstitutionen unerlässlich. Schüler\*innen würden im Rahmen ihrer Bildungslaufbahn z. B. in der institutionellen Einrichtung Schule sozialisiert und der Rahmen des Unterrichts werde über den *Educational Discourse* geschaffen und aufrechterhalten Mercer bezieht sich explizit auf lehrergelenkte Unterrichtsgespräche im Unterricht, wenn er die Problematik formuliert, dass die meisten

„only offer students the opportunity to make brief responses – there is a mismatch between the educational discourse they are engaged in and the educated discourse they are meant to be entering“ (Mercer 2008: 82).

Das oben formulierte Ziel von schulischer Erziehung, Lernende darin zu unterstützen, sich sprachlich zu entwickeln, um selbstständig an der gesellschaftlichen Wissenskonstruktion in unterschiedlichen *Discourses* mitzuwirken, werde demgegenüber nur erreicht, wenn Lernende ausreichend Gelegenheit und Unterstützung erhalten, sich im Rahmen eines *Educated Discourse* zu bewegen und diesen einzuüben. Die Sprache im Unterricht verbleibe demgegenüber allzu häufig in einem *Educational Discourse*.

Mercer sieht deutliche Gestaltungsspielräume auf Seiten der Lehrkraft, einen *Educated Discourse* im Unterricht zu etablieren und die Schüler\*innen darin zu unterstützen, sich im *Educated Discourse* im Unterrichtsgespräch sprachlich zu bewegen. In Anlehnung an den Erziehungswissenschaftler Northedge (1990; zit. nach Mercer 2008: 82) führt Mercer an, dass Lehrkräfte, ohne das Unterrichtsgespräch zu dominieren, einzelne Äußerungen in „terms of the ‚academic‘ discourse“ übersetzen können. Schüler\*innen würden so darin unterstützt, ihre Ideen im Rahmen eines *Educated Discourse* für die anderen verständlich und verfügbar zu machen. Damit werden Übersetzungstätigkeiten in den Blickpunkt gerückt, die für Sprachliche Bildung relevant seien (vgl. Kapitel 8). Die Aufgabe der Lehrkraft in diesem *Educated Discourse* sei es daher, diesen aufrechtzuerhalten, indem der Rahmen immer wieder aktualisiert werde, und immer wieder „the language and the frames of reference of the ‚expert‘ discourse into the ‚collective consciousness‘ of the group“ zu bringen (Northedge 1990, zit. nach Mercer 2008: 82). Mercer stimmt diesem Vorschlag zu und verknüpft diese Perspektive mit seinen Gedanken, indem er die Verantwortung und gleichzeitig auch die Herausforderung der Lehrkraft darin sieht, „giving students access to discourses“ (Mercer 2008: 83), indem diese ihre Ideen ‚accountable‘ machen und die spezifischen „ground rules“ befolgen, die sich von denen der Alltagskommunikation unterscheiden (Mercer 2008: 82).

Mercer (2008: 83) verwendet für die Rollenerwartungen an die Lehrkraft das Bild eines „discourse guide“:

„[Teachers] have to use *educational* discourse to organise, energise and maintain a local mini-community of *educated* discourse. We can think of each teacher as a *discourse guide* and each classroom as a *discourse village*, a small language outpost from which roads lead to larger communities of educated discourse.“ (Mercer 2008: 83, H.i.O.)

Es bestehe die Herausforderung, für alle Schüler\*innen mit ihren Vorkenntnissen und ihrer sprachlichen Sozialisation in der Institution Schule einen Rahmen zu gestalten, in dem diese ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern können. Im Speziellen fokussiert Mercer damit das Sprechen als *members* von *communities of educated discourse* (Mercer

2008: 83). Er entwirft den Gedanken, dass im Rahmen von Unterricht („village“) immer wieder „local mini-communities“ etabliert werden können, um in einem *Educated Discourse* miteinander zu treten (Mercer 2008: 83). Die Lehrkraft sei der „discourse guide“, der den Schüler\*innen Orientierung biete und sie in der Entwicklung von Fähigkeiten („ways of talking, writing and thinking“) unterstütze, „which will enable them to travel on wider intellectual journeys, understanding and being understood by other members of wider communities“ (Mercer 2008: 83). Hier ist Mercer anknüpfungsfähig für die in dieser Untersuchung aufgegriffenen Gedanken Morek & Hellers (2012: 78ff.), dass auch Rollen und Identitäten über Sprache gestaltet werden und einer kontextspezifischen Sprache bedürfen (vgl. Kapitel 1.2). Das Verfügen über Bildungssprache eröffnet allen Schüler\*innen die Möglichkeit, in der Schule wie in der Gesellschaft an *Educated Discourses* teilzunehmen.

Das Konzept Mercers ist insofern für die hier vorliegende Arbeit weiterführend, als dass es die sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen von Gesprächen im Unterricht fokussiert. Es wird differenziert zwischen einem *Discourse*, der die Wissenskonstruktion rahmt und äußerlich strukturiert (*Educational Discourse*), und einem *Discourse*, in dem Wissenskonstruktion interaktiv stattfindet (*Educated Discourse*). Gleichzeitig werden die Handlungen der Lehrkraft in den Blick genommen und damit ihre Verantwortung dafür, zu steuern, wann und wie sich die Schüler\*innen im Rahmen des Unterrichts in welchem *Discourse* bewegen. Beide Perspektiven passen zu den Herangehensweisen und den Zielrichtungen in dieser vorliegenden Untersuchung. Bringt man Mercers Konzeption mit dem Fokus der Unterrichtsgespräche zusammen, so muss zunächst festgestellt werden, dass Mercer sich in seinen Ausführungen nicht auf Öffentlichen Unterricht beschränkt. Seine Beobachtungen und Konzeption greifen weiter und beziehen sich auf alle Formen der Kommunikation über fachliche Inhalte im Unterricht und damit ebenso auf nicht öffentlichen Unterricht. Beispielsweise auch im Einzelgespräch zwischen einem Schüler bzw. einer Schülerin und der Lehrkraft können sich diese auf der Ebene eines *Educated Discourse* bewegen. Diese Flexibilität erlaubt es, die Unterrichtsgespräche in der hier vorliegenden Untersuchung mit Blick auf die Gestaltung des *Discourse* zu analysieren. Dabei bieten Unterrichtsgespräche ein spezifisches Setting, in dem sich die Lehrkraft und gleichzeitig alle anwesenden Schüler\*innen an der gemeinsamen Wissenskonstruktion beteiligen (können).

In dieser Untersuchung wird der Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken im Rahmen dieser Unterrichtsgespräche fokussiert. Der Austausch über fachliche Inhalte und die Konstruktion von Wissen findet über bildungssprachliche Praktiken statt (vgl. Kapitel 2.3). Im Anschluss an die Erkenntnis, dass Schüler\*innen bildungssprachliche Praktiken einüben, indem sie an diesen sprachlich beteiligt werden und die Gelegenheit und Unterstützung erhalten, diese eigenständig durchzuführen und zu entwickeln (vgl. Kapitel 2.4), soll die Annahme abgeleitet werden, dass der *Educated Discourse* im Unterricht dann verwirklicht ist, wenn Schüler\*innen in Unterrichtsgesprächen wie auch in anderen Kommunikationssituationen bildungssprachliche Praktiken ausführen, erproben und einüben und damit aktiv sprachlich an der Wissenskonstruktion beteiligt sind. Es kann daher ein Merkmal eines sprachbildenden Unterrichts sein, wenn die Lehrkraft einen *Educated Discourse* etabliert und aufrechterhält, an dem sich möglichst alle Gesprächsteilnehmenden beteiligen können. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass der *Educational Discourse* ebenso seine Bedeutung in der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen und im Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken einnimmt, indem er dazu genutzt werden kann, die Rahmenbedingungen für einen *Educated Discourse* zu schaffen, um den Schüler\*innen Orientierung zu bieten und die gemeinsame Wissenskonstruktion damit zu unterstützen. Die Differenzierung in beide Formen des *Discourse* ist eine analytische, auch gebe es nicht den *einen Educated Discourse* (Mercer 2008: 82), sondern jedes Thema und jede Gruppe habe ihre eigene Gestaltung von *Discourses*, denen es bzw. sie sich bedient. Eine Zuordnung bzw. ein Etikettieren unterschiedlicher Abschnitte in den Unterrichtsgesprächen ginge daher am Ziel dieser Untersuchung vorbei. Vielmehr zeigt diese Konzeption Potenziale auf, um herauszuarbeiten, wie Lehrkräfte *Educated Discourses* in Unterrichtsgesprächen etablieren und rahmen, in denen Schüler\*innen selbstständig mittels bildungssprachlicher Praktiken sprachlich agieren. Und sie öffnet den Blick für das Lehrkräftehandeln, das während des *Educated Discourse* die Beteiligung der Schüler\*innen unterstützt.

### **3.4 Revoicing (nach O'Connor & Michaels)**

O'Connor und Michaels (1993, 1996) haben in den 90er Jahren mit dem *Revoicing* ein sprachliches Handlungsmuster identifiziert und konzeptualisiert, das auf die Herausforderung reagiert, die Schüler\*innen nach dem „Prinzip der minimalen Hilfe“ (Aebli 1983: 300) an der Wissenskonstruktion im „process of intellectual socialization“ (O'Connor & Michaels 1993: 319) aktiv sprachlich zu beteiligen. Von Bedeutung dabei ist es, dass sich

die Schüler\*innen sowohl selbst als auch gegenseitig als kompetente Lerner\*innen wahrnehmen und ernstnehmen. Zu diesem Zweck sollen sie darin bestärkt und ermutigt werden, ihre „roles and identities in intellectual discourse“ (O’Connor & Michaels 1993: 318) zu finden und davon ausgehend selbstständig die Wissenskonstruktion im Gespräch zu gestalten. O’Connor und Michaels fokussieren auf Unterrichtsgespräche und Interaktionssituationen, in denen die Lehrkraft mit mehreren Schüler\*innen agiert. Sie verwenden dafür die Metapher des Orchestrierens und sehen die Lehrkraft demzufolge in der Rolle des Dirigenten bzw. der Dirigentin in dieser gemeinsamen Wissenskonstruktion:

„The teacher must give each child an opportunity to work through the problem under discussion (whether publicly or privately) while simultaneously encouraging each of them to listen to and attend to the solution paths of the others, building on each other’s thinking. Yet she must also actively take a role in making certain that the class gets to the necessary goal: perhaps a particular solution or a certain formulation that will lead to the next step. [...] [S]he must get them to see themselves and each other as legitimate contributors to the problem at hand.“ (O’Connor & Michaels 1996: 65)

Die Herausforderung, „to orchestrate and integrate both the academic content and the participation of students simultaneously“ (O’Connor & Michaels 1996: 66), zielt auf die Mikrostruktur der Interaktion. Ausgehend von den Untersuchungen zum IRE-/IRF-Schema in Unterrichtssituationen (vgl. Kapitel 2.2) haben sich O’Connor und Michaels in Unterrichtsbeobachtungen mit dem dritten Schritt der Evaluation bzw. der Lehrkraft-rückmeldung zu einem Schülergesprächsbeitrag beschäftigt. In ihren empirischen Untersuchungen haben sie beobachtet, dass Lehrpersonen, die ihre Unterrichtsgespräche im Sinne der o.g. Herausforderung konstruktiv gestalten und ihre Schüler\*innen in das Gespräch einbinden, vor allem diesen dritten Schritt der Interaktion über eine bloße Evaluation des Beitrags (wie beispielsweise ‚ja, gut‘ oder ‚das ist nicht ganz richtig‘) hinaus auf vielfältige Weise nutzen, um die Schüler\*innen an der Wissenskonstruktion zu beteiligen. Mit *Revoicing* beschreiben O’Connor und Michaels dieses Handeln in einer Diskussion, das dem bzw. der Gesprächspartner\*in wörtlich genommen ‚die Stimme zurück‘ gebe: „By revoicing we mean a particular kind of reuttering (oral or written) of a student’s contribution – by another participant in the discussion“ (O’Connor & Michaels 1996: 71). Dabei könne dies nach eigener Darstellung sowohl mündlich als auch schriftlich geschehen und von allen Teilnehmenden, sei es Lehrkraft oder Schüler\*in, gleichermaßen angewendet werden.

In den Unterrichtsbeobachtungen wurden die Beiträge von Schüler\*innen auf unterschiedliche Weise aufgegriffen, paraphrasiert, akzentuiert oder mit Ergänzungen

versehen und damit für die übrigen Schüler\*innen und für den weiteren Verlauf der Diskussion verfügbar gemacht. Mit dem *Revoicing* sind vielfältige Möglichkeiten verbunden, den Gesprächsbeitrag so aufzubereiten, dass die Schüler\*innen darin unterstützt werden, einen Gesprächsbeitrag zu verstehen, einen roten Faden im Gespräch zu erkennen, um das Gespräch ihrerseits weiterzuführen. Als *ein* Beispiel konstruieren O'Connor & Michaels (1996: 71) die Interaktion zwischen einem bzw. einer Schüler\*in und einer Lehrkraft.

„Student: Well, I think that Smith’s work is really not relevant here because she only looked at adults.

Teacher: So you agree with Tom then, you’re suggesting that Smith is irrelevant to language acquisition of young children?

Student: Yeah.“

Sie konstatieren in Bezug auf dieses Beispiel, dass die Lehrkraft den Beitrag des bzw. der Schüler\*innen an das inhaltliche Thema rückbinde, mit vorherigen Beiträgen vernetze und zusätzlich die Möglichkeit eröffne, der Reformulierung zuzustimmen oder zu widersprechen, bevor das Wort wieder an die Gruppe gegeben werde. Indirekte Rede und u.a. auch das „so“ werden an späterer Stelle von O'Connor und Michaels (1996: 78) als Mittel ausgeführt, mit denen *Revoicing* im Unterricht beobachtet werden könne.

Eine Lehrkraft aus den Daten von O'Connor und Michaels beschreibt dieses Handlungsmuster als einen Versuch, einem Schüler oder einer Schülerin durch das eigene Aufgreifen und ggf. Transformieren des Beitrags „a bigger voice“ zu geben, bevor das Rederecht wieder zurück an die Gruppe gegeben werde (O'Connor & Michaels 1996: 71):

„In the process, the utterance is necessarily transformed (simply by virtue of coming from the teacher, who has a privileged status); in addition, it can be uttered more succinctly, loudly, completely, or in a different register [...] or social language [...].“ (O'Connor & Michaels 1996: 71)

O'Connor und Michaels benennen an dieser Stelle explizit die Bedeutung des Registers als eine Möglichkeit, den Gesprächsbeitrag zu „transformieren“ und ihn für die Gruppe verfügbar zu machen. Das „Übersetzen zwischen den Registern“ (siehe Kapitel 8) kann daher eine Technik im Rahmen des *Revoicing* darstellen, was den engen Bezug zur Sprache und damit zu Möglichkeiten der Sprachbildung zeigt, wie sie in der hier vorliegenden Untersuchung fokussiert werden.<sup>4</sup> *Revoicing* wurde als Konzept bzw. Handlungsmuster für die gemeinsame Wissenskonstruktion beschrieben. Wissen gemeinsam zu konstruieren, heißt jedoch gleichzeitig, Wissen zu versprachlichen und sich im Unterrichtsgespräch

---

<sup>4</sup> Das „Übersetzen zwischen den Registern“ wurde durch die Analysen der hier vorliegenden Untersuchung als bildungssprachliche Praktik identifiziert (siehe ausführlich Kapitel 8).

im Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken sprachlich zu bewegen (siehe Kapitel 2.3). Zusätzlich zur Unterstützung der gemeinsamen Wissenskonstruktion rückt damit auch die Möglichkeit in den Blick, Schüler\*innen in der Annahme ihrer Rollen im Unterrichtsgespräch zu unterstützen:

„Here we are concerned to show its strategic value for the teacher in [the] attempt to induct students into a discourse community, by getting them to adopt roles in the ongoing thinking practices that [the teacher] wishes them to adopt.“ (O’Connor & Michaels 1993: 325)

In Kapitel 1.2 wurde bereits ausgeführt, dass das bildungssprachliche Handeln eine Herausforderung für Schüler\*innen darstellen kann, selbst wenn sie über die sprachlichen Mittel und das Wissen über deren Einsatz verfügen. Indem Schüler\*innen eine Stimme gegeben werde und ihr Beitrag als wirksam in der Wissenskonstruktion positioniert werde, können Lehrkräfte laut O’Connor und Michaels (1993: 325; vgl. 1996: 65) ein Annehmen der Rollen und das selbstständige Handeln in diesen unterstützen. In Bezug auf die hier vorliegende Untersuchung ist das Konzept des *Revoicing* daher in mehrfacher Hinsicht weiterführend. Das IRE-/IRF-Muster, wie es in Kapitel 2.2 beschrieben wurde, rückt in den Fokus und erscheint unter einem anderen Blickwinkel. Das Konzept richtet den Blick darauf, wie Lehrkräfte ihre sprachlichen Handlungsspielräume so nutzen können, um sprachbildend zu handeln und die Schüler\*innen in Unterrichtsgesprächen sprachlich zu unterstützen. Mit Blick darauf, wie eng Sprache und Denken miteinander verknüpft sind, werden deshalb im Folgenden die von O’Connor und Michaels aufgeführten Funktionen aufgegriffen und auf die für diese Untersuchung relevanten Beobachtungsschwerpunkte bezogen und weiterentwickelt:

- Die Lehrkraft könne auf der Ebene des Hörverstehens sicherstellen, dass die Schüler\*innen den Gesprächsbeitrag akustisch verstehen können, indem sie ihn laut wiederholt (vgl. O’Connor & Michaels 1996: 71, 74f.). Dies stellt die Voraussetzung dafür dar, dass andere Schüler\*innen auf den Beitrag zurückgreifen können. Mit Blick auf die Daten der hier vorliegenden Untersuchung ist vorstellbar, dass sie ergänzend explizit auf sprachliche Normen hinweisen, darauf, dass Gesprächsbeiträge auch in der Lautstärke an die Zuhörenden angepasst werden müssen und in welcher Lautstärke dies angemessen ist (siehe Kapitel 3.5).
- Indem die Lehrkraft z. B. gegensätzliche Positionen in zwei Gesprächsbeiträgen akzentuiere, könne sie die Schüler\*innen beispielsweise dazu (implizit oder explizit) auffordern, zu den genannten Argumenten Stellung zu nehmen oder die eigene Meinung zu verteidigen (vgl. O’Connor & Michaels 1996: 77). Die Lehrkraft eröffnet für

die Schüler\*innen damit die Möglichkeit, umfangreiche und kognitiv anspruchsvolle Gesprächsbeiträge zu formulieren (vgl. Kapitel 2.4).

- Die Lehrkraft könne das Gespräch nach ihrem Ermessen in situ lenken. Sie kann beispielsweise durch Akzentuierungen einen der genannten Aspekte gezielt hervorheben, erweitern und auf diese Weise die inhaltliche Progression steuern und an die Lerngruppe anpassen (vgl. O'Connor & Michaels 1996: 74f.). Auch in Bezug auf die Gesprächsorganisation kann die Lehrkraft so beeinflussen, dass die Schüler\*innen nicht nur einzelne Gesprächsbeiträge liefern, sondern untereinander ins Gespräch gebracht werden, indem die Lehrkraft zueinander passende Aspekte der Gesprächsbeiträge hervorhebt und aufeinander bezieht.
- Die Lehrkraft könne bei Bedarf und mit Blick auf die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen der Schüler\*innen Gesprächsbeiträge verfügbar machen (siehe Kapitel 1.1), indem diese sprachlich mehr bzw. weniger anspruchsvoll, in einem anderen Register reformuliert oder durch Fachbegriffe oder Worterklärungen ergänzt werden (vgl. O'Connor & Michaels 1996: 75). Auf diese Weise wird allen Gesprächsteilnehmenden die Beteiligung am Gespräch erleichtert und gleichzeitig werden sprachliche Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.
- Die Lehrkraft wertschätze in individueller Weise die Gesprächsbeiträge der Schüler\*innen, indem sie diese aufgreift, aufeinander bezieht und damit zum Ausgangspunkt für weitere Beiträge macht. Der oder die Schüler\*in wird als Urheber\*in z. B. eines Gedankens implizit oder explizit hervorgehoben und seine Rolle als Wissenskonstrukteur im Rahmen des Gesprächs gestärkt. Auch sprachlich schwächere Schüler\*innen können sich dadurch ermutigt fühlen, am Unterrichtsgespräch teilzunehmen.

Das Konzept des *Revoicing* ergänzt auf diese Weise die übrigen ausgewählten Konzepte und die Perspektiven auf die Daten. Es zeigt Handlungsspielräume der Lehrkräfte, um das IRE-/IRF-Muster zu modifizieren und Räume zu eröffnen, in denen sich Schüler\*innen somit als kompetente und ernstzunehmende Sprecher\*innen und Gesprächspartner\*innen im Rahmen der Wissenskonstruktion fühlen können (vgl. Pauli 2010: 148).

### **3.5 Sprachbetrachtung (nach Bredel)**

Sprache ist Instrument bzw. Medium, wenn es darum geht, sich über Inhalte zu verständigen, gleichzeitig kann Sprache jedoch auch selbst Gegenstand der Aufmerksamkeit

sein, wenn über Sprache und Sprachverwendung ‚nachgedacht‘ wird, wenn Begriffe erfragt oder erläutert werden oder über einen Rechtschreibfehler gestolpert wird. Bredel (2013: 22) setzt sich mit einem Verständnis von Sprachbetrachtung auseinander, unter dem übergreifend alle Aktivitäten gefasst werden, mit denen Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht wird. Dieses Verständnis sei aufgrund der zahlreichen Anlässe und Ebenen, auf denen Sprachbetrachtung stattfinden kann, bewusst weit gefasst. Bredel legt ausführlich dar, inwiefern der Begriff der Sprachbetrachtung und das damit verbundene Konzept mit anderen Begrifflichkeiten und Konzepten wie beispielsweise Sprachbewusstheit, Sprachreflexion, Sprachaufmerksamkeit konkurriere, die mitunter synonym oder nicht einheitlich verwendet würden und denen zum Teil sehr unterschiedliche ideologische Grundlagen zugrunde lägen (vgl. Bredel 2013: 31ff.). Als fruchtbar für die Untersuchung sprachbildenden Lehrkräftehandelns erweist sich Bredels Auseinandersetzung mit den Konzepten zu Sprachbetrachtung dadurch, dass der Blick nicht allein auf die durch Sprachbetrachtung ausgelösten kognitiven Prozesse, sondern in erster Linie auf beobachtbares Handeln gerichtet wird. Mit dem Fokus auf beobachtbares Handeln spricht Bredel nur dann von Sprachbetrachtung, „wenn Sprecher/in oder Hörer/in erkennen lassen, dass er/sie die Sprache zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit macht [...]“ (Bredel 2013: 34, H.i.O.)

Bredel unterscheidet in ihrem Konzept explizite und implizite Sprachbetrachtung. Sie führt dazu aus, dass explizite Sprachbetrachtung über Tätigkeiten stattfinde, „bei denen wir uns explizit über Sprachliches äußern (z. B. „*das*“ ist ein Artikel, sag mir ein Wort mit „*M*“, *das war spannend erzählt*)“ (Bredel 2012: 23, H.i.O.). Implizite Sprachbetrachtung finde über die „Durchführung sprachlicher Operationen (z. B. Formulierungsabwägungen beim Schreiben/Sprechen, Ausprobieren von Formulierungsalternativen, Ausprobieren von Schreibvarianten)“ statt (Bredel 2013: 23). In ihren Ausführungen wird deutlich, dass Sprachbetrachtung kein zeitlich und räumlich anwesendes Gegenüber voraussetzt. Auch allein können Menschen beim Schreiben oder Formulieren implizite und explizite Sprachbetrachtungsaktivitäten durchführen. In Bezug auf die hier vorliegende Untersuchung wird durch Bredels Konzept der Blick geschärft für explizite und implizite Sprachbetrachtungsaktivitäten, die im Rahmen von Unterrichtsgesprächen angeregt oder durchgeführt werden.

Bredel formuliert als notwendige Bestimmungsmerkmale für Sprachbetrachtungsaktivitäten die Teilhandlungen Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung.

Für eine Betrachtung Voraussetzung sei, „dass zwischen dem Betrachter und dem betrachteten Objekt ein Abstand besteht“ (Bredel 2013: 23). Im Falle der Sprachbetrachtung werde die Distanzierung zwischen dem Sprachbetrachter und dem Instrument Sprache beispielweise dadurch ausgelöst, dass sprachliche Handlungsrouinen, über die im Allgemeinen während des Tuns nicht nachgedacht wird und die ein reibungsloses Funktionieren der Kommunikation sonst ermöglichen, plötzlich „versagen“ oder irritiert würden (Bredel 2013: 23). Sprachbetrachtung zeige sich gleichsam darin, indem „[m]it dem Betrachten einer sprachlichen Erscheinung [...] ihre automatisierte Prozessierung aufgegeben“ werde (Bredel 2013: 24). Damit sei gemeint, dass der übliche routinisierte Prozess des Sprechens und Verstehens in der Kommunikation verlangsamt oder abgebrochen werde, also beispielsweise das Gespräch inhaltlich unterbrochen wird oder ins Stocken gerät, um sich nun der Sprachbetrachtung widmen zu können. Eine Dekontextualisierung als Vorgehensweise für Betrachtungsaktivitäten erfolge, indem das sprachliche Betrachtungsobjekt aus seiner Umgebung entnommen und losgelöst betrachtet werde.

Angesichts einer aufgeführten Fülle an Sprachbetrachtungsaktivitäten grenzt Bredel unterschiedliche Typen der Sprachbetrachtung voneinander ab, die sich in Bezug auf Kategorie, Wissensmodus, Aufmerksamkeit, Funktion, Zweck/Anlass oder Erkenntnisweg unterscheiden lassen (vgl. Bredel 2013: 162). Bredel formuliert diese Kriterien, wie sie schreibt, als nicht immer leicht zu bestimmen, jedoch als Hilfestellung, um als Lehrkraft bei der eigenen Unterrichtsplanung oder bei Schüleraktivitäten Einordnungen vornehmen zu können (vgl. Bredel 2013: 163). In Bezug auf die Kategorie Zweck/Anlass lässt sich eine für diese Untersuchung sinnvolle Unterscheidung ableiten: Sprachbetrachtung kann handlungsentlastet oder handlungspraktisch stattfinden. Als klassisches und zugespitztes Beispiel für handlungsentlastete Sprachbetrachtung könne schulischer Grammatikunterricht genannt werden, in dem grammatische Formen wie beispielsweise Präpositionen in ihrer Ausgestaltung und Anwendung isoliert vom Handlungskontext analysiert werden. Demgegenüber ließe sich handlungspraktische Sprachbetrachtung beschreiben als Tätigkeit, die in einer konkreten Handlungssituation nach einer wie auch immer beschaffenen Irritation statfinde und das Ziel habe, in dieser Handlungssituation das Verständnis bestmöglich zu sichern und die Kommunikation weiterzuführen. Als Beispiele lassen sich hier Formulierungsabwägungen während der Textproduktion oder Begriffsklärungen in einem laufenden Gespräch aufführen (vgl. Bredel 2013: 154).

Im Deutschunterricht hätten prinzipiell beide Formen der Sprachbetrachtung (in einem von Bredel hinzugezogenen Konzept von Paul (1999) auch als Sprachreflexion bezeichnet) ihren Platz, der Grammatikunterricht mit seinen spezifischen Zugriffsweisen in Bezug auf die Vermittlung sei allerdings als in besonderer Form institutionalisiert zu bezeichnen. Nach Bredel (2013: 154) seien die Zwecke der jeweiligen Sprachbetrachtungen in der Schule in Form von Grammatikunterricht (handlungsentlastet) und Sprachreflexion (handlungspraktisch) jedoch deutlich zu unterscheiden:

„Im Grammatikunterricht werden Sprachstrukturen thematisiert. Wesentlicher Zweck ist die Gewinnung von Einsichten in die Sprach- und in die Schriftstruktur sowie das kontrollierte Verfügen über formale Muster beim schriftsprachlichen Handeln. Im Sprachreflexionsunterricht wird der Sprachgebrauch thematisiert. Wesentlicher Zweck ist die Gewinnung von Einsichten in das sprachliche Handeln [...] hin zu einem Sprachgebrauch mit flexiblen Produktions- und Rezeptionsaktivitäten.“

Bezogen auf die von Bredel aufgeführten Ziele des Sprachunterrichts argumentiert sie, dass sowohl handlungspraktische als auch handlungsnahе Sprachbetrachtungsaktivitäten im Sprachunterricht vorkommen und ineinandergreifen müssten, um umfassend die Kompetenzen zum angemessenen und flexiblen Schrift- und Sprachgebrauch zu ermöglichen. In Bezug auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität erläutert Bredel eine weiterführende Argumentation, derzufolge die Kombination aus handlungsentlasteten und handlungspraktischen Sprachbetrachtungsaktivitäten, die die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Schüler\*innen einbeziehen, für unterschiedliche Sprachverwendungen sensibilisieren könnten (vgl. Bredel 2013: 272f.). Als Beispiele, die an Wimmer (2002) angelehnt werden, seien die Thematisierung von ggf. unbekanntem Wörtern und deren Klärung von Anwendungskontext oder Bedeutung zu nennen, oder die Diskussion von Wortneubildungen in Bezug auf Akzeptabilität oder Produktivität. Ebenso würden kontrastive Sprachbetrachtungen zwischen unterschiedlichen Varietäten mehr und mehr in den Lehr- und Bildungsplänen Berücksichtigung finden (vgl. u.a. Horstmann 2002, Neuland 2003).

In Bezug auf die hier vorliegende Untersuchung ist Bredels Perspektive auf Sprachbetrachtungsaktivitäten in mehrfacher Hinsicht weiterführend. Sie eröffnet die Analyse von beobachtbaren Tätigkeiten im Unterricht, in denen im Rahmen von Unterrichtsgesprächen der Blick von Schüler\*innen auf Sprache und Sprachgebrauch gerichtet wird. Sie bietet daher zum einen Möglichkeiten, anhand der beschriebenen Bestimmungsmerkmale in der analytischen Auseinandersetzung mit videographierten Unterrichtsfilmdateien Momente zu identifizieren, in denen der Blick auf sprachliche Elemente und auf den Umgang

mit Sprache eröffnet wird bzw. – und auch das ist fruchtbar im Sinne dieser Untersuchung – werden könnte. Ebenso ist der genannte Zweck von handlungspraktischer Sprachbetrachtung, nämlich Einsichten in das sprachliche Handeln zu gewinnen, um einen „Sprachgebrauch mit flexiblen Produktions- und Rezeptionsaktivitäten“ zu bewirken, vereinbar mit dem Fokus des in dieser Untersuchung betrachteten sprachbildenden Lehrkräftehandelns (Bredel 2013: 154). Vor allem durch den in dieser Untersuchung eingenommenen Blick auf sprachliche Heterogenität in einer Lerngruppe, sprachliche Ressourcen für das sprachliche wie fachliche Lernen einzubeziehen und sprachliche Varietäten zu thematisieren und zu nutzen (vgl. Kapitel 1.4), lässt sich Bredels Perspektive auf Sprachbetrachtung für die hier vorliegende Untersuchung des Lehrkräftehandelns fruchtbar machen. Im Sinne einer fächer- und schulstufenübergreifenden Sprachbildung soll Bredels Perspektive in der hier vorliegenden Untersuchung in zweierlei Hinsicht erweitert werden:

- Handlungspraktische Sprachbetrachtung ist nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Unterrichtsfächern möglich und sinnvoll, um Sprache und Sprachgebrauch zu thematisieren und zu entwickeln sowie Möglichkeiten der Sprachbetrachtung in vielfältigen Unterrichtssituationen zu routinisieren.
- In dieser Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass Schriftsprache und mündlicher Sprachgebrauch zwar in ihren Merkmalen und Strukturen spezifisch ausgestaltet sind, sich jedoch gegenseitig bedingen (vgl. das Modell von Koch & Oesterreicher 1985; vgl. Kapitel 1.2). Es ist somit im Sinne der Sprachlichen Bildung, dass Schüler\*innen darin unterstützt werden, einen „Sprachgebrauch mit flexiblen Produktions- und Rezeptionsaktivitäten“ (Bredel 2013: 154) zu entwickeln. Der Blick auf das Handeln der Lehrkräfte wird geschärft, wenn danach gefragt wird, wie bzw. wann in Unterrichtsgesprächen Sprachbetrachtung initiiert und durchgeführt wird und wie Lehrkräfte handlungspraktische Sprachbetrachtungsaktivitäten anleiten.

In der hier vorliegenden empirischen Untersuchung wird Bredels Perspektive für die Herausarbeitung eines Beobachtungsschwerpunktes für die Analyse genutzt, der in den Blick nimmt, wie in den Unterrichtsgesprächen Sprache thematisiert und über Sprache nachgedacht wird. Es geht somit darum, wie und wann Momente der Sprachbetrachtung in Unterrichtsgesprächen aussehen und wie diese interaktiv gestaltet werden.

#### **4. Konkretisierung der Untersuchungsfragen und Ausblick auf die empirische Untersuchung**

Die hier vorliegende Untersuchung knüpft u.a. an das Forschungsdesiderat an, den Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken in der Schule multiperspektivisch und mit besonderem Blick auf das Lehrkräftehandeln zu analysieren (vgl. Kapitel 1.3). Sie entstand im Rahmen der DFG-geförderten Videostudie „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen (BiLe)“ und nutzt u.a. deren Datengrundlage (vgl. Kapitel 5). Es ist vor dem Hintergrund der BiLe-Studie ein Alleinstellungsmerkmal dieser Untersuchung, dass das Handeln von ausgewählten Lehrkräften mit Erfahrungen und Erfolgen im Bereich Sprachlicher Bildung in ihrem regulären Unterricht untersucht wird. Der spezifische Fokus liegt auf dem Setting des Unterrichtsgespräches im Öffentlichen Unterricht: Drei ausgewählte Unterrichtsgespräche aus unterschiedlichen Schulformen, -stufen und -fächern, in denen Schüler\*innen überdurchschnittlich hohe Redeanteile haben und an der Ausführung bildungssprachlicher Praktiken aktiv sprachlich beteiligt sind, werden übergreifend in ihrer Mikrostruktur und unter Einbezug ihrer Einbettung in den Unterricht untersucht.

Es kann und soll in dieser Untersuchung aufgrund des Forschungsdesigns keine Aussage darüber getroffen werden, wie sich das beobachtete Lehrkräftehandeln auf die kognitive Entwicklung der Schüler\*innen auswirkt. Es werden stattdessen in den spezifischen Kontexten Handlungsmuster rekonstruiert, die in Unterrichtsgesprächen beobachtbar dazu beitragen, Schüler\*innen hohe Redeanteile zu ermöglichen und Räume für sprachliches Lernen zu eröffnen, indem die Schüler\*innen bildungssprachliche Praktiken selbst ausführen und einüben können und dadurch an der sprachlichen Wissenskonstruktion beteiligt werden. Beobachtungen und Rekonstruktionen des Lehrkräftehandelns können unter Einbezug der ausgewählten Konzepte und Perspektiven eingeordnet und Möglichkeiten der sprachlichen Unterstützung in unterschiedlichen Unterrichtsgesprächssituationen sowie Handlungsalternativen ausgelotet und reflektiert werden. Die Ergebnisse aus quantitativen Erfassungen der Oberflächenstruktur und der Redeanteile des gefilmten Unterrichts sowie aus einem inhaltsanalytischen Vorgehen dienen als Basis für Sequenzanalysen, die sich „nicht auf das *Was*, sondern auf das *Wie* von Handlungen konzentrieren“ (Knoblauch et al. 2010: 23, H.i.O.).

Für die Untersuchung wurden im BiLe-Korpus in einem mehrschrittigen Verfahren alle Unterrichtsgespräche kodiert sowie in diesen Unterrichtsgesprächen unterschiedliche bildungssprachliche Praktiken identifiziert, an denen Schüler\*innen beteiligt sind (vgl. Kapitel 7 und 8). Drei aus diesem Korpus kriteriengeleitet ausgewählte Unterrichtsgespräche werden vertieft sequenzanalytisch als Fallbeispiele in Bezug auf die Untersuchungsfragen untersucht (vgl. Kapitel 9). Die vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens konkretisierten Fragestellungen in dieser Untersuchung lauten:

- Wie gestalten Lehrkräfte Unterrichtsgespräche, in denen Schüler\*innen hohe Redeanteile haben und in denen sie an der Durchführung bildungssprachlicher Praktiken sprachlich beteiligt sind?
- Wie unterstützen Lehrkräfte alle Schüler\*innen darin, an der gemeinsamen sprachlichen Wissenskonstruktion in den Unterrichtsgesprächen über bildungssprachliche Praktiken teilzunehmen?
- Dazu werden die (Teil-)Fragestellungen verfolgt:
- Wie ermöglichen und unterstützen die Lehrkräfte in den Unterrichtsgesprächen umfangreiche und anspruchsvolle mündliche Beiträge der Schüler\*innen?
- Wie gehen die Lehrkräfte in den Unterrichtsgesprächen mit sprachlicher Heterogenität um? Wie unterstützen sie ihre Schüler\*innen darin, ihr sprachliches Repertoire für das inhaltliche und sprachliche Lernen einzubeziehen, zu erweitern und zu entwickeln?
- Wie gestalten die Lehrkräfte Unterrichtsgespräche, in denen ihre Schüler\*innen als *members* einer Bildungscommunity öffentlich sprechen und öffentliches Sprechen in Unterrichtsgesprächen einüben und entwickeln können?
- Wann und wie wird in den Unterrichtsgesprächen der Blick auf Sprache und Sprachgebrauch bzw. (bildungs-)sprachliche Anforderungen in den jeweiligen Situationen gerichtet?
- Wann und wie werden welche bildungssprachliche(n) Praktiken in den Unterrichtsgesprächen thematisiert, eingefordert, durchgeführt und eingeübt?

## **TEIL II: DATENGRUNDLAGE UND FORSCHUNGSMETHODISCHE RAHMENKONZEPTION**

### **5. Datengrundlage**

Die Videostudie „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Eine videobasierte Unterrichtsstudie in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen (BiLe)“ wurde von 2012-2014 durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und von Prof. Dr. Sara Fürstenau geleitet. Ich war in diesem Projekt während der gesamten geförderten Laufzeit als Mitarbeiterin tätig und währenddessen sowie auch danach an dem Erhebungs- und Auswertungsprozess beteiligt. Meine hier vorliegende Untersuchung wurde z.T. während der Projektlaufzeit und parallel zu den BiLe-Auswertungen konzipiert und ausgearbeitet und fokussiert einen eigenen Schwerpunkt. Dabei habe ich auf das Datenkorpus, Positionierungen und Ergebnisse der BiLe-Studie als Grundlage zurückgegriffen, aber eine eigene theoretische Schwerpunktsetzung verfolgt und eigene methodische Wege eingeschlagen.

In diesem Kapitel soll die BiLe-Studie vorgestellt werden. Zunächst wird in einem Kurzporträt ein Überblick über Anlage und Zielsetzungen gegeben (vgl. Kapitel 5.1). Danach wird dargelegt, über welche Kriterien und über welches Vorgehen die Schulen und Lehrkräfte für die Studie ausgewählt wurden (vgl. Kapitel 5.2). Im Anschluss daran wird das Datenkorpus – die gefilmten Unterrichtsstunden und das erhobene Kontextmaterial – vorgestellt, mit dem während der Zeit des Projektes gearbeitet wurde (vgl. Kapitel 5.3), und ein Überblick über die Datenaufbereitung und Ergebnisse gegeben (vgl. Kapitel 5.4). Auch weiterhin arbeiten meine Kolleg\*innen und ich – neben eigenen Projekten wie beispielsweise der hier vorliegenden Untersuchung – mit den Daten, den Perspektiven und Ergebnissen der BiLe-Studie und wir entwickeln die Erkenntnisse stetig weiter. Aus diesem Grund wird in den folgenden Ausführungen sowohl in der Gegenwarts- als auch in der Vergangenheitsform über die BiLe-Studie gesprochen.

#### **5.1 Anlage und Zielsetzungen der BiLe-Studie**

Die BiLe-Videostudie steht im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Forschung um Bildungsungleichheit an deutschen Schulen. Die Themen Mehrsprachigkeit und im Besonderen die Vermittlung von Bildungssprache stellen hier einen Schwerpunkt dar – und

gewinnen auch aktuell noch weiterhin an Bedeutung (Fürstenau 2012; Gogolin & Duarte 2016; Gogolin 2013; Redder & Weinert 2013). Vor dem Hintergrund migrationsbedingter und soziokulturell bedingter sprachlicher Heterogenität verfolgte bzw. verfolgt die BilLe-Studie die Frage, welche Konzepte Sprachlicher Bildung in der Bildungsinstitution Schule dazu beitragen können, Bildungsnachteile von Schüler\*innen zu verringern. Insbesondere wurde in der Studie in den Blick genommen, wie Lehrkräfte allen Schüler\*innen einen Zugang zum Register der Bildungssprache, welches für schulischen Erfolg als ausschlaggebend identifiziert wurde (Gogolin et al. 2011), eröffnen. Die zentrale Fragestellung der BilLe-Studie lautete demnach (Fürstenau & Lange 2013: 189): „In welcher Weise verbinden Lehrkräfte sprachliches und fachliches Lernen miteinander und wie unterstützen sie die Schülerinnen und Schüler bei Übergängen zwischen alltags- und bildungssprachlichem Handeln?“

Für die Auswertung wurden ein quantifizierendes und ein interpretatives Vorgehen miteinander kombiniert: Über eine niedrig inferente Kodierung der Unterrichtsphasen und Redeanteile der Akteure wurde die Oberflächenstruktur des gesamten gefilmten Unterrichts erfasst. Ausgewählte Sequenzen wurden und werden über ein interpretatives Vorgehen mit dem Fokus auf dem Lehrkräftehandeln analysiert. Schlüsselszenen bildungssprachförderlichen Lehrkräftehandelns wurden identifiziert, analysiert und für die Lehrkräftebildung aufbereitet. Die BilLe-Studie sticht aus früheren und aktuellen Forschungsprojekten, die anhand von Unterrichtsvideodaten das sprachliche Handeln von Lehrkräften untersuchen, heraus. Es war und ist weiterhin ein Alleinstellungsmerkmal, dass im Rahmen des BilLe-Projektes schulfächer-, schulstufen- und schulformübergreifend der Regelunterricht von Expertenlehrkräften gefilmt und analysiert wurde und wird. Die Bedeutung des Ansatzes, das Handeln der Lehrpersonen zu fokussieren, wurde und wird weiterhin unterstützt durch Erkenntnisse über die hohe Relevanz professionellen Lehrkräftehandelns für die Lernprozesse im Unterricht (vgl. Hattie 2014, Terhart 2013, Seidel 2011). Für die Auswahl der Lehrkräfte als Expertenlehrkräfte wurden umfangreiche Vorarbeiten unternommen und begleitend zu den Filmdaten umfangreiches Kontextmaterial erhoben und in die Auswertungen einbezogen (vgl. ausführlich zu der Anlage der Studie Fürstenau & Lange 2013 und Lange, Beckmann & Galling 2017).

## 5.2 Auswahl der Schulen und Lehrkräfte

Die BiLe-Studie greift auf Unterrichtsfilm zurück, die in Vorarbeiten im Rahmen des Kooperationsprojektes „QueSS – Qualitätskriterien erfolgreicher Sprachbildung und Sprachförderung (2010-2011)“ zwischen der Universität Münster und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardisierung Hamburg (LIQ), erhoben wurden (vgl. Fürstenau & Lange 2013). Ziel war es, in einem personenzentrierten Ansatz Lehrkräfte zu filmen, die in Bezug auf Sprachliche Bildung im (Fach-)Unterricht sprachlich heterogener Lerngruppen Erfahrungen und Erfolge vorweisen können – und damit als Expertenlehrkräfte gelten. In Orientierung an Helmke (2011: 632) gibt es mehrere Kriterien für die Ermittlung und die Bezeichnung einer „Expertenlehrkraft“ in Bezug auf einen bestimmten Aspekt ihrer beruflichen Tätigkeit: Expertenlehrkräfte werden identifiziert z. B. „durch Nennung der Schulleitung, der Schulaufsicht, des Kollegiums oder durch Schülerurteile“ oder „ergebnisorientiert auf der Basis der tatsächlich erzielten, empirisch nachgewiesenen Wirkungen“. In den Vorarbeiten zur BiLe-Studie wurden beide Kriterien miteinander kombiniert und ein mehrschrittiges Verfahren angewendet, um Lehrkräfte für die Filmaufnahmen auszuwählen.

In einem ersten Schritt wurden Leistungsdaten aus schulexternen Erhebungen des jeweiligen Bundeslandes herangezogen (ausführlich in Fürstenau & Lange 2013: 190) und auf diese Weise Schulklassen identifiziert, in denen auch Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache überdurchschnittlich hohe Leistungszuwächse in den sprachlichen Testbereichen verzeichneten. Nach einer Zuordnung dieser Schulklassen zu den jeweiligen Schulen, wurden in einem nächsten Schritt aus diesem Pool die Schulen ausgewählt, die zugleich einen überdurchschnittlich hohen Anteil mehrsprachiger Schüler\*innen aufwiesen sowie ein Schulkonzept, in dem Sprachliche Bildung einen Schwerpunkt darstellte. Die Schulen, die alle drei Kriterien erfüllten, wurden für Erstgespräche zu weiteren Erhebungsmöglichkeiten kontaktiert. In diesen Erstgesprächen mit der Schulleitung und weiteren für die Sprachbildungskonzepte verantwortlichen Lehrkräften wurden die Ergebnisse der schulexternen Erhebungen vorgelegt und nach möglichen Gründen für die überdurchschnittlich hohen sprachlichen Leistungszuwächse gefragt. In allen Fällen wurden Lehrkräfte benannt, die in diesen Schulklassen unterrichtet haben. Gleichzeitig zeichneten sich diese Lehrkräfte dadurch aus, dass sie an der Konzeptentwicklung der Schule maßgeblich beteiligt waren und z.T. auch weitere Fort- und Weiterbildungen im Bereich Sprachlicher Bildung vorweisen konnten. Vier der ausgewählten Schulen und alle zehn

in diesen Schulen identifizierten Expertenlehrkräfte sagten zu, die umfangreichen Erhebungen im Rahmen des Projektes zu unterstützen. Auch zum jetzigen Zeitpunkt stehen meine Kolleginnen und ich noch im Austausch mit den Lehrkräften über die Ergebnisse und die weiteren Entwicklungen im Rahmen der BiLe-Studie und der daran anschließenden Dissertationsprojekte.

### 5.3 Das BiLe-Korpus

#### 5.3.1 Übersicht über die Schulen und gefilmten Unterrichtsstunden

Das BiLe-Projekt greift auf ein umfangreiches Filmdatenkorpus zurück. Die ausgewählten zehn Lehrkräfte wurden 2010 bzw. 2013<sup>5</sup> in ihrem regulären Unterricht in unterschiedlichen Fächern, Schulstufen und -formen gefilmt. Insgesamt liegen 32 Zeitstunden gefilmten Unterrichts aus den Schulstufen 1-10 an zwei Grundschulen, einer Haupt-/Realschule und zwei Gymnasien vor. Das Fächerspektrum umfasst sprachliche wie nicht-sprachliche Fächer wie z. B. Deutsch, Mathematik, Kunst oder Biologie. Zugleich liegen Filmaufnahmen aus freien Lern- und Projektzeiten, offenem Spiel der Schüler\*innen und einer Schülerzeitungs-AG vor. Das Korpus bietet somit ein breites Spektrum an Settings, die sich je nach Fach, Alter der Schüler\*innen, Schulform und Gestaltung des Unterrichts unterscheiden können. Die folgende Tabelle 5.3.1\_1 gibt einen Überblick über das gesamte Korpus der Unterrichtsfilmaufnahmen:

Tab. 5.3.1\_1: Übersicht über das BiLe-Korpus der Unterrichtsfilmaufnahmen<sup>6</sup>

Datum der Aufnahme	Fach/Lernbereich	Klasse	Lehrkraft	Dauer (ca.)
<i>Grundschule Kranichstieg: gesamt ca. 495 Min. (= 8,25 h)</i>				
31.03.2010	Schülerzeitung Schreibwerkstatt	3/4	Herr Rittermann/ Frau Reif Herr Rittermann	ca. 75 Min. ca. 80 Min.
07.04.2010	Freie Lernzeit Projektzeit	3	Frau Ulrich/ Frau Reif (Teamteaching)	gesamt ca. 160 Min.

<sup>5</sup> Im Projektteam wurde nach Erhebung des Korpus aus Gründen des theoretischen Sampling entschieden, den Lehrer Herrn Arndt, der in seinem Biologieunterricht gefilmt wurde, zusätzlich in seinem Lateinunterricht zu filmen und diesen Unterricht mit in das Korpus aufzunehmen. Herr Arndt hatte zwischenzeitlich die Schule gewechselt, weswegen in Publikationen zum BiLe-Projekt auch von einem Gymnasium bzw. vier Schulen die Rede ist.

<sup>6</sup> Eigene Darstellung.

20.04.2010	Freie Lernzeit Projektzeit	3	Frau Ulrich/ Frau Reif (Teamteaching)	gesamt ca. 180 Min.
<i>Grundschule Falkenstraße: gesamt ca. 660 Min. (= 11 h)</i>				
04.05.2010	Family-Literacy	1	Frau Fliedner	ca. 120 Min.
04.05.2010	Deutsch	1	Frau Haas	ca. 90 Min.
05.05.2010	Deutsch	1	Frau Haas	ca. 120 Min.
05.05.2010	Freies Schreiben Mathematik Freies Spiel	1	Frau Fliedner	ca. 45 Min. ca. 45 Min. ca. 30 Min.
06.05.2010	Deutsch	1	Frau Haas	ca. 120 Min.
06.05.2010	Sachkunde/Deutschför- derband Gewaltpräventionspro- gramm „Faustlos“	1	Frau Fliedner	ca. 90 Min.
<i>Haupt-/Realschule Ibisweg: gesamt ca. 495 Min. (= 8,25 h)</i>				
12.05.2010	Deutsch Gesellschaft	6	Frau Frey	ca. 90 Min. ca. 90 Min.
25.05.2010	Deutsch Natur & Technik Gesellschaft Arbeit & Beruf Kunst	7	Frau Cordes	ca. 45 Min. ca. 90 Min. ca. 60 Min. ca. 30 Min. ca. 90 Min.
<i>Gymnasien Eulenring und Schwanenstraße: gesamt ca. 315 Min. (= 6,75 h)</i>				
03.05.2010	Deutsch	10	Herr Rogner	ca. 90 Min.
03.05.2010	Latein	8	Frau Klein	ca. 45 Min.
03.05.2010	Latein	10	Frau Klein	ca. 45 Min.
03.05.2010	Deutsch	5	Frau Klein	ca. 45 Min.
27.05.2010	Biologie	6	Herr Arndt	ca. 90 Min.
30.04.2013	Latein	6	Herr Arndt	ca. 90 Min.

Alle Unterrichtsstunden wurden mit einem Zwei-Kamera-Design gefilmt, wobei eine Kamera der Lehrkraft folgte (Lehrerkamera) und eine weitere Kamera aus der Perspektive der Lehrkraft die Schüler\*innen filmte bzw. in nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen von Partner- oder Gruppenarbeit auf ein Paar bzw. eine Gruppe gerichtet war (Schülerkamera). Die Lehrkraft trug jeweils ein Mikrofon (bei Team-Teaching die Lehrkraft, die jeweils die Leitung an diesem Tag hatte), ein weiteres Mikrofon war in der Nähe der Schülerkamera platziert. Ich selbst war an den Filmaufnahmen insoweit beteiligt, dass ich

als Kamerafrau im Rahmen der Nacherhebung 2013 den Latein-Unterricht von Herrn Arndt gefilmt habe.

### **5.3.2 Übersicht über das Kontextmaterial**

Zusätzlich zu den Unterrichtsfilmaufnahmen wurde im Vorfeld der BiLe-Studie umfangreiches Kontextmaterial erhoben, die im BiLe-Archiv abgelegt sind:

- Zu den Schulen wurden jeweils Schulporträts angefertigt mit relevanten Informationen u.a. zu den Erfahrungen und dem Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft.
- Zu den gefilmten Schulklassen wurden Hintergrundinformationen notiert (sozio-ökonomische Hintergründe, Familiensprachen).
- Ebenso wurden Informationen zu den Expertenlehrkräften, ihren Fächern, ihrem Werdegang und Qualifikationen im Bereich Sprachlicher Bildung dokumentiert.
- Im Rahmen der Unterrichtsfilmaufnahmen wurden zusätzlich folgende Daten erhoben:
  - Hintergrundinformationen zu den Unterrichtsstunden (Unterrichtsmaterialien, Eindrücke der Lehrkräfte zu dem gefilmten Unterricht in Bezug auf zeitliche Planung, Ziele, Schüler\*innenaktivitäten, ggf. Auffälligkeiten in Kurzfragebögen etc.).
  - Die filmenden Personen haben in Kameratagebüchern und Feldnotizen als teilnehmende Beobachter\*innen zusätzlich Eindrücke und Beobachtungen u.a. zu den Räumlichkeiten, der Atmosphäre, Gesprächen neben und während der Filmaufnahmen und technischen Vorkommnissen protokolliert.
  - Es wurden Detailaufnahmen aus den Klassenräumen über Fotos festgehalten.
  - Mit neun der zehn Lehrkräfte wurden parallel zu den Aufnahmen Leitfadenterviews geführt und als Audioaufnahmen aufgezeichnet und anschließend transkribiert, um mehr über die eigenen Konzepte Sprachlicher Bildung in ihrem unterrichtlichen Handeln zu erfahren. Die Lehrkräfte wurden dabei nicht konkret zu dem gefilmten Unterricht befragt, sondern eher allgemein zu der Organisation des Unterrichts und ihren Einschätzungen und Konzepten zum Bereich Sprachlicher Bildung im Unterricht.

Im Zuge der Datenaufbereitungen und Auswertungen im Rahmen der BiLe-Studie wurde weiteres (Kontext)Material angefertigt:

- Die gefilmten Unterrichtsstunden wurden transkribiert.

- Es wurden Pseudonymlisten für die Schulen, Lehrkräfte und Schüler\*innen angelegt.
- Es wurden Übersichten zu den Abläufen der jeweiligen Stunden angefertigt.
- Es wurden Raumpläne erstellt, um die Analysen sowie die Darstellung der Analysen in Publikationen und Vorträgen zu unterstützen.

Das gesamte Kontextmaterial ergänzt die Filmaufnahmen. Zum einen bietet das Kontextmaterial unmittelbare Zusatzeindrücke und -beobachtungen zu den Filmaufnahmen, die über die Filme (z. B. durch die Begrenztheit der gewählten Kameraperspektive und der Filmzeit) nicht zugänglich wären. Ebenso bietet das Material vertiefte Einsichten und Hintergrundinformationen, um Analysen der Filme zu illustrieren oder zu bestärken (z. B. durch Raumpläne, Aussagen der Lehrkräfte zur Planung oder der Gestaltung des Unterrichts). Auch lassen sich z. B. über die Auswertung der Interviews eigene Zusatzstudien anschließen, um beispielsweise subjektive Haltungen der Lehrkräfte zu Sprachlicher Bildung herauszuarbeiten. Diese Möglichkeiten und Auswertungen wurden bereits in Teilen umgesetzt. Zusätzlich haben meine Kolleginnen und ich während der Arbeit mit dem Unterrichtsfilmmaterial sog. „Auffälligkeiten“ und ggf. mögliche Analyseansätze dokumentiert, um für die Studie zufällig gefundene, interessante Sequenzen weiterhin im Blick zu behalten und Beobachtungen intersubjektiv zu validieren.

## **5.4 Datenaufbereitung und Ergebnisse der BilLe-Studie**

### **5.4.1 Die niedrig inferente Kodierung der Unterrichtsphasen und Redeanteile**

Im Rahmen der BilLe-Studie wurde das gesamte Unterrichtsfilmkorpus in Bezug auf die Unterrichtsphasen und die Redeanteile der Akteure kodiert. Diese niedrig inferente Basiskodierung wurde mit dem Ziel erstellt, die Oberflächenstrukturierung des Unterrichts zu erfassen. Kodiert wurde mit der Software Videograph und jeweils eigens für die BilLe-Studie induktiv-deduktiv entwickelten Kodiermanualen.

Die *Kodierung der Unterrichtsphasen* erfolgte nach einem Ereignisstichprobenplan (vgl. Seidel et al. 2005: 70). Das bedeutet, dass die Beobachtung bzw. Kodierung unter einem bestimmten Code von der Länge des jeweiligen Ereignisses bestimmt wird. Es gab im Sinne eines disjunkten Kategoriensystems keine parallelen Kodierungen. Erfasst wurden die Anteile der öffentlichen, der nicht-öffentlichen Phasen sowie der Übergangsphasen:

- In öffentlichen Unterrichtsphasen werden die Äußerungen vor der gesamten Klasse getätigt, d. h. es gibt eine Hauptinteraktion, die für die gesamte Klasse bestimmt ist (vgl. Helmke et al. 2007; Seidel 2003).
- In nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen ist die Interaktion demgegenüber jeweils für einzelne Personen der Schulklasse bestimmt. Die nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen wurden in die Sozialformen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Mix (die Schüler\*innen können selbst entscheiden, in welcher Sozialform sie arbeiten) unterteilt.
- Zu den Übergangsphasen wurden die Unterrichtsphasen gezählt, in denen zwischen den Sozialformen gewechselt wird und daher die Interaktion nicht klar als öffentlich bzw. nicht-öffentlich zugeordnet werden kann.

Die folgende Tabelle 5.4.1\_1 stellt eine Auswahl der Ergebnisse aus der Kodierung der Unterrichtsphasen dar:

*Tab. 5.4.1\_1: Ergebnisse aus der Basiskodierung Unterrichtsphasen (Gesamtkorpus und nach Schulformen unterteilt, Ergebnisse gerundet)<sup>7</sup>*

	Öffentlicher Unterricht	nicht-öffentlicher Unterricht	Übergang	gefilmte Zeit
<b>Aufnahmen gesamt</b>	<b>39%</b>	<b>51%</b>	<b>10%</b>	<b>32 h</b>
Grundschulen	34%	55%	11%	18,5 h
Haupt-/Realschule	32%	54%	14%	7 h
Gymnasien	65%	32%	3%	6,5 h

Die Verteilung der Unterrichtsphasen ist in den Ergebnissen der BiLe-Studie abhängig von der jeweiligen Schulform. Während der gefilmte Unterricht in den beiden Grundschulen und der Haupt-/Realschule mit durchschnittlich 51%<sup>8</sup> bzw. 54% eher in nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen organisiert ist, überwiegen in den Gymnasien öffentliche Unterrichtsphasen mit durchschnittlich 65%. In Bezug auf den nicht-öffentlichen Unterricht ist zusätzlich festzustellen, dass dieser in den Grundschulen zumeist in der Sozialform Mix organisiert ist und die Schüler\*innen hier die Wahl eingeräumt bekommen, selbst zu entscheiden, in welcher Sozialform sie arbeiten möchten (vgl. Lange, Beckmann

<sup>7</sup> Eigene Darstellung. Siehe BiLe-Archiv.

<sup>8</sup> In der Grundschule Kranichstieg, in der das untersuchte Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ gefilmt wurde (vgl. Kapitel 9.3), beträgt der Anteil nicht-öffentlicher Unterrichtsphasen 69%, in der Grundschule Falkenstraße 43%.

& Galling 2017: 221). Dabei bevorzugen sie beobachtbar Partner- und Gruppenarbeit, in der sie mit anderen Schüler\*innen zusammenarbeiten und sprachlich aktiv sein können. Die Lehrkräfte ermutigen sie in diesen Entscheidungen, sind in diesen Mix-Phasen für die Schüler\*innen als Ansprechpersonen präsent und unterstützen die Schüler\*innen bei den individuellen Aufgaben. Die Ergebnisse der Kodierung der Unterrichtsphasen variieren ferner auch hinsichtlich der einzelnen gefilmten Unterrichtsstunden und lassen sich weiter aufschlüsseln. Für tiefergehende Erkenntnisse müssen daher stets die Ergebnisse der Kodierung der Unterrichtsphasen mit den Ergebnissen der Sequenzanalysen verknüpft werden, wie dies auch in der hier vorliegenden Untersuchung der Unterrichtsgespräche vorgenommen wird.

*Die Kodierung der Redeanteile* erfolgte nach einem Zeitstichprobenplan (vgl. Seidel et al. 2005: 70). Das bedeutet, dass die Codes nach im Vorhinein festgelegten Zeitintervallen vergeben wurden (im Fall der BilLe-Studie 1- bzw. 2-Sekunden-Intervallen). Es gab im Sinne eines disjunkten Kategoriensystems auch hier keine parallelen Kodierungen. Erfasst wurden die Redeanteile der Lehrkräfte, der Schüler\*innen, chorisches Sprechen oder Singen, die Redeanteile anderer Personen (z. B. Praktikant\*innen) und die Zeit, in der niemand spricht (kein Redeanteil). Die folgende Tabelle 5.4.1\_2 stellt eine Auswahl der Ergebnisse aus der Kodierung dar, nämlich die Redeanteile für den Öffentlichen Unterricht nach Schulformen unterteilt:

*Tab. 5.4.1\_2: Ergebnisse aus der Basiskodierung Redeanteile für den Öffentlichen Unterricht (ÖU; Gesamtkorpus und nach Schulformen unterteilt, Ergebnisse gerundet)<sup>9</sup>*

	Lehrkräfte	SuS	andere Personen	kein Redeanteil	gefilmte Zeit
<b>Aufnahmen gesamt</b>	<b>48%</b>	<b>45%</b>	<b>0%</b>	<b>7%</b>	<b>12,5 h</b>
Grundschulen	42%	51%	1%	6%	6,25 h
Haupt-/Realschule	56%	42%	0%	1%	2,25 h
Gymnasien	52%	36%	0%	12%	4 h

Die Redezeit der Lehrkräfte liegt über alle gefilmten Unterrichtsaufnahmen der BilLe-Studie durchschnittlich bei 48%, die Redeanteile der Schüler\*innen (chorisches Sprechen und Singen wurde dabei den Schüler\*innen zugeschlagen) bei 45%. In 7% der Zeit wird

<sup>9</sup> Eigene Darstellung. Siehe BilLe-Archiv.

nicht gesprochen. Die Redeanteile im Öffentlichen Unterricht variieren dabei je nach Lehrkraft, Unterrichtsstunde und Phase der Unterrichtsstunde z.T. erheblich, die Ergebnisse können einzeln dazu aus der Aufstellung der Gesamtkodierung ausgezählt werden und werden an entsprechender Stelle meiner Untersuchung in die Analyse eingebunden. In den meisten Studien liegt der Redeanteil der Lehrkraft seit Jahrzehnten unverändert bei 60-80% (u.a. Ackermann 2011; Flanders 1970; Schulz 2011; Seidel 2003b; Sumfleth & Pitton 1998; vgl. ausführlich Lange, Beckmann & Galling 2017). Im Vergleich zu bereits vorliegenden Unterrichtstudien, die die Redeanteile im Öffentlichen Unterricht kodiert haben, lässt sich feststellen, dass die Redeanteile der Lehrkräfte im gefilmten BiLe-Unterricht vergleichsweise niedrig und die der Schüler\*innen vergleichsweise hoch sind (vgl. Kapitel 2.2).

Betrachtet man zusätzlich die Verteilung der Redeanteile im nicht-öffentlichen Unterricht, der durchschnittlich 51% (vgl. Tabelle 5.4.1\_1) ausmacht, wird die hohe sprachliche Beteiligung der Schüler\*innen über das gesamte gefilmte BiLe-Material noch deutlicher: Bis auf ganz wenige Ausnahmen kann übergreifend für die nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen im gefilmten Unterricht festgestellt werden, dass es praktisch keine „Stillarbeit“ gibt. Die Schüler\*innen haben zu jeder Zeit das Rederecht, können miteinander über die Aufgaben und Unterrichtsinhalte sprechen oder sich an die Lehrkräfte wenden. Es ist beobachtbar, dass die Schüler\*innen aktiv dieses Recht nutzen und sprachlich miteinander in Interaktion treten. Der Anteil „kein Redeanteil“, der für den gesamten gefilmten Unterricht 7% und im Gymnasium beispielsweise 12% ausmacht, ist fast ausschließlich auf Zeit zurückzuführen, die den Schüler\*innen als sog. Denkzeit (vgl. Kapitel 2.2) zur Verfügung steht, um das zuvor Gesagte zu durchdenken und elaborierte mündliche Beiträge sprachlich zu planen. Der im Vergleich zum Forschungsstand hohe Redeanteil der Schüler\*innen in der BiLe-Studie kann darauf hindeuten, dass die Schüler\*innen in hohem Maße sprachlich am inhaltlichen Unterrichtsgeschehen beteiligt sind. Eine hohe Beteiligung wird als eine Voraussetzung dafür angesehen, dass Schüler\*innen das Handeln im Rahmen von bildungssprachlichen Praktiken einüben und entwickeln können (vgl. Fürstenau & Lange 2013; vgl. Kapitel 2.4).

In den Diskussionen der Ergebnisse im Team hat sich gezeigt, dass ein reiner Vergleich und eine Bewertung der Kodierungsergebnisse wenig aussagekräftig sind, da die quantitativen Ergebnisse der Redeanteile, wie oben bereits angemerkt, stark in Bezug auf die Schulstufen, Schulformen und Settings variieren. Die Lehrkräfte nutzen ihre Redeanteile

auch u.a. dazu, inhaltliche Ergebnisse zusammenzufassen, das Gespräch zu steuern und damit dialogische Gespräche zu ermöglichen sowie Beiträge der Schüler\*innen für die Diskussion verfügbar zu machen (vgl. Kapitel 5.4.2). In dieser Hinsicht handeln Lehrkräfte ebenso sprachlich unterstützend, auch wenn dieses Handeln ihren Redeanteil zwangsläufig erhöht. Für tiefergehende Erkenntnisse müssen daher auch hier wieder stets die Ergebnisse der Kodierung der Redeanteile mit Sequenzanalysen verschränkt werden, wie dies auch in den Analysen für die BiLe-Studie sowie in der hier vorliegenden Untersuchung der Unterrichtsgespräche vorgenommen wurde und wird.

#### **5.4.2 Die interpretative Auswertung ausgewählter Sequenzen**

Während und nach der geförderten Projektzeit wurden und werden durch mich und meine Kolleginnen Sequenzen aus dem BiLe-Unterrichtsfilmkorpus nach induktiv-deduktiv entwickelten Kriterien in Bezug auf Sprachliche Bildung ausgewählt, um vertieft sequenzanalytisch untersucht zu werden. Kriterien waren dabei u.a. die kognitive Aktivierung der Schüler\*innen oder der Umgang mit den Familiensprachen der Schüler\*innen. Dabei wurden die Ergebnisse der niedrig inferenten Kodierung (vgl. Kapitel 5.4.1) stets eingebunden, um ein umfassendes Bild von dem Geschehen im Unterricht zu erhalten bzw. auf Unterrichtssituationen für eine nähere qualitative Analyse aufmerksam zu werden. Kriterien sind dabei u.a. überdurchschnittlich hohe Redeanteile in einzelnen Phasen des Unterrichts, die über die niedrig inferente Kodierung ermittelt werden konnten, oder Kriterien, die sich aus ausgewählten theoretischen Konzepten zu sprachlich unterstützendem Lehrkräftehandeln ergeben.

Die ausgewählten Sequenzen wurden und werden mit der Methode der Videointeraktionsanalyse analysiert (vgl. Tuma et al. 2013). Das Handeln der Akteure in den Sequenzen wird Turn für Turn zunächst paraphrasierend und verstehend rekonstruiert, bevor es unter dem Fokus der jeweiligen theoretischen Konzepte in Bezug auf die sprachliche Unterstützung durch die Lehrkräfte beleuchtet wird. Die Analysen und ihre Ergebnisse wurden und werden dabei stets intensiv durch uns als Projektkolleginnen, in Datensitzungen mit externen Expert\*innen, in Vorträgen und Kolloquien intersubjektiv validiert. Die erstellten Raumpläne dienen dabei als Kontextmaterial, um auch räumliche Anordnungen der Personen und Möbel in den ausgewählten Sequenzen in die Analyse einbeziehen bzw. um Ergebnisse durch Visualisierungen unterfüttern zu können. Ebenfalls können Aussagen der Lehrkräfte unterstützende Hintergrundinformationen liefern, um die Analysen zu

stützen. Zugleich wurden die Interviews im Rahmen einer Teilstudie isoliert in Bezug auf *Teacher Beliefs* zu Sprachlicher Bildung mit Hilfe einer thematischen Kodierung und Sequenzanalysen ausgewertet.<sup>10</sup>

Zusammenfassend lassen die bisherigen Ergebnisse der Sequenzanalysen feststellen, dass der gefilmte Unterricht der Expertenlehrkräfte zahlreiche Unterrichtssituationen bietet, um zu beobachten und zu analysieren, wie die gefilmten Lehrkräfte alle Schüler\*innen darin unterstützen, die Übergänge zwischen Alltags- und Bildungssprache zu bewältigen. Auf der Makroebene des gefilmten Unterrichts sind vielfältige Settings zu beobachten, in denen die Schüler\*innen hohe Redeanteile haben und herausgefordert sind, sich in unterschiedlichen Registern einzuüben. Dabei werden den Schüler\*innen von den Lehrkräften auch über die Mikroebene der Interaktion Möglichkeiten eröffnet, miteinander und mit den Lehrkräften in reziproke Interaktionsmuster zu treten, die fachlichen Inhalte auch sprachlich zu durchdringen und angepasst an das jeweilige konkrete Setting Formulierungen zu erproben und zu reflektieren. Dem Forschungsstand zufolge hebt sich der für die BiLe-Studie gefilmte Unterricht der Expertenlehrkräfte in vielfältiger Weise von bisherigen Videostudien zu Unterricht ab: Die Schüler\*innen werden in hohem Maße und sprachlich anspruchsvoll in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, die Lehrkräfte zeigen ein großes eigenes sprachliches Repertoire, um ihre Schüler\*innen sprachlich zu unterstützen – sowohl in den nicht-öffentlichen und individualisierend gestalteten Unterrichtsphasen als auch in den öffentlichen Unterrichtsphasen. Damit sprechen die Ergebnisse der Videointeraktionsanalysen gegen eine Sichtweise, die eine vereinfachende, dichotomisierende und wertende Gegenüberstellung traditionellen, lehrerzentrierten Unterrichts auf der einen und geöffneten, individualisierenden (und vermeintlich fortschrittlicheren) Unterrichts auf der anderen Seite vornimmt.

Unter Berücksichtigung von ausgewählten theoretischen Konzepten wurde ein Pool an Sequenzen zusammengestellt und bisher stetig erweitert, die sich in besonderer Weise dazu eignen, Reflexionen über bildungssprachförderliches Lehrkräftehandeln anzuregen und alternative Handlungsoptionen zu diskutieren. Diese Sequenzen wurden und werden parallel für den Einsatz in universitären Veranstaltungen, in Vorträgen und in der Lehrkräftebildung aufbereitet (vgl. Foppen & Beckmann 2019; Beckmann 2020; Fürstenau 2009, 2017; Fürstenau & Lange 2011a, 2011b, 2013, 2014; Lange 2012a, 2012b, 2017,

---

<sup>10</sup> Siehe BiLe-Archiv.

i.V.; Fürstenau, Lange & Urspruch 2012; Fürstenau, Beckmann & Galling 2015; Lange, Beckmann & Galling 2017; Foppen i.V.

## **6. Forschungsmethodische Rahmenkonzeption**

Im vorherigen Kapitel wurde die BilLe-Videostudie vorgestellt, aus der die hier vorliegende Untersuchung hervorgegangen ist. Diese verfolgt jedoch einen eigenen Schwerpunkt und hat eigene methodische Wege eingeschlagen. Die methodische Vorgehensweise hat sich dabei in einem komplexen Prozess der parallelen Arbeit im Rahmen der BilLe-Studie sowie der eigenen Auseinandersetzung mit den Daten entwickelt. Aus diesem Grund soll dieses Kapitel meine Überlegungen zur Rahmenkonzeption (vgl. Leshem & Trafford 2007) der hier vorliegenden Untersuchung offenlegen und übergreifend mein Vorgehen in der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 7-9) erläutern und begründen. Im Folgenden stelle ich dazu zunächst im Überblick vor, wie ich die Datengrundlage und die vorliegenden Positionierungen und Ergebnisse der BilLe-Studie für mein eigenes Vorgehen genutzt habe (vgl. Kapitel 6.1). Darauf folgt die Erläuterung, wie sich der induktiv-deduktive Prozess der Auseinandersetzung mit den Daten gestaltet hat (vgl. Kapitel 6.2). Abschließend stelle ich dar, warum ich mich dazu entschlossen habe, die sequenzanalytische Untersuchung der Unterrichtsgespräche mit einem inhaltsanalytischen Vorgehen zu kombinieren (vgl. Kapitel 6.3).

### **6.1 Überblick über das eigene Vorgehen und Nutzung der BilLe-Datengrundlage und der Ergebnisse sowie Perspektiven für die vorliegende Untersuchung**

In der hier vorliegenden Untersuchung stehen sequenzanalytische Untersuchungen von drei Unterrichtsgesprächen aus dem BilLe-Korpus im Fokus. Das Forschungsdesign wurde so angelegt, dass aus dem BilLe-Korpus zunächst der gesamte Öffentliche Unterricht gesichtet wurde, um die Unterrichtsgespräche herauszufiltern (vgl. Kapitel 2.1 und 7). Die auf diese Weise identifizierten Unterrichtsgespräche wurden hinsichtlich der zu beobachtenden bildungssprachlichen Praktiken untersucht, an denen Schüler\*innen sprachlich beteiligt sind (Kapitel 2.3 und 8). Auf diese Weise wurde ein Überblick über die Unterrichtsgespräche erarbeitet, die sich für Sequenzanalysen eignen. An alle Unterrichtsgespräche wurden begründet Kriterien angelegt, um drei Unterrichtsgespräche auszuwählen, die auf der Oberflächenstruktur besonderes Potenzial für Sprachliche Bildung

aufweisen (vgl. Kapitel 2.2 und 9.1). Die auf diese Weise ausgewählten drei Unterrichtsgespräche wurden sequenzanalytisch untersucht (vgl. Kapitel 2.4 und 9.2).

In Bezug auf meine hier vorliegende Untersuchung habe ich in folgender Weise auf die BilLe-Studie zurückgegriffen:

- Mein Forschungsgegenstand Unterrichtsgespräche kristallisierte sich zum einen aus dem skizzierten Forschungsdesiderat während der Projektarbeit heraus, zum anderen konnten in der Projektarbeit Unterrichtsgespräche nicht hinreichend als eigenes Setting und unter meiner ausgewählten Fragestellung fokussiert werden. In dieser Hinsicht stellt meine Untersuchung eine Ergänzung sowie eine Vertiefung zu den Projektuntersuchungen dar.
- Die im BilLe-Projekt verwendeten theoretischen Perspektiven und Konzepte u.a. zu Bildungssprache und bildungssprachlichen Praktiken dienten für meine Arbeit als Grundlage, um mein Verständnis für den Zusammenhang von bildungssprachlichen Praktiken und der Wissenskonstruktion im Unterricht und insbesondere in Unterrichtsgesprächen (vgl. Kapitel 2.3) zu schärfen. Daran anschließend habe ich mein Verständnis zu sprachbildendem Lehrkräftehandeln entwickelt (vgl. Kapitel 2.4).
- Ich habe auf das gesamte Korpus der Unterrichtsfilme und des Kontextmaterials als Grundlage zurückgegriffen. Die Filmaufnahmen von drei ausgewählten Unterrichtsgesprächen bilden den Fokus meiner Sequenzanalysen. Die Interviews der entsprechenden Lehrkräfte, die Raumpläne und Kontextinformationen zu den Schulen, Klassen und Stunden habe ich verwendet, um meine Sequenzanalysen zu illustrieren und mit Hintergrundinformationen zu unterfüttern (vgl. zur spezifischen Aufbereitung der Daten für die hier vorliegende Untersuchung Kapitel 9.2.2).
- Ich habe die als öffentlich kodierten Unterrichtsphasen als Grundlage genommen, um aufbauend auf die Beschreibungen der Codes meine Definition für Unterrichtsgespräche zu entwickeln (vgl. Kapitel 2.1) und aus diesen Unterrichtsphasen das Korpus meiner Unterrichtsgespräche zusammenzustellen. Zu diesem Zweck habe ich das für die BilLe-Studie entwickelte Kodierungssystem um eine Kodierungsebene erweitert und eine spezifische Kodierung des Öffentlichen Unterrichts durchgeführt, um niedrigschwellig die Oberflächenstrukturierung des Öffentlichen Unterrichts zu erfassen und die Unterrichtsgespräche herauszufiltern (vgl. Kapitel 7).
- Ich habe die im Projekt erarbeiteten Ergebnisse der Kodierung der Redeanteile als Grundlage genommen. Zum einen habe ich auf dieser Grundlage mein Verständnis

von sprachbildendem Lehrkräftehandeln geschärft (vgl. Kapitel 2.4). Zum anderen bildeten überdurchschnittliche Redeanteile der Schüler\*innen (im Vergleich zum Forschungsstand) eines der Kriterien für die Auswahl der drei in dieser Untersuchung analysierten Unterrichtsgespräche (vgl. Kapitel 9.1).

- Die vertieften Erkenntnisse, die ich während meiner Arbeit im BiLe-Projekt über das Korpus und die Analyse und Aufbereitung ausgewählter Sequenzen gewonnen habe, flossen ein in die Analysen der für diese Untersuchung ausgewählten Unterrichtsgespräche. Das Team, mit dem ich im Projekt zusammengearbeitet habe, sowie weitere Kolleg\*innen und externe Expert\*innen im Rahmen des Projektes waren u.a. über Datensitzungen, Kolloquien und Vorträge an der intersubjektiven Validierung meiner Untersuchungsergebnisse maßgeblich beteiligt (vgl. Kapitel 6.2).

## **6.2 Reflexion zur induktiv-deduktiven Auseinandersetzung mit den Daten**

Filme authentischen Unterrichts sind als Datengrundlage komplex. Sequenzen können unter vielfältigen Gesichtspunkten ausgewählt, zusammengestellt und analysiert werden. Meine Arbeit mit den Filmdaten erstreckte sich über einen Zeitraum von mehreren Jahren und umfasste sowohl die Analysearbeit im Rahmen der BiLe-Studie als auch die eigene Arbeit im Rahmen der Dissertation. Aufgrund dessen liefen während dieser Zeit immer wieder unterschiedliche Analyseschritte und -prozesse mit unterschiedlichen Fragestellungen und Forschungsmethoden zeitgleich ab. Dieses Ineinandergehen, Überlappen und Wiederholen von Analyseschritten haben meinen Blick auf die Daten sowie Überlegungen zur Konzeption meiner eigenen Untersuchung geschärft.

Meine letztendliche methodische Vorgehensweise, die sich für die hier vorliegende Untersuchung als weiterführend herausgestellt hat, war nicht von vornherein festgelegt oder naheliegend. Geleitet war meine Untersuchung zunächst von dem Forschungsinteresse, sequenzanalytisch zu rekonstruieren, wie Lehrkräfte Unterrichtssituationen gestalten, in denen die Schüler\*innen über eine hohe sprachliche Beteiligung das Handeln als kompetente Sprechende einüben und entwickeln. Das gesamte BiLe-Korpus stand mir zur Verfügung und es galt, den Fokus sowie das Datenmaterial begründet einzugrenzen. Ich entwickelte meine Vorgehensweise in Auseinandersetzung mit dem Material schrittweise und in einem Prozess, der eher zirkulär denn linear (vgl. Witt 2001: Abschnitte 13-15) verlief. Für mein Vorgehen hat sich Evers' (2016) Konzept der „thick analysis“ als unterstützende Perspektive erwiesen. Evers betont die Bedeutung, kreativ mit qualitativem

und nicht-standardisiertem Datenmaterial im Forschungsprozess umzugehen, um über den begründeten Einsatz und die Kombination unterschiedlicher Analysemethoden zu einem tieferen Verständnis der Daten zu gelangen:

„We believe that using different analysis methods during thick analysis adds to the deeper understanding of the data. It not only is a means of convergent validity, as in analysis triangulation, but also addresses unique angles or offers different viewpoints as well.“ (Evers 2016: Kapitel 1).

Über die Kombination unterschiedlicher Methoden in den verschiedenen Prozessen der Arbeit an qualitativen Daten validiere der/die Forschende sowohl die eigenen Ergebnisse und integriere gleichzeitig neue Perspektiven in den Forschungsprozess. Evers versteht qualitative Analysen als eingebunden in einen Prozess, „consisting of several actions and phases with differing purposes and results“ (Evers 2016: Kapitel 2). In Bezug auf meine eigene Untersuchung war für mich wie oben beschrieben eine der forschungsmethodischen Perspektiven das induktiv-deduktive Arbeiten, das im Folgenden näher erläutert wird.

Während der Arbeit im Rahmen der BilLe-Studie hatte ich durch die in Kapitel 5 aufgezeigten Beobachtungskategorien zum einen einen deduktiven Blick auf die Daten. Gleichzeitig war ich stets offen für das, was ich in den Daten beobachtet habe, und habe auf Basis der Beobachtungen neue Beobachtungskategorien entwickelt und das Korpus daraufhin neu gesichtet und analysiert. Das Vorgehen lässt sich als induktiv-deduktiv bezeichnen. Die Auseinandersetzung mit den Daten und Fragestellungen im Rahmen des BilLe-Projektes hat meinen Blick auf das gesamte Datenkorpus sehr weit geöffnet. Ich habe mir über die niedrigschwellige Kodierung sowie die daran anschließenden Sequenzanalysen des Filmmaterials einen facettenreichen Einblick über das gesamte Material und Potenziale der Analyse erarbeitet. Gleichzeitig habe ich über Forschungsdesiderate in dem Forschungsfeld einen Überblick darüber erhalten, was im Rahmen der BilLe-Studie nicht erschöpfend untersucht wurde bzw. werden konnte. In Bezug auf meine eigene Untersuchung verlief mein Vorgehen dann ebenso induktiv-deduktiv. Ich habe, vor allem zu Beginn meiner eigenen Arbeit, auch ohne konkret formulierte Beobachtungskategorien Sequenzen zunächst induktiv und spontan entdeckt, die mich interessiert haben und in denen ich Potenzial für mögliche Analysen gesehen habe. Manchmal konnte ich schnell angeben, was genau mir an den Sequenzen ins Auge gefallen ist – manchmal hat dies mehr Auseinandersetzung erfordert.

Mein eigener Untersuchungsfokus begann und entwickelte sich mit der noch eher intuitiven und unausgereiften Beobachtung, dass in den BiLe-Daten viele Interaktionen zwischen den Lehrkräften und Schüler\*innen offenbar nach gewissen Routinen verlaufen. Selbstverständlich können nahezu alle Interaktionen im Unterricht in gewisser Weise als institutionell überformt bezeichnet werden und beinhalten Rollen und Interaktionsmuster wie beispielsweise das Aufzeigen der Schüler\*innen und das Aufrufen durch die Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen (vgl. Kapitel 2.2). Die beobachteten Routinen schienen jedoch oftmals die Interaktionen dahingehend zu unterstützen, Schüler\*innen sprachliche Beteiligung in unterschiedlichen Unterrichtssettings und Mitverantwortung für ihren sprachlichen Lernprozess zu eröffnen. Ich beobachtete beispielsweise institutionalisierte Gesprächssituationen, wie sog. „Lernberatungsgespräche“ in der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg, in denen die Schüler\*innen individuell und regelmäßig mit den Lehrkräften über ihren Lernfortschritt sprechen, oder eine „Schreibwerkstatt“, in der die Schüler\*innen untereinander über festgelegte Phasen Rückmeldung zu einem Text geben. Ebenso beobachtete ich, wie offenbar vereinbarte Gesprächsregeln die Interaktionen beeinflussen und Schüler\*innen ungeteilte Aufmerksamkeit und sprachliche Unterstützung durch die Lehrkräfte ermöglichen: In der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg warten Schüler\*innen mit Fragen an die Lehrkraft, bis diese das laufende Gespräch mit Schüler\*innen beendet und sich ihnen zuwendet.<sup>11</sup> Ausgehend von diesen Beobachtungen fielen mir zahlreiche weitere Sequenzen ins Auge, in denen die gefilmten Lehrkräfte über ihre Handlungen wiederholt und transparent eine Orientierung darüber bieten, was sie von den Schüler\*innen in den jeweiligen Situationen sprachlich fordern. In der Auseinandersetzung mit diesen Sequenzen sowie den daraufhin hinzugezogenen theoretischen Konzepten und Perspektiven schärfte ich immer weiter meinen Fokus und die Fragestellungen, mit denen ich wieder neu an die Daten getreten bin.

Den Fokus der Unterrichtsgespräche im Öffentlichen Unterricht wählte ich vor allem aufgrund meiner immer wieder in den Blick fallenden Beobachtung, dass zahlreiche BiLe-Unterrichtsgespräche von dem Bild, das in der bisherigen Forschung von diesem Setting aufgeworfen wird, deutlich abweicht. Die aufgeführten und nachvollziehbaren Kritikpunkte aus der bisherigen Forschung zu Unterrichtsgesprächen (vgl. Kapitel 2.2 und 2.4) ließen sich in dieser Form nicht in meinen bis zu diesem Zeitpunkt durchgeführten Analysen bestätigen. Stattdessen ist zu beobachten, dass die Lehrkräfte ihren Schüler\*innen

---

<sup>11</sup> Die Beobachtungen und Ergebnisse dazu sind teilweise publiziert, teilweise im BiLe-Archiv gesichert.

im Vergleich mit aktuellen Studien überdurchschnittlich hohe Redeanteile eröffnen. Sie übertragen ihnen sprachliche Verantwortung für die gemeinsame Wissenskonstruktion und unterstützen sie sprachlich in diesem Prozess. Vor dem Hintergrund des skizzierten Forschungsdesiderates soll meine Untersuchung dazu beitragen, diese vereinfachende und dichotomisierende Sicht auf Unterrichtsgespräche im Kontrast zu vermeintlich sprachlich offeneren, nicht-öffentlichen Unterrichtsettings weiter aufzulösen. Ziel meiner Untersuchung ist es, aufzuzeigen, wie Lehrkräfte Unterrichtsgespräche mit Blick auf Sprachliche Bildung gestalten.

Ich habe meine Ergebnisse wiederholt hinterfragt und verworfen bzw. weiterverfolgt und abgesichert. Dies geschah auch und vor allem über die intersubjektive Validierung im Team und mit weiteren Kolleg\*innen aus der Forschung und Praxis u.a. in Form von Datensitzungen. Einen besonderen Stellenwert über die gesamte mehrjährige Phase meiner Untersuchung nahm dabei die Institution einer Online-Schreibgruppe ein. Dabei handelt es sich um ein Konzept für eine strukturierte kollegiale Unterstützung, die virtuell über regelmäßige Chats eingerichtet und durchgeführt werden kann (vgl. ausführlich zu dem Konzept Lange & Lange 2010). Mit meinen Kolleginnen Imke Lange und Farina Böttjer traf ich mich regelmäßig monatlich bzw. in der letzten Phase der Analyse und des Schreibens wöchentlich in einem Skype-Raum. In einem strukturierten und moderierten Chat von etwa zwei Stunden gaben wir uns gegenseitig Feedback zu ausgesuchten Fragestellungen und Materialien aus unseren Untersuchungen. Der regelmäßige, intensive Austausch über ausgesuchte theoretische Grundlagen, Textrohfassungen, Daten und Analyseergebnisse haben meinen induktiv-deduktiven Prozess begleitet, gestützt und bereichert.

### **6.3 Reflexion zur methodischen Kombination von inhaltsanalytischem Vorgehen und Interaktionsanalysen in der hier vorliegenden Untersuchung**

Ich habe in Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ein individuelles methodisches Vorgehen für die Bearbeitung meiner übergreifenden Fragestellung entwickelt, welches es mir ermöglichte, das gesamte Unterrichtsfilmkorpus zu sichten und zu sortieren. Im Folgenden erläutere ich übergreifend meine Entscheidung, meine Interaktionsanalysen durch ein inhaltsanalytisches Vorgehen zu ergänzen. Bestärkt wurde ich in meinem Vorgehen auch hier durch Evers (2016), die in ihrem Konzept der „thick analysis“ ausdrücklich die Eigenverantwortlichkeit der Forschenden in Bezug auf Kombination und Wahl

von Methoden hervorhebt. Qualitative Datenkorpora seien aufgrund der Materialdichte und -fülle komplex und in vielen Aspekten individuell. Hinzu komme die eigene Fragestellung, die einen spezifischen Zugang zum einen ermöglicht, zum anderen erfordert. Einen im Vorhinein festzulegenden, bewährten Weg im Forschungsprozess gebe es diesbezüglich folglich nicht:

„And as its procedures are not regulated, fixed, or prescribed, it taps into the creative spirit of the researcher, who, in interaction with the data, is free to devise a combination of analysis methods that fits this specific dataset and research question“ (Evers 2016: Kapitel 1).

Die von Evers vorgeschlagene Haltung hat sich wie in Kapitel 6.2 bereits beschrieben als gewinnbringend für meinen Umgang mit den Filmdaten herausgestellt. Über unterschiedliche und zirkuläre Prozesse von Auswahl, Analysen und Re-Analysen, die wieder zu einer neuen Auswahl von Sequenzen führten, haben sich sowohl Fragen und Ergebnisse geklärt, neu aufgetan oder wurden wieder verworfen. Für diese Prozesse waren Methoden und Fragestellungen z.T. bereits über die Projektarbeit gegeben und ich konnte auf diese aufbauen. Für weitere Schritte habe ich selbstständig Methoden und (Teil-)Fragestellungen ausgewählt, an mein Vorgehen angepasst und eingesetzt. Dabei habe ich durch die Planung und Wahl meiner Methoden gezielt Räume für Flexibilität und Offenheit geschaffen und genutzt, wie Evers (2016: Kapitel 1) ausführt. Im Folgenden werden insbesondere die Entscheidungen in diesem Prozess übergreifend erläutert, das detaillierte Vorgehen sowie die Ergebnisse werden in den jeweiligen Kapiteln zum methodischen Vorgehen in Teil III dieser Untersuchung dargelegt.

Ziel und Kern meiner Untersuchung sollten von vornherein Ergebnisse aus Sequenzanalysen sein, in denen das Handeln der Lehrkräfte in Bezug auf Sprachliche Bildung und ihren Umgang mit bildungssprachlichen Praktiken Turn für Turn rekonstruiert wird. Als sich in meinem bereits beschriebenen induktiv-deduktiven Prozess Unterrichtsgespräche als mein Untersuchungsfokus herauskristallisierten, hatte ich bereits zahlreiche Sequenzen aus Unterrichtsgesprächen sequenzanalytisch untersucht. Z.T. wurden die Analysen unter anderen Analyseschwerpunkten durchgeführt. Einige Unterrichtsgespräche waren mir zuvor bereits aufgefallen, die für eine übergreifende Analyse als Setting interessant erschienen (u.a. tatsächlich auch die in dieser Arbeit untersuchte Präsentation zu den Planeten in der 3. Klasse). Um meinen Blick noch einmal für alle Unterrichtsgespräche im BiLe-Korpus zu öffnen, entwickelte ich spezifisch auf mein Material und den jeweiligen Zweck abgestimmte Kategoriensysteme. Mit diesen konnte ich das gesamte Korpus sichten und strukturieren sowie für meine Untersuchung relevante Sequenzen identifizieren.

Meine Kategoriensysteme beziehen sich zum einen auf die Strukturierung des kodierten Öffentlichen Unterrichts, zum anderen auf die bildungssprachlichen Praktiken.

Ich musste mich zunächst fragen, was ein Gespräch zu einem Gespräch macht. In einem ersten Schritt habe ich daher in Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Definitionen eine Arbeitsdefinition für Unterrichtsgespräche entwickelt. Mithilfe dieser Arbeitsdefinition war es mir möglich, die Unterrichtsgespräche kriteriengeleitet im Öffentlichen Unterricht zu identifizieren und von den übrigen Kommunikationssituationen abzugrenzen (vgl. Kapitel 7). Dabei habe ich vertiefte Einsichten in die Strukturierung des Öffentlichen Unterrichtes gewonnen, die meinen Blick noch einmal für die Kriterien eines Unterrichtsgesprächs und für weiterführende theoretische Konzeptionen geschärft haben. Ich habe mich dazu entschieden, die übrigen Kommunikationssituationen ebenfalls detailliert zu kategorisieren – zum einen, um mein Verständnis in Bezug auf Unterrichtsgespräche weiter abzusichern, zum anderen, um eine Basis für weiterführende Untersuchungen des Öffentlichen Unterrichts im BiLe-Korpus zu schaffen. Dieser Schritt der Kodierung hat insofern auch meine Perspektive auf die qualitativen Analysen bereichert: Beispielsweise wurde ich auf diese Weise darauf aufmerksam, dass sich das Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ in der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg aus einer eher monologischen Situation heraus entwickelt (vgl. Kapitel 9.3).

Nach der Zusammenstellung des Korpus der Unterrichtsgespräche war es für mich in einem zweiten Schritt von Interesse, einen Überblick über die zu beobachtenden bildungssprachlichen Praktiken zu gewinnen. Ziel dieser Sichtung sollte erst sein, Sequenzen für vergleichende Analysen zusammenzustellen, in denen vergleichbare Praktiken beobachtbar sind (also z. B. Sequenzen, in denen fachliche Inhalte präsentiert werden). In diesem Schritt habe ich somit auf Basis des für meine Arbeit weiterentwickelten Konzeptes von Morek & Heller (2012) die Unterrichtsgespräche gesichtet und die bildungssprachlichen Praktiken identifiziert. Die Zusammenstellung der bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen stellte sich zusätzlich als weiterführend heraus, um einen Eindruck über die sprachlichen Anforderungen im Rahmen der jeweiligen Gespräche zu gewinnen. In diesem Zusammenhang traten wieder die Beobachtungen in den Vordergrund, die ich zu Beginn meiner Forschung gemacht hatte: Während der Zusammenstellung und der unter diesem Blick weiteren Analyse von Sequenzen öffnete sich wiederum mein Blick für die Spezifik der einzelnen Gespräche. Es erschien mir mit Blick auf die besondere Auswahl der Lehrkräfte sinnvoll, ein Gespräch im Ganzen als Setting zu analysieren und

nicht ausschließlich einzelne Sequenzen aus unterschiedlichen Gesprächen im Vergleich. Ich entschied mich somit, ausgewählte Unterrichtsgespräche zu analysieren, um übergreifend darstellen zu können, wie das Gespräch von den Lehrkräften gestaltet wird und wie diese darin mit bildungssprachlichen Praktiken umgehen. Die Identifizierung der beobachteten bildungssprachlichen Praktiken hat mir somit auf andere Weise genutzt als zuvor geplant, hat jedoch gleichzeitig wertvolle Kenntnisse für den Blick auf die Gespräche sowie die qualitativen Analysen gebracht. Die Ergebnisse waren und sind eine Unterstützung, um die Gespräche mit ihren spezifischen Praktiken im Überblick zu erfassen und einzelne Sequenzen daraus für die Analyse auszuwählen.

Nach den Schritten der Auswahl war mein Korpus der Unterrichtsgespräche zusammengestellt (vgl. Kapitel 7.2.2). Zahlreiche und sehr unterschiedliche Unterrichtsgespräche kamen für eine sequenzanalytische Untersuchung in Betracht. Die drei in dieser Arbeit untersuchten Unterrichtsgespräche habe ich u.a. auf Basis von Kriterien ausgewählt, die eine Rahmenbedingung für Sprachliche Bildung im Unterricht darstellen: Die Dauer des Gespräches und überdurchschnittliche Redeanteile der Schüler\*innen (vgl. Kapitel 9.1). Ich entschied mich dazu, jedes Gespräch unter drei Analyseschwerpunkten sequenzanalytisch zu untersuchen. Die Analyseschwerpunkte entwickelte ich in der Auseinandersetzung mit den Gesprächen sowie theoretischen Konzepten zur Sprachbildung bzw. gemeinsamen Wissenskonstruktion. Ich bündelte hier meine bisherigen Analyseerfahrungen und -ergebnisse und ließ in einem zirkulären und induktiv-deduktiven Prozess des Sichtens und Analysierens von Sequenzen möglichst viel Offenheit zu: Auch Vergleiche zu anderen, nicht ausgewählten Unterrichtsgesprächen waren Teil dieses Prozesses, ebenso wie das Beobachten des Handelns der betreffenden Lehrkraft in den übrigen gefilmten Unterrichtssituationen. Ziel war es, Analyseschwerpunkte zu wählen, die die Spezifik des jeweiligen Gesprächs und des Handelns der Lehrkraft besonders gut abbildeten. Gleichzeitig sollten die Analyseergebnisse in ihrer Vernetzung einen möglichst umfassenden Eindruck über die Gestaltung des Gesprächs auf der Makro- und Mikroebene ermöglichen (vgl. dazu auch Kapitel 9.2.3).

Abschließend lässt sich noch einmal betonen, dass mein mehrschrittiges Vorgehen und die Kombination der Analyseverfahren Ergebnis der Auseinandersetzung mit den Daten ist und in dieser Form im Vorhinein nicht absehbar war. Auch die Unterrichtsgespräche, die ich für die Sequenzanalysen ausgewählt habe, haben sich erst vergleichsweise spät abgezeichnet. Umso aussagekräftiger für die Passung meines Vorgehens ist, dass sich

auch in den Ergebnissen sowohl offene als auch kriteriengeleitete Beobachtungen aus der gesamten, mehrjährigen Arbeit mit den Daten widerspiegeln: Zum einen ist das Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ in der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg in der Auswahl (vgl. Kapitel 9.3). Dieses hatte bereits zu Beginn meiner Arbeit im BilLe-Projekt intuitiv mein Interesse geweckt und war für mich während der gesamten Entwicklung dieser Untersuchung in besonderer Weise präsent. Zahlreiche Impulse aus dieser Zeit flossen in die Analysen ein. Gleichzeitig haben sich im Auswahl- und Analyseprozess immer neue Perspektiven auf die Gespräche ergeben. Die beiden Unterrichtsgespräche „Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“ in der 6. Klasse der Haupt-/Realschule Ibisweg (vgl. Kapitel 9.4) und das Unterrichtsgespräch „Wir wollen [...] ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ in der 10. Klasse des Gymnasiums Eulenring (vgl. Kapitel 9.5) standen nicht von vornherein im Fokus der Analysen für das BilLe-Projekt. Die Analysen haben sich im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung als vielfältig und ertragreich in Bezug auf sprachbildendes Lehrkräftehandeln erwiesen.

## TEIL III: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

### 7. Die Unterrichtsgespräche im Datenkorpus

Das Unterrichtsfilm-Korpus, das für das BiLe-Projekt (vgl. Kapitel 5) erstellt wurde und auf das die hier vorliegende Untersuchung zurückgreift, hat einen Umfang von rund 32 Zeitstunden. Im Folgenden wird im Einzelnen das methodische Vorgehen beschrieben und begründet, das für diese Untersuchung entwickelt wurde, um die Unterrichtsgespräche im Korpus zu identifizieren (vgl. Kapitel 7.1). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse dieser Identifizierung dargelegt: Zum einen zeigen die Ergebnisse übergreifend, wie der Öffentliche Unterricht im Datenkorpus insgesamt ausgestaltet ist (vgl. Kapitel 7.2.1). Zum anderen werden Ergebnisse zu den identifizierten Unterrichtsgesprächen selbst vorgestellt (vgl. Kapitel 7.2.2).

#### 7.1 Methodisches Vorgehen zur Identifizierung der Unterrichtsgespräche im Datenkorpus

Für die vorliegende Untersuchung habe ich zunächst eine Arbeitsdefinition entwickelt, um bei Sichtung der Filmdaten die Unterrichtsgespräche unter allen beobachteten Kommunikationssituationen zu identifizieren und abzugrenzen. Unter dem Begriff „Unterrichtsgespräche“ fasse ich *Interaktionen zwischen Lehrkraft/Lehrkräften und Schüler\*innen oder Schüler\*innen untereinander im öffentlichen schulischen Unterricht*. Es geht mir um die Zeit im Rahmen des Öffentlichen Unterrichts, die von den Lehrkräften zur Verfügung gestellt wird, damit Lehrende und Schüler\*innen bzw. Schüler\*innen untereinander über fachliche oder arbeitsorganisatorische Inhalte sprechen. Diese Interaktionen erfüllen damit zwei Kriterien, die im Folgenden näher erläutert werden:

- Diese Interaktionen finden *im als Öffentlichen Unterricht kodierten Unterricht* statt (vgl. Kapitel 5.4.1). Das bedeutet, dass die Hauptinteraktion öffentlich ist (vgl. Seidel 2003: 119). Als Hauptinteraktion wird hier die Interaktion verstanden, die das Thema und die Organisation des Unterrichts bestimmt. Abgegrenzt wird diese zu Nebeninteraktionen, die auch während des Öffentlichen Unterrichts stattfinden, wie bspw. zu Nebengesprächen der Schüler\*innen untereinander oder zu leisen Ermahnungen durch die Lehrkraft, während z. B. ein Unterrichtsgespräch fortgeführt wird. Sprachliche Äußerungen werden demnach vor der gesamten Klasse getätigt und sind für die

ganze Klasse bestimmt (vgl. Helmke u.a. 2007). Die Sichtung des gesamten Unterrichtsfilmkorpus beschränkt sich somit auf den Anteil, der während der Arbeit im Rahmen des BiLe-Projektes als Öffentlicher Unterricht kodiert wurde.

- Es werden *Interaktionen zwischen Lehrkraft/Lehrkräften und Schüler\*innen oder Schüler\*innen untereinander* als Unterrichtsgespräch gefasst, sofern sie im Öffentlichen Unterricht stattfinden und der Hauptinteraktion zuzuordnen sind. Es geht folglich nicht um als monologisch einzuordnende Kommunikationsformen im Unterricht (z. B. Lehrervorträge), sondern um Kommunikationsformen in Form eines wechselseitigen Austausches von aufeinander bezogenen Äußerungen. Die Untersuchung beschränkt sich auf Gespräche, an denen Schüler\*innen beteiligt sind. Dies ist Voraussetzung für ein Unterrichtsgespräch, wie es in dieser Arbeit gefasst wird, da in der Diskussion darüber, wie Unterricht bildungssprachförderlich gestaltet werden kann, davon ausgegangen wird, dass das sprachliche Lernen vor allem dann unterstützt wird, wenn Schüler\*innen auch die Möglichkeit erhalten, sich öffentlich im Unterricht sprachlich zu äußern (vgl. u.a. Fürstenau, Lange & Urspruch 2012: 68f.; Lengyel 2012: 159; vgl. Kapitel 2.2 und 2.4).

Die zwei Kriterien für die Kommunikationsform Unterrichtsgespräch – zum einen die Situiertheit im Öffentlichen Unterricht und zum anderen die Interaktion zwischen Lehrenden und Schüler\*innen bzw. der Schüler\*innen untereinander – habe ich niedrighellig angelegt, d. h. auf die notwendigen Anforderungen beschränkt, um alle möglichen Interaktionssituationen zu erfassen, die für eine Analyse im Rahmen dieser Arbeit in Frage kommen.

Den als öffentlich kodierten Anteil der Unterrichtsfilme habe ich auf Basis dieser Kriterien für Unterrichtsgespräche mit Blick auf die beobachteten Kommunikationsformen kategorisiert. Vorrangiges Ziel der Kategorisierung der Kommunikationssituationen im Öffentlichen Unterricht war es, die Unterrichtsgespräche für die hier vorliegende Untersuchung zu identifizieren. Ausgangspunkt für die Kategorisierung war zunächst die oben dargelegte inhaltliche Beschreibung für die Kategorie des Unterrichtsgesprächs. Für andere Interaktionssituationen als Unterrichtsgespräche habe ich im Vorfeld noch keine Kategorienbezeichnungen oder -kriterien festgelegt, sondern erst in Auseinandersetzung mit dem Material entwickelt. Für die übrigen Kommunikationssituationen neben den Unterrichtsgesprächen habe ich Kategorien erstellt, um die Unterrichtsgespräche von den

übrigen Kommunikationssituationen begründet zu unterscheiden und im Rahmen des gefilmten Unterrichts zu verorten.

Bei der Identifizierung der öffentlichen Unterrichtsphasen habe ich auf die Kodierungsergebnisse der Unterrichtsphasen aus dem Forschungsprojekt BilLe zurückgegriffen und mich an dem bereits bestehenden Kodiersystem orientiert. Grundlage der BilLe-Ergebnisse bildeten die Unterrichtsfilme der Lehrerkameraperspektive.<sup>12</sup> Ich habe den gesamten als öffentlich kodierten Unterricht (12,5 Stunden<sup>13</sup>) gesichtet und die darin stattfindenden Kommunikationssituationen nach einem Ereignisstichprobenplan (*event sampling*, vgl. Seidel et al. 2005: 70; vgl. Kapitel 5.4.1) über eine Kategorisierung erfasst. Jede beobachtete Kommunikationssituation („Ereignis“) wird nach dieser Methode einer bzw. mehreren Kategorie(n) zugeordnet. Eine Mehrfachkategorisierung habe ich dementsprechend zugelassen. Die Dauer des jeweiligen Ereignisintervalls ist dabei nicht festgelegt, sondern orientiert sich an der Dauer der jeweiligen Kommunikationssituation. Unmittelbar nach dem Ende eines Ereignisintervalls (hier z. B. ein Unterrichtsgespräch) beginnt das nächste Ereignisintervall (z. B. ein Arbeitsauftrag). Die Kodierung des Öffentlichen Unterrichts stellt auf diese Weise eine Ergänzung der bereits für das BilLe-Projekt erstellten Kodierung der Unterrichtsphasen dar, die sich gleichzeitig an der spezifischen Fragestellung und den besonderen Bedürfnissen meiner eigenen Untersuchung orientiert: Die Kodierung des Öffentlichen Unterrichts mit den für die Untersuchung entwickelten Unterkategorien wie beispielsweise dem Unterrichtsgespräch fügt sich in das bereits für das BilLe-Projekt bestehende Kodierungssystem (vgl. Kapitel 5.4.1) ein und baut dieses aus.

Ich habe im Rahmen dieser Kodierung für jede einzelne gefilmte Unterrichtsstunde eine eigene Tabelle angelegt (Beispiel siehe Tabelle 7.1\_1, vgl. Archiv der Autorin<sup>14</sup>), in der

---

<sup>12</sup> Auf die Filme der Schülerkameraperspektive sowie die Transkripte wurde zurückgegriffen, sobald Äußerungen und Interaktionen in der Aufnahme unverständlich waren und für das weitere Vorgehen der Sichtung mehr Informationen nötig waren. Eine Ausnahme bildeten die Unterrichtsfilme „Latein 8 Klein“, „Latein 10 Klein“, „Deutsch 10 Rogner“ sowie „Deutsch 5 Klein“. Da an dem betreffenden Filmtag (03.05.2010) die Lehrerkamera defekt war und aus diesem Grund ausschließlich die Filmdaten der Schülerkameraperspektive zur Verfügung stehen, wurden diese im Rahmen dieser Arbeit für die Sichtung des Korpus verwendet. Zu der Filmdatenerhebung siehe Kapitel 5.

<sup>13</sup> Als Öffentlicher Unterricht (Code: ÖU) sind in der Gesamtverteilung 39,34% (12:28:49 h) des gesamten Filmmaterials von 31:43:35 h kodiert. Die Verteilung auf die Schulformen sieht wie folgt aus: In den Gymnasien beträgt der Anteil der als ÖU kodierten Unterrichtszeit 65,13% (4:05:58 h), in der Haupt-/Realschule 31,53% (2:13:09 h) und in den beiden Grundschulen insgesamt 33,5% (6:09:42 h) (siehe BilLe-Archiv).

<sup>14</sup> Aus Gründen des Datenschutzes werden Teile des ursprünglichen Anhangs nicht in dieser Publikation öffentlich zugänglich gemacht. Für weiterführende Informationen und Einsichten in die Ergebnisse der Studie wenden Sie sich gerne an die Autorin (Kontakt: beckmannvera@googlemail.com).

die Timecodes der unterschiedlichen Kommunikationssituationen, die Kategorien inkl. Unterkategorien sowie dazugehörige Notizen eingetragen wurden<sup>15</sup>. Hier als Beispiel die Ergebnistabelle für die kategorisierte Latein-Unterrichtsstunde in der 10. Klasse bei Frau Klein im Gymnasium Eulenring (Unterrichtsgespräche sind grau unterlegt):

Tab. 7.1\_1: *Ergebnistabelle für die Unterrichtsstunde Latein 10 Klein*<sup>16</sup>

<b>Timecode</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Notizen</b>
0:00:00-0:01:50	ÖU Monologische inhaltliche Ausführung durch die Lehrkraft	<i>Monolog Lehrkraft; Einführung; Schüler*innen geben kurze Ergänzungen; nicht als Unterrichtsgespräch kategorisiert</i>
0:01:50-0:02:53	ÖU Gemeinsames Lesen	<i>Gemeinsames Lesen des Threads; ein Schüler liest vor</i>
<b>0:02:53-0:07:22</b>	<b>ÖU Unterrichtsgespräch</b>	<b><i>"Sollte man Männer zappeln lassen?"</i></b>
0:07:22-0:08:10	ÖU Monologische inhaltliche Ausführung durch die Lehrkraft; Arbeitsauftrag	<i>Monolog Lehrkraft; Einführung</i>
<b>0:08:10-0:21:46</b>	<b>ÖU Unterrichtsgespräch</b>	<b><i>"Wir fragen mal den Spezialisten" (Übersetzungsarbeit)</i></b>
0:21:46-0:22:03	ÖU Arbeitsauftrag	<i>Monolog Lehrkraft</i>
0:22:03-0:32:41	NÖU EA	<i>nicht näher betrachtet</i>
0:32:41-0:32:54	NÖU Üb	<i>nicht näher betrachtet</i>
0:32:54-0:33:17	ÖU Monologische inhaltliche Ausführung durch die Lehrkraft	<i>Monolog Lehrkraft; Einführung</i>
<b>0:33:17-0:38:06</b>	<b>ÖU Unterrichtsgespräch</b>	<b><i>„Der Ratgeberton bleibt gleich“ (Übersetzungsarbeit)</i></b>
0:38:06-0:38:17	ÖU Arbeitsauftrag	<i>Monolog Lehrkraft; Arbeitsauftrag Hausaufgabe + Erläuterung</i>
0:38:17-0:39:19	ÖU Verteilen von Material; Arbeitsauftrag	<i>Monolog Lehrkraft; die Schüler*innen antworten nur kurz mit Zustimmung</i>

<sup>15</sup> Alle Ergebnistabellen befinden sich im Archiv der Autorin.

<sup>16</sup> Eigene Darstellung. Abkürzungen der Codes (vgl. Kapitel 5 zum BilLe-Projekt): ÖU = Öffentlicher Unterricht; NÖU = Nicht-öffentlicher Unterricht (Unterkategorien: EA = Einzelarbeit; PA = Partnerarbeit; GA = Gruppenarbeit; Mix = mehrere Sozialformen beobachtbar); Üb = Übergangsphase.

0:39:19-0:44:14	ÖU Gemeinsames Lesen	<i>Gemeinsames Lesen des Threads; Schüler*innen lesen mit verteilten Rollen die Threadbeiträge vor</i>
0:44:14-0:44:52	ÖU Monologische inhaltliche Ausführung durch die Lehr- kraft	<i>Monolog Lehrkraft: Kommentar der Lehrkraft</i>
0:44:52-0:44:58	ÖU Verabschiedung	<i>Monolog Lehrkraft</i>

Aus diesen Übersichten lassen sich Hintergrundinformationen darüber gewinnen, aus welchen Kommunikationssituationen sich die Unterrichtsstunden jeweils zusammensetzen, welchen Anteil die Unterrichtsgespräche an der Gesamtunterrichtszeit einnehmen, wann die Unterrichtsgespräche im Rahmen der jeweiligen Unterrichtsstunden stattfinden und welche Kommunikationssituationen jeweils vorher und nachher positioniert sind. Diese Angaben stellen wertvolle Zusatzinformationen dar für die Auswahl und Analyse von Sequenzen. Die nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen sowie die Übergangsphasen wurden der Vollständigkeit und Übersicht halber mit in die Tabellen aufgenommen, jedoch nicht weiter z. B. durch Sichtung in die Kategorisierung einbezogen. Für die Kodierung habe ich einen Kodierleitfaden entwickelt, der durch Ankerbeispiele für die jeweiligen Kategorien aus dem Material ergänzt wurde (vgl. Archiv der Autorin).

Das Vorgehen war sowohl induktiv als auch über die oben genannten Merkmale für die Unterrichtsgespräche kriteriengeleitet. Beim Sichten des Materials habe ich die beobachteten Kommunikationssituationen eingeschätzt, voneinander unterschieden und kategorisiert. Dabei habe ich die Kategorienbenennungen in Anlehnung an die in der jeweiligen Kommunikationssituation im Vordergrund stehenden Aktivitäten gewählt (z. B. das „gemeinsame Singen“). Die vorläufigen Kategorienbezeichnungen wurden dabei im weiteren Verlauf immer wieder mit weiteren gefundenen Situationen abgeglichen und das Kategoriensystem somit verfeinert. Die Kategorienanzahl sowie die -bezeichnungen habe ich so angelegt, dass auf der einen Seite der Vielfalt der beobachteten Kommunikationssituationen im Öffentlichen Unterricht durch Differenzierung Rechnung getragen wurde. Auf der anderen Seite sollte das Kategoriensystem so weit abstrahieren, dass ein Überblick über die Gestaltung des Öffentlichen Unterrichts ermöglicht wird. Vor allem die Spalte zu den Notizen hat sich als sehr hilfreich herausgestellt, da ich hier alle Anmerkungen, Auffälligkeiten, Beobachtungen oder Unsicherheiten in Bezug auf die Kategorisierung eintragen konnte. Auf diese habe ich während des Verlaufs der Kategorisierung

in mehreren Durchgängen immer wieder zurückgegriffen, um die Kategorien zu entwickeln, anzupassen und zu verfeinern.

Im Folgenden soll zunächst eine Übersicht darüber gegeben werden, welche Kategorien an Kommunikationssituationen im Öffentlichen Unterricht zu finden sind. Danach wird geschildert, wie die Unterrichtsgespräche als Korpus für die hier vorliegende Arbeit angelegt wurden und wie mit Zweifelsfällen umgegangen wurde. Der als öffentlich kodierte Unterricht besteht demnach aus Kommunikationssituationen der folgenden 16 Kategorien<sup>17</sup>:

- Unterrichtsgespräche,
- Arbeitsaufträge (z.T. mit Erläuterung des Inhalts oder der Organisation),
- monologische inhaltliche Ausführungen durch die Lehrkraft oder Schüler\*innen,
- monologische organisatorische Ausführungen durch die Lehrkraft oder Schüler\*innen,
- gemeinsames Lesen (durch Schüler\*innen oder die Lehrkraft),
- gemeinsames Sehen eines Films,
- Abfragen (z. B. von Meinungen) per Handzeichen,
- chorisches Sprechen,
- chorisches Singen,
- Diktieren (von Wörtern, Sätzen etc.),
- Bearbeiten, Abschreiben oder Kontrollieren von Aufgaben (auf Folien, im Heft oder an der Tafel),
- gemeinsames Spielen und Bewegen (zumeist in Kombination mit chorischem Singen),
- Verteilen oder Wegräumen von Materialien,
- Begrüßungen oder Verabschiedungen (z.T. chorisch),
- disziplinarische Maßnahmen,
- Sonstiges.

---

<sup>17</sup> Es erfolgt an dieser Stelle keine genauere Ausführung über Anzahl und Anteil der jeweiligen Kategorien im gesamten gefilmten Öffentlichen Unterricht, da dies nicht im Interesse der Forschungsfrage dieser Untersuchung steht und keinen Mehrwert für die Analysen bringt. Für weiterführende Analysen z. B. im Rahmen der BiLe-Analysen oder darauf aufbauenden Untersuchungen ließen sich diese Werte und Informationen aufbauend auf dem hier geschilderten Vorgehen und den Ergebnissen leicht ermitteln und nutzen.

Es fanden sich Kommunikationssituationen, die in einem ersten Durchgang nicht eindeutig der Kategorie „Unterrichtsgespräch“ einzuordnen waren. Diese habe ich zunächst in die eigens dafür eingerichtete Arbeitskategorie „Zweifelsfälle“ abgelegt. Dies betrifft Sequenzen,

- die sowohl in die Kategorie Unterrichtsgespräch als auch in eine andere Kategorie (z. B. „gemeinsames Lesen“ oder „monologische (inhaltliche oder organisatorische) Ausführung eines/einer Schüler\*in“) passten,
- in denen nur ein Wortwechsel erfolgt (z. B. wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler oder eine Lehrkraft eine Frage stellt, die mit einem kurzen Beitrag wie „ok“ beantwortet wird und kein weiterer Wortwechsel erfolgt),
- in denen lediglich mit einem Wort etwas ergänzt wird,
- in denen eine Frage lediglich mit Nicken, durch Hinsetzen, Handzeichen oder Kopfschütteln beantwortet wird,
- die als Nebeninteraktion zu verstehen sind, weil ein Beitrag nur an eine oder wenige Person\_en gerichtet ist und sichtbar „nicht-öffentlich“ (Markierung z. B. durch niedrige Sprechlautstärke) geäußert wird, wie eine Ermahnung, zuzuhören,
- in denen sich auf eine Anfrage der Lehrkraft niemand meldet,
- in denen die Wortwechsel keinen inneren inhaltlichen Zusammenhang aufweisen und nicht eindeutig als „Gespräch“ zu bezeichnen sind, da bspw. nacheinander einzelne Verständnisfragen kurz beantwortet werden,
- in denen die Lehrkraft nicht auf die Äußerungen eingeht bzw. daraufhin ermahnt, leise zu sein.

Diese Sequenzen habe ich mehrfach gesichtet und geprüft mit Blick darauf, welche Kommunikationssituationen auf Basis der Kriterien noch in das Korpus aufgenommen werden können. Zum einen sollten die Kriterien nicht zu weit ausgelegt werden, zum anderen aber auch keine Kommunikationssituationen, die Potenzial für eine qualitative Analyse mit dem Untersuchungsfokus bieten, vorschnell aussortiert werden. Die wenigen Unterrichtsgespräche, die zusätzlich einer weiteren Kategorie zugeordnet werden konnten, da sie die Merkmale für beide Kategorien erfüllten, wurden ohne Ausnahme mit diesem Vermerk in das Unterrichtsgespräch-Korpus aufgenommen. Alle anderen Kommunikationssituationen, die nicht für das Korpus dieser Arbeit in Betracht gezogen wurden, wurden unter „Sonstiges“ bzw. einer anderen passenden Kategorie abgelegt. Die Arbeitskategorie „Zweifelsfälle“ habe ich anschließend wieder aufgelöst.

Alle Unterrichtsgespräche habe ich abschließend gesondert in einer Tabelle erfasst (vgl. Archiv der Autorin). In bis auf zwei Ausnahmen finden in den gefilmten Unterrichtsstunden jeweils stets mindestens zwei Unterrichtsgespräche statt.<sup>18</sup> Aus diesem Grund erhielt jedes Unterrichtsgespräch als Überschrift ein als prägnant eingestuftes Zitat aus dem Gespräch selbst bzw. der Einleitung desselben. Diese Zitate konnten sowohl von der Lehrkraft als auch von einem bzw. einer Schüler\*in stammen. Sie dienen als Kurztitel, um in der Darstellung in der weiteren Arbeit leicht und übersichtlich auf ein bestimmtes Unterrichtsgespräch verweisen zu können.

## 7.2 Ergebnisse der Identifizierung der Unterrichtsgespräche im Datenkorpus

### 7.2.1 Die Ausgestaltung des Öffentlichen Unterrichts im Datenkorpus

Innerhalb des Öffentlichen Unterrichts wurden neben den Unterrichtsgesprächen während der Kategorisierung weitere Kommunikationsformen identifiziert. Der als öffentlich kodierte Unterricht besteht nach der in dieser Untersuchung vorgenommenen Kategorisierung aus 16 unterschiedlichen Formen von Kommunikationssituationen. Tab. 7.2.1\_1 zeigt die Kodierung der Unterrichtsphasen während der BiLe-Projektzeit (Öffentliche Unterrichtsphasen, Nicht-öffentliche Unterrichtsphasen und Übergangsphasen; grau unterlegt), ergänzt um die Kategorisierung des Öffentlichen Unterrichts, die für diese Arbeit erstellt wurde (weiß unterlegt):

*Tab. 7.2.1\_1: Übersicht über die Kategorisierung der Unterrichtsphasen der BiLe-Kodierung (dunkelgrau bzw. hellgrau unterlegt), ergänzt um die für diese Untersuchung erstellte Kategorisierung des Öffentlichen Unterrichts (weiß unterlegt)<sup>19</sup>*

ÖU	Öffentlicher Unterricht	Kategorie erster Ordnung
	Unterrichtsgespräch	Kategorie zweiter Ordnung
	Arbeitsauftrag	Kategorie zweiter Ordnung
	monologische inhaltliche Ausführung (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
	monologische organisatorische Ausführung (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
	gemeinsames Lesen (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
	gemeinsames Sehen eines Films	Kategorie zweiter Ordnung

<sup>18</sup> Ausnahmen der gefilmten Unterrichtsstunden mit jeweils nur einem Unterrichtsgespräch: Klein 5 Deutsch, Rittermann 3&4 Schreibwerkstatt.

<sup>19</sup> Eigene Darstellung.

	Abfragen per Handzeichen	Kategorie zweiter Ordnung
	chorisches Sprechen	Kategorie zweiter Ordnung
	chorisches Singen	Kategorie zweiter Ordnung
	Diktieren (Wörter, Sätze etc.) (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
	(stilles) Bearbeiten, Abschreiben oder Kontrollieren von Aufgaben	Kategorie zweiter Ordnung
	gemeinsames Spielen und Bewegen	Kategorie zweiter Ordnung
	Verteilen oder Wegräumen von Materialien (im ÖU)	Kategorie zweiter Ordnung
	Begrüßung oder Verabschiedung	Kategorie zweiter Ordnung
	disziplinarische Maßnahmen	Kategorie zweiter Ordnung
	Sonstiges	Kategorie zweiter Ordnung
<b>NÖU</b>	<b>Nicht-öffentlicher Unterricht</b>	<b>Kategorie erster Ordnung</b>
	Einzelarbeit	Kategorie zweiter Ordnung
	Partnerarbeit	Kategorie zweiter Ordnung
	Gruppenarbeit	Kategorie zweiter Ordnung
	Mix	Kategorie zweiter Ordnung
<b>Üb</b>	<b>Übergangsphasen</b>	<b>Kategorie erster Ordnung</b>
	<i>Keine Unterkategorien zweiter Ordnung für Übergangsphasen</i>	

Es zeigt sich eine große Vielfalt an Kommunikationssituationen. Unterrichtsgespräche bilden demnach nur einen Teil der Kommunikationsformen im Öffentlichen Unterricht des BiLe-Filmdatenkorpus. Auf Basis der Ergebnisse zu den identifizierten Kategorien sind weitere Analysen auf der Oberflächenstruktur denkbar und möglich. Eine für die hier vorliegende Untersuchung aufschlussreiche Analyse der Oberflächenstruktur kann vorgenommen werden über die Frage, ob jemand in den kategorisierten Formen von Kommunikationssituationen spricht und wer spricht. Beispielhaft sollen die Ergebnisse dieser Analyse an dieser Stelle dargestellt werden. Die Abgrenzung des Unterrichtsgesprächs zu anderen Kommunikationssituationen tritt so genauer hervor. Zu der Frage, ob bzw. wer in den Kommunikationsformen spricht, lassen sich die Kommunikationsformen differenzieren in

- eine Kommunikationsform, in der *wechselseitig öffentliche Redebeiträge* erfolgen und eingefordert werden:
  - Unterrichtsgespräche,
- Kommunikationsformen, in denen die Redebeiträge (in der Regel gemeinsam von Lehrkräften und Schüler\*innen) chorisch erfolgen:

- gemeinsames Lesen (S oder L)
  - chorisches Sprechen
  - chorisches Singen,
  - Begrüßung oder Verabschiedung
  - gemeinsames Spielen und Bewegen,
- Kommunikationsformen, die *eher monologischen Charakter* haben und/oder in denen eine Antwort bzw. Reaktion (eher) nicht von dem/der Redenden eingefordert wird:
    - Arbeitsauftrag
    - monologische (inhaltliche oder organisatorische) Ausführung (durch S oder L)
    - gemeinsames Lesen (S oder L)
    - Diktieren (Wörter, Sätze etc.) (S oder L)
    - disziplinarische Maßnahmen,
  - Kommunikationsformen, in denen *weitgehend keine Redebeiträge* beobachtet werden können, weil beispielsweise die Tätigkeiten weitgehend ohne Worte oder über Handzeichen durchgeführt werden:
    - gemeinsames Sehen eines Films
    - Abfragen per Handzeichen
    - (stilles) Bearbeiten
    - Abschreiben oder Kontrollieren von Aufgaben
    - gemeinsames Spielen und Bewegen
    - Verteilen oder Wegräumen von Materialien (im ÖU)
    - disziplinarische Maßnahmen.

Dass einige Kategorien mehrfach in der Listung auftauchen, liegt darin begründet, dass auch innerhalb der Kategorien bezüglich der Ausgestaltung eine große Varianz vorliegt. Das gemeinsame Bewegen kann beispielsweise sowohl ohne Worte beobachtet werden, aber auch mit chorischem Sprechen verbunden sein. Gemeinsames Lesen kann chorisch erfolgen oder es liest nur ein bzw. eine Leser\*in vor und die übrigen Teilnehmenden hören zu. Für genauere Erkenntnisse müssten die Ergebnisse mit Sequenzanalysen der jeweiligen kategorisierten Kommunikationssituationen vernetzt werden.

In Bezug auf Inhalt und zeitliche Positionierung im Öffentlichen Unterricht liegt ebenfalls eine große Varianz der identifizierten Kommunikationsformen vor. Bei Begrüßung und

Verabschiedung sind Inhalt und Positionierung im zeitlichen Ablauf des Unterrichts festgelegt, jedoch zeigen die Beobachtungen, dass bei anderen Kommunikationsformen im Rahmen des Öffentlichen Unterrichts viel Spielraum besteht, zu welchem Zeitpunkt und mit welcher inhaltlichen Ausgestaltung welche Kommunikationsformen im Unterricht zu finden sind. Praktiken der Wissensvermittlung und -konstruktion sind nicht auf Unterrichtsgespräche beschränkt, sondern in allen Kommunikationsformen zu beobachten. Wissenskonstruktion und -vermittlung findet so ebenso über das Diktieren von Wörtern oder Sätzen statt oder über gemeinsames Lesen und Singen. Das Spezifische der Unterrichtsgespräche in Abgrenzung zu den übrigen kategorisierten Kommunikationsformen ist die aktive Beteiligung der Schüler\*innen an der öffentlichen, inhaltlichen oder organisatorischen Themenentwicklung in nicht-chorischer Form, d. h. mit eigenständig formulierten Redebeiträgen und in Auseinandersetzung mit der Lehrkraft/den Lehrkräften und ihren Mitschüler\*innen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Ausgestaltung des Öffentlichen Unterrichts im BiLe-Filmdatenkorpus eine Vielzahl an unterschiedlichen Kommunikationsformen umfasst. Die Kommunikationsform des Unterrichtsgesprächs ist nach den Ergebnissen der hier vorliegenden Untersuchung lediglich eine Kommunikationsform unter vielen, jedoch diejenige, in denen die Lehrkräfte und Schüler\*innen über öffentliche und wechselseitig aufeinander bezogene Redebeiträge miteinander interagieren. Auf Basis dieser Ergebnisse wird daher deutlich, dass die Bezeichnung ‚Unterrichtsgespräche‘ nicht ohne Hinweis auf die inhaltliche Differenzierung mit der Bezeichnung ‚Öffentlicher Unterricht‘ oder ‚Klassenunterricht‘ gleichgesetzt werden kann (vgl. Kapitel 2.1).

### **7.2.2 Die Unterrichtsgespräche im Datenkorpus**

Über die Kodierung des Öffentlichen Unterrichts auf Basis der BiLe-Ergebnisse habe ich die Unterrichtsgespräche identifiziert und im Unterricht der jeweiligen Unterrichtsstunde verortet. Die Unterrichtsgespräche stellen somit den Korpusausschnitt dar, mit dem ich im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung gearbeitet habe. Insgesamt wurden im gesamten BiLe-Korpus 86 Unterrichtsgespräche identifiziert mit einer Gesamtzeit von knapp 8,5 Stunden (vgl. Archiv der Autorin). Die 86 identifizierten Unterrichtsgespräche teilen sich wie folgt auf die BiLe-Schulen auf:

Tab. 7.2.2\_1: Übersicht über die identifizierten Unterrichtsgespräche im BiLe-Korpus<sup>20</sup>

Schule	Anzahl Unterrichtsgespräche	Gesamtzeit Unterrichtsgespräche	Anteil der Unterrichtsgesprächszeit am ÖU
Gymnasium Schwanenstraße	10	0:26:00	68%
Gymnasium Eulering	18	2:24:06	69%
Haupt-/Realschule Ibisweg	18	1:27:32	66%
Grundschule Kranichstieg	13	1:59:34	92%
Grundschule Falkenstraße	27	2:03:34	51%
<b>Gesamt</b>	<b>86</b>	<b>8:20:46</b>	<b>67%</b>

Die Gesamtzeit der Unterrichtsgespräche von knapp 8,5 Stunden entspricht einem Anteil von rund 67% der Gesamtzeit des Öffentlichen Unterrichts im BiLe-Korpus von rund 12,5 Stunden. Gut zwei Drittel des gefilmten Öffentlichen Unterrichts ist somit insgesamt als Unterrichtsgesprächszeit einzuordnen. Der Durchschnittswert von 67% trifft auf die weiterführenden Schulen im BiLe-Korpus mit lediglich minimalen Abweichungen von wenigen Prozentpunkten zu. Eine große Abweichung des %-Anteils vom Durchschnittswert ist bei den beiden BiLe-Grundschulen zu beobachten. Während in der Grundschule Kranichstieg rund 92% des Öffentlichen Unterrichts als Unterrichtsgesprächszeit eingeordnet werden kann, sind es in der Grundschule Falkenstraße 51%. Dies kann mit der individuellen Strukturierung des Öffentlichen Unterrichts in den jeweiligen Schulen bzw. durch die Lehrkräfte erklärt werden: In der Grundschule Kranichstieg sind neben den Unterrichtsgesprächen nur die Begrüßungen und kurze Ausführungen bzw. Arbeitsaufträge durch die Lehrkraft im Öffentlichen Unterricht zu beobachten.<sup>21</sup> In der Grundschule Falkenstraße fallen hohe Anteile der Gesamtzeit des Öffentlichen Unterrichts neben Arbeitsaufträgen und Ausführungen durch die Lehrkraft vor allem auf gemeinsames Singen, Bewegen und Lesen.

In jeder der gefilmten Unterrichtsstunden war mindestens ein Unterrichtsgespräch, bis auf zwei Ausnahmen sind mindestens zwei Unterrichtsgespräche zu verzeichnen. Die

<sup>20</sup> Eigene Darstellung.

<sup>21</sup> Siehe ausführlich die Einbettung zum Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ im Projektunterricht der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg in Kapitel 9.3.1.

beiden Ausnahmen der gefilmten Unterrichtsstunden mit nur jeweils einem Unterrichtsgespräch betrafen die Deutschstunde in der 5. Klasse bei Frau Klein im Gymnasium Eulenring und die Schreibwerkstatt in der Grundschule Kranichstieg bei Herrn Rittermann. Die höchste Anzahl an Unterrichtsgesprächen wies der gefilmte Lateinunterricht von Herrn Arndt in Klasse 6 im Gymnasium Eulenring mit zehn einzeln erfassten Unterrichtsgesprächen (mit einer Länge von 49 Sekunden bis rund sechs Minuten) auf.

Wie bereits in den Kapitel 2.2 und 2.4 ausgeführt, wird in der hier vorliegenden Untersuchung angenommen, dass sprachliches Handeln durch das eigene Tun erworben und entwickelt wird. Die Länge eines Unterrichtsgesprächs kann daher als ein Faktor in die Analyse einbezogen werden, wenn es darum geht, wieviel Zeit allen Schüler\*innen für das Handeln in Unterrichtsgesprächen zur Verfügung steht. Der zeitliche Umfang der Unterrichtsgespräche stellt in der hier vorliegenden Untersuchung ein Auswahlkriterium für die Auswahl der sequenzanalytisch untersuchten Unterrichtsgespräche dar. Im Folgenden sollen an dieser Stelle einige Ergebnisse zu den zeitlichen Umfängen der Unterrichtsgespräche dargestellt werden, die aus der Identifizierung der Unterrichtsgespräche herausgearbeitet wurden.

*Tab. 7.2.2\_2: Übersicht über Anzahl, Gesamtzeit, Anteil am ÖU sowie durchschnittliche Längen der Unterrichtsgespräche (UG) bezogen auf die Schulformen<sup>22</sup>*

Schulform	Anzahl UGs	Gesamtzeit UGs	Anteil der UG-Zeit am ÖU	Länge eines UGs im Durchschnitt
Gymnasien	28	2:50:06	69%	0:06:04
Haupt-/Realschule	18	1:27:32	66%	0:04:52
Grundschule	40	4:03:08	66%	0:06:05
<b>Gesamt</b>	<b>86</b>	<b>8:20:46</b>	<b>67%</b>	<b>0:05:49</b>

Die Länge der Unterrichtsgespräche variiert zwischen 27 Sekunden<sup>23</sup> und 48 Minuten<sup>24</sup>. Die überwiegende Zahl der Unterrichtsgespräche (75%) hat eine Länge von unter 8 Minuten (65 von 86 Gesprächen). Im Folgenden wird in zwei Tabellen aufgeschlüsselt, wie viele Unterrichtsgespräche mit welcher Gesamtlänge aller Unterrichtsgespräche und mit

<sup>22</sup> Eigene Darstellung.

<sup>23</sup> Dies ist das Unterrichtsgespräch „Und was müssen wir mit dem Streifen wohl machen?“ in der 1. Klasse von Frau Fliedner zu Family Literacy in der Grundschule Falkenstraße.

<sup>24</sup> Dies ist das Unterrichtsgespräch „Wir stellen ein Plakat vor über die Planeten“ in der Projektzeit der 3. Klasse von Frau Ulrich und Frau Reif in der Grundschule Kranichstieg (vgl. Kapitel 9.3).

welcher Durchschnittslänge eines Unterrichtsgesprächs in den jeweiligen Schulformen (vgl. Tab. 7.2.2\_2) bzw. Schulstufen (vgl. Tab. 7.2.2\_3) ermittelt wurden.

Die durchschnittliche Länge eines Unterrichtsgesprächs in den drei Schulformen liegt zwischen knapp fünf und rund sechs Minuten und lässt aufgrund der nah beieinander liegenden Ergebnisse keine Tendenz erkennen, ob die durchschnittliche Länge eines Unterrichtsgesprächs im untersuchten Korpus mit der Schulform korreliert. Aufgeschlüsselt nach Schulstufen ergibt sich folgendes Bild:

*Tab. 7.2.2\_3: Übersicht über Anzahl, Gesamtzeit, Anteil am ÖU sowie durchschnittliche Längen der Unterrichtsgespräche (UG) bezogen auf die Schulstufen<sup>25</sup>*

Schulstufe	Anzahl UGs	Gesamtzeit UGs	Anteil der UG-Zeit am ÖU	Länge eines UGs im Durchschnitt
1	27	2:03:34	51%	0:04:35
3/4 <sup>26</sup>	13	1:59:34	92%	0:09:12
5	1	0:10:09	44%	0:10:09
6	23	1:35:44	63%	0:04:10
7	12	0:46:01	63%	0:03:50
8	4	0:22:01	74%	0:05:30
10	6	1:23:43	82%	0:13:57
<b>Gesamt</b>	<b>86</b>	<b>8:20:46</b>	<b>67%</b>	<b>0:05:49</b>

In Bezug auf die Schulstufen ist ebenso insgesamt eine höhere Varianz bei der Länge eines durchschnittlichen Unterrichtsgesprächs festzustellen, als es bei der Aufschlüsselung nach Schulformen der Fall war. Die durchschnittliche Länge der Unterrichtsgespräche variiert nach dieser Aufstellung zwischen knapp vier Minuten und rund 14 Minuten. Auch hier lässt sich auf Basis dieser Ergebnisse nicht pauschal sagen, dass in den höheren Klassenstufen des BiLe-Korpus durchschnittlich längere Unterrichtsgespräche identifiziert wurden. Zwar ist die durchschnittliche Länge mit knapp 14 Minuten in Stufe 10 mit Abstand am höchsten, jedoch ist dieses Ergebnis aufgrund der Varianz und der geringen Anzahl an gefilmten Unterrichtsgesprächen sowie Lerngruppen mit Vorsicht zu

<sup>25</sup> Eigene Darstellung.

<sup>26</sup> Im Rahmen der Filmaufnahmen der Grundschule Kranichstiege wurde der Unterricht der Lehrkräfte Frau Ulrich und Frau Reif in der 3. Klasse an zwei Vormittagen gefilmt. Ebenso wurden Herr Rittermann und Frau Reif in der AG der Schülerzeitung sowie in der Schreibwerkstatt gefilmt, in denen Schüler\*innen sowohl der 3. als auch der 4. Klasse teilnahmen. Die Angaben werden daher zu den Schulstufen 3 und 4 an dieser Stelle zusammengefasst.

bewerten. Die beiden mit Abstand längsten Unterrichtsgespräche finden sich im Unterricht der 3. Klasse in der Grundschule Kranichstieg (rund 48 Minuten) bzw. im Unterricht der 10. Klassenstufe im Gymnasium Eulenring (rund 41 Minuten).<sup>27</sup> Beide Unterrichtsgespräche werden u.a. aus diesem Grund sequenzanalytisch untersucht (vgl. Kapitel 9.1, 9.3 und 9.5).

Eine Hypothese zur Länge der Unterrichtsgespräche ergibt sich aus den im Rahmen der Kodierung erhobenen Beobachtungen: Die Unterrichtsgespräche sind tendenziell länger, wenn sie von der Lehrkraft initiiert wurden, sich nicht spontan, sondern geplant aus der Unterrichtsinteraktion ergeben, mit einer vorherigen Aufgabenstellung und/oder mit einer erkennbaren Strukturierung durch eine Moderation oder einer wiederkehrenden Struktur in Ablauf, Gesprächsrollen etc. verbunden sind.

Bezogen auf die Themen, die in den Unterrichtsgesprächen eine Rolle spielen, konnte während der Kodierung ebenfalls ein Eindruck gewonnen werden, der an dieser Stelle kurz skizziert werden soll: Die Themen, die in den Unterrichtsgesprächen besprochen werden, sind vielfältig. So wird der Blick auf inhaltliche Themen gerichtet (zur Themen-einführung und -erarbeitung, zur Besprechung der Hausaufgabe, zur Wiederholung, Überarbeitung oder zum Abschluss eines fachlichen Themas) ebenso wie auf Arbeitsprozesse (zur Tagesstrukturierung, unmittelbar vor Beginn, als Zwischengespräch, zum Abschluss bzw. als Rückblick und zur Besprechung der Hausaufgabe). Fachlich-inhaltliche und arbeitsorganisatorische Themen überlagern sich und greifen ineinander. Auch finden sich Unterrichtsgespräche, die nicht in erster Linie an unterrichtliche Inhalte anknüpfen, sondern auch mit anderen Funktionen verbunden sein können. So erzählen die Schüler\*innen der dritten Klasse der Grundschule Kranichstieg beispielsweise zu Beginn des Unterrichtstages eigene Erlebnisse aus ihrem Alltag in einem Unterrichtsgespräch.<sup>28</sup> In den gefilmten Unterrichtsstunden der Grundschule Falkenstraße werden regelmäßig Bewegungsübungen durchgeführt; in einem Fall planen Lehrkraft und Schüler\*innen gemeinsam, welche Bewegungen sie machen möchten.<sup>29</sup> Auch in den Unterrichtsgesprächen, in denen es weniger offensichtlich um unterrichtlich-fachliche Themen geht, sind

---

<sup>27</sup> Dies sind die Unterrichtsgespräche „Wir stellen ein Plakat vor über die Planeten“ im Projektunterricht der 3. Klasse von Frau Ulrich und Frau Reif in der Grundschule Kranichstieg (vgl. Kapitel 9.3) sowie das Unterrichtsgespräch „ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ im Fach Deutsch der 10. Klasse im Fach Deutsch bei Herrn Rogner im Gymnasium Eulenring (vgl. Kapitel 9.5).

<sup>28</sup> Dies betrifft das Unterrichtsgespräch im Morgenkreis „Was habt ihr denn gegrillt?“ in der 3. Klasse von Frau Ulrich und Frau Reif in der Grundschule Kranichstieg.

<sup>29</sup> Dies ist das Unterrichtsgespräch „Pizzamassage“ im Fach Deutschförderband der 1. Klasse von Frau Fliedner in der Grundschule Falkenstraße.

bildungssprachliche Praktiken im Sinne der Definition von Morek & Heller (2012) zu beobachten (vgl. Kapitel 1.3). Die Schüler\*innen werden von den Lehrkräften dazu angeregt, von eigenen Erlebnissen zu erzählen, die eigenen Tätigkeiten zu versprachlichen oder sich durch Nachfragen Informationen einzuholen. Entsprechend der thematischen Varianz sind die Unterrichtsgespräche auch zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten im Rahmen der gefilmten Unterrichtsstunden zu finden.

Der überwiegende Anteil der Unterrichtsgespräche wurde ausschließlich als Unterrichtsgespräch kategorisiert. Eine Mehrfachkategorisierung wurde wie bereits angemerkt für Ausnahmen zugelassen, da die Kategorisierung vorrangig dazu entwickelt wurde, um die Unterrichtsgespräche von den übrigen Sequenzen des Öffentlichen Unterrichts, in denen keine Gespräche nach meiner Definition stattfinden, abzugrenzen. Eine Mehrfachkategorisierung erbringt dadurch keinen Nachteil für den eigentlichen Zweck der Kategorisierung, sondern hat im Gegenteil den Vorteil von Zusatzinformationen für die qualitative Analyse von Unterrichtsgesprächen gebracht (vgl. Kapitel 9). Auch wurden diese Informationen für die Auswahl von Unterrichtsgesprächen für die qualitative Analyse genutzt (vgl. Kapitel 9.1). Insgesamt wurden 13 der 86 Unterrichtsgespräche zugleich einer weiteren Kategorie zugeordnet. In vier Gesprächen wird ebenso „gemeinsam gelesen“, d. h. dass während des gemeinsamen Lesens beispielsweise Begriffe erklärt werden oder das Lesen und Besprechen des Gelesenen einhergehen. In drei Unterrichtsgesprächen werden die Schüler\*innen in die Formulierung des Arbeitsauftrags einbezogen oder während des Arbeitsauftrags Fragen geklärt. Jeweils einmal wurden Unterrichtsgespräche beobachtet, die in gemeinsames Singen eingebettet sind (gemeinsam wird während des Singens immer wieder innegehalten, um die Strophen vor dem Singen ins Gedächtnis zu rufen und zu formulieren), während eines chorischen Sprechens (ein Gedicht wird aufgesagt und währenddessen innegehalten, um die Uhrzeit einzuüben) und während eines gemeinsamen Spielens und Bewegens (die Schüler\*innen halten während der Bewegungen inne, um in einem Unterrichtsgespräch die folgenden Bewegungen zu planen).

## **8. Bildungssprachliche Praktiken in den identifizierten Unterrichtsgesprächen**

In allen identifizierten Unterrichtsgesprächen des BiLe-Korpus sind bildungssprachliche Praktiken nach dem bereits dargelegten Verständnis in Anlehnung an Morek & Heller (2012: 92) als „(vorzugsweise in Bildungsinstitutionen) situiert[e] mündlich[e] wie schriftlich[e] sprachlich-kommunikativ[e] Verfahren der Wissenskonstruktion und -

vermittlung“ zu beobachten (vgl. Kapitel 1.3). In diesem Kapitel soll zunächst mein Vorgehen zur Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen, an denen Schüler\*innen sprachlich beteiligt sind, dargelegt und in Teilen zum Verständnis meines Tuns auch reflektiert werden (vgl. Kapitel 8.1). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken vorgestellt und erläutert (vgl. Kapitel 8.2).

### **8.1 Methodisches Vorgehen zur Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen**

Um eine grundlegende Übersicht darüber zu erhalten, welche bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen zu beobachten sind, wurde das Korpus der Unterrichtsgespräche nach Praktiken der für die Arbeit erstellten Definition in Anlehnung an Morek & Heller (2012: 92) gesichtet. Es ging mir gemäß der in Kapitel 2.4 aufgezeigten Voraussetzungen von Sprachlicher Bildung ausschließlich um die Identifizierung bildungssprachlicher Praktiken der Wissenskonstruktion und Wissensvermittlung, an deren Ausführung die Schüler\*innen sprachlich beteiligt sind. Das Vorgehen war dabei induktiv-deduktiv und eng an den Daten orientiert. Deduktiv war das Vorgehen insofern, als dass Aufstellungen und Formulierungen sog. Operatoren aus Curricula und Bildungsstandards (vgl. u.a. KMK 2003, KMK 2012) mir z.T. bekannt sind und daher nicht auszublenzen waren. Ich habe mich jedoch im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung dazu entschlossen, mich an den Daten zu orientieren und nicht explizit und unmittelbar die Formulierungen in den Curricula als Orientierung heranzuziehen. Ein Kriterium für diese Entscheidung ist, dass ein offener Blick für die Praktiken, die in den gefilmten Gesprächen zu beobachten sind, dem Forschungsinteresse entsprach. Ein weiteres Kriterium ist, dass die Aufstellungen der Operatoren in Bezug auf Fächer, Schulformen und -stufen z.T. erheblich variieren, länderspezifisch ausgegeben und stetig überarbeitet werden. Ich habe alle Unterrichtsgespräche in einem zirkulären Verfahren mit Fokus darauf durchgesehen, welche sprachlichen Praktiken beobachtbar sind. Die Beobachtungsfragen lauteten:

- Welche sprachlichen Praktiken werden in diesem Unterrichtsgespräch durchgeführt, thematisiert, eingefordert und/oder eingeübt?

- Sind diese beobachteten sprachlichen Praktiken als „sprachlich-kommunikativ[e] Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung“ (Morek & Heller 2012: 92) einzuordnen?
- Falls ja: Sind Schüler\*innen sprachlich an den beobachteten Praktiken beteiligt?

Wenn alle drei Fragen zu einer beobachteten Praktik mit ‚Ja‘ beantwortet wurden, habe ich diese Praktik notiert und in meine Übersicht übernommen. Ein Beispiel wäre die Praktik ‚fachliche Inhalte öffentlich präsentieren‘. Ich bin mit der Offenheit an die Daten herantreten, dass ggf. sowohl das gesamte Unterrichtsgespräch einer bestimmten Praktik zugeordnet werden kann als auch einzelne Sequenzen daraus unterschiedlichen Praktiken. Es hat sich während der Arbeit mit den Daten gezeigt, dass die Praktiken oftmals eng mit- und ineinander verwoben sind bzw. schwer definitorisch voneinander zu trennen waren (vgl. Kapitel 8.2). Während der mündlichen Wiederholung von fachlichen Inhalten wird in den Daten beispielsweise oftmals erklärt, die eigene Meinung begründet etc. Aus diesem Grund habe ich eine Mehrfachkategorisierung zugelassen. Ich habe parallel zu der Sichtung und Identifizierung Auffälligkeiten und Charakteristika der beobachteten Praktiken sowie Ankerbeispiele notiert, um mich daran für die weiteren Sichtungen zu orientieren. Die Benennungen für die Praktiken habe ich immer wieder auf Basis der Beobachtungen und neu identifizierten Praktiken überdacht und ggf. angepasst.

Die hier vorgenommene methodische Vorgehensweise ist ein Vorschlag dafür, wie bildungssprachliche Praktiken in situ identifiziert werden können, um eine Zusammenstellung für vertiefende und/oder vergleichende Analysen zu ermöglichen. Beobachtungen, Zweifel und entwickelte Lösungsansätze wurden während der Durchsicht der Unterrichtsgespräche stets notiert und für eine Anpassung des Vorgehens sowie für die Überarbeitung der Benennungen genutzt. Es stellte sich als Herausforderung dar, die Benennungen für die Praktiken so zu wählen, dass sie zum einen nicht zu eng formuliert wurden. Es sollte im Anschluss an die Ergebnisse möglich sein, eine bildungssprachliche Praktik anhand unterschiedlicher Sequenzen vergleichend analysieren zu können, also beispielsweise mehrere beobachtete Situationen, in denen die Schüler\*innen ‚fachliche Inhalte öffentlich präsentieren‘. Zum anderen sollten die Bezeichnungen nicht zu weit gefasst werden, damit eine mögliche Zusammenstellung der betreffenden Sequenzen nicht beliebig weit ausgedehnt werden konnte. Im Zweifel habe ich die Benennungen zunächst so offengelassen, dass weitere Sequenzen in eine Kategorie fallen konnten. Auf Basis einer größeren Sammlung an Beispielen habe ich dann später entschieden, wo

Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den gefundenen Praktiken liegen und ob es sinnvoll ist, die Gruppe zu ‚teilen‘ und die Bezeichnung der Praktiken zu spezifizieren. Ich habe die Sichtungen der Unterrichtsgespräche nach bildungssprachlichen Praktiken abgeschlossen, als ich den Eindruck gewann, dass für darauf aufbauende Sequenzanalysen eine hinreichende Sättigung an aufschlussreichen Sequenzen mit beobachteten bildungssprachlichen Praktiken erreicht war. Ab diesem Zeitpunkt habe ich mich mit Hilfe der Ergebnisse aus den Identifizierungen der Unterrichtsgespräche und der bildungssprachlichen Praktiken ausschließlich der Auswahl der Unterrichtsgespräche für die Sequenzanalysen sowie den Sequenzanalysen selbst gewidmet.

## **8.2 Ergebnisse der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen**

In jedem der 86 Unterrichtsgespräche im Korpus sind bildungssprachliche Praktiken zu beobachten, an denen die Schüler\*innen sprachlich beteiligt sind. Insgesamt wurden 22 verschiedene bildungssprachliche Praktiken identifiziert:

- fachliche Inhalte erklären
- Arbeitsprozesse formulieren
- zwischen Registern oder Sprachen übersetzen
- fachliche Inhalte im sprachlichen Ausdruck präzisieren oder definieren
- eigene Erlebnisse oder fachliche Inhalte (nach)erzählen
- Begriffe und Formulierungen zu einem fachlichen Inhalt sammeln
- (Rück-)Fragen formulieren
- Hypothesen zu einem fachlichen Inhalt formulieren
- bereits erarbeitetes Wissen oder fachliche Inhalte mündlich wiederholen
- die eigene Meinung begründen
- in einer Rückschau bereits erarbeitetes Wissen sprachlich überarbeiten
- grammatische Formen bestimmen
- fachliche Inhalte öffentlich präsentieren
- Arbeitsprodukte und -prozesse bewerten
- die Gesprächsorganisation übernehmen
- unterschiedliche Interpretationen oder Meinungen gegeneinander abwägen
- einen Text auf sprachlicher und/oder inhaltlicher Ebene analysieren

- eine bildliche Darstellung beschreiben
- eine Arbeitsfrage formulieren
- fachliche Inhalte szenisch spielen
- Verbesserungsvorschläge zu einem fachlichen Inhalt formulieren
- einen Text für eine Übersetzung mit Blick auf Sprache vorbereiten

Differenziertere Ergebnisse darüber, wo welche bildungssprachlichen Praktiken in den Unterrichtsgesprächen identifiziert wurden, habe ich dokumentiert und meinen Kolleginnen, die mit mir an den Daten des BiLe-Korpus arbeiten, für den weiteren Forschungsprozess zur Verfügung gestellt. Für die ausgewählten Unterrichtsgespräche werden die Ergebnisse in den jeweiligen Kapiteln (vgl. Kapitel 9.3.2, 9.4.2 und 9.5.2) dargestellt.

Das methodische Vorgehen zur Identifizierung dieser bildungssprachlichen Praktiken hat sich für meine Untersuchung und die Zusammenstellung von potentiellen Sequenzen für die Sequenzanalysen als sinnvoll und praktikabel herausgestellt. Die Liste ist repräsentativ für mein Korpus, gleichzeitig habe ich während der Sichtung der Unterrichtsgespräche und auch im weiteren Verlauf der Sequenzanalysen festgestellt, dass die Liste in Bezug auf mein Korpus der Unterrichtsgespräche nicht erschöpfend ist. Während vertiefender Sequenzanalysen öffnete sich weiterhin mein Blick für die sprachlichen Handlungen in den Sequenzen und ich beobachtete bildungssprachliche Praktiken, die zuvor unentdeckt geblieben waren. Auch manche Bezeichnungen der bildungssprachlichen Praktiken hätte ich mit den Erkenntnissen aus den Sequenzanalysen anders gewählt. Diese Erfahrung zeigt, dass in Bezug auf die hier vorliegende Untersuchung eine Verschränkung von Kodiererergebnissen und Sequenzanalysen sinnvoll ist und zu vertieften Ergebnissen geführt hat. Ich habe mich im Forschungsprozess dazu entschlossen, die Ergebnisse der Identifizierung an dieser Stelle rückwirkend nicht weiter zu verfeinern, da der Fokus der hier vorliegenden Untersuchung auf den Sequenzanalysen (vgl. Kapitel 9) liegt.

## **9. Analyse von drei ausgewählten Unterrichtsgesprächen**

In allen 86 Unterrichtsgesprächen des Datenkorpus wurden bildungssprachliche Praktiken identifiziert, an denen die Schüler\*innen sprachlich beteiligt sind. Wie im Kontext von schulischen Unterrichtsgesprächen mit bildungssprachlichen Praktiken umgegangen wird und wie die Lehrkräfte ihre Schüler\*innen an bildungssprachlichen Praktiken beteiligen, steht in diesem empirischen Teil der Untersuchung anhand von Sequenzanalysen

im Fokus. Drei Unterrichtsgespräche wurden dazu aus dem Korpus ausgewählt. Zunächst wird begründend dargelegt, auf Basis welcher Kriterien die drei Unterrichtsgespräche ausgewählt wurden (vgl. Kapitel 9.1). Im Anschluss daran werden die verwendeten Methodengrundlagen für die Sequenzanalysen, das methodische Vorgehen bei der Aufbereitung der Daten und bei der Herausarbeitung der Analyseschwerpunkte erläutert (vgl. Kapitel 9.2). Die drei ausgewählten Unterrichtsgespräche stehen daraufhin jeweils im Fokus einzelner Kapitel mit der Einbettung und Kontextinformationen, den Ergebnissen aus den Kodierungen, den Sequenzanalysen unter individuellen Analyseschwerpunkten sowie einer Zusammenfassung der Analyseergebnisse (vgl. Kapitel 9.3-9.5).

### **9.1 Kriterien für die Auswahl der drei Unterrichtsgespräche**

Aus dem Korpus der insgesamt 86 identifizierten Unterrichtsgespräche wurden drei Unterrichtsgespräche ausgewählt, die im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung sequenzanalytisch untersucht werden:

- Das Unterrichtsgespräch „Wir stellen ein Plakat vor über die Planeten“, welches in der Projektzeit der 3. Klasse in der Grundschule Kranichstieg stattfindet, die von den Lehrkräften Frau Ulrich und Frau Reif im Team-Teaching unterrichtet wird. Die Schüler Hasan, Kendrick und Ahmed halten eine Präsentation zum Thema „Die Planeten“.
- Das Unterrichtsgespräch „Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“, welches im Fach Deutsch der 6. Klasse in der Haupt-/Realschule Ibisweg stattfindet, die von Frau Frey unterrichtet wird. Zwei Bildergeschichten der Reihe ‚Vater und Sohn‘ von e.o. plauen werden im Unterrichtsgespräch besprochen.
- Das Unterrichtsgespräch „Wir wollen ein Verständnis der Geschichte entwickeln“, welches im Fach Deutsch der 10. Klasse im Gymnasium Eulenring stattfindet, die von Herrn Rogner unterrichtet wird. Anhand von drei Themenschwerpunkten analysiert die Klasse Borcherts Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘.

Für die Auswahl dieser drei Unterrichtsgespräche wurden theoriebasierte Kriterien angelegt, die im Folgenden transparent gemacht und begründet werden:

- *Varianz*: Die drei Unterrichtsgespräche variieren sowohl in Bezug auf die Schulform (Grundschule, Haupt-/Realschule und Gymnasium) als auch in Bezug auf die Schulstufe (Klasse 3, 6 und 10). Ebenso wurden mit zwei lehrergelenkten

Unterrichtsgesprächen („Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“ Frey 6 Deutsch bzw. „Wir wollen ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ Rogner 10 Deutsch) sowie einem schülergelenkten Unterrichtsgespräch („Wir stellen ein Plakat vor über die Planeten“ Ulrich und Reif 3b Projektzeit) auch zwei unterschiedliche Organisationsformen von Unterrichtsgesprächen in Bezug auf die Rederechtsvergabe ausgewählt. Über das Kriterium der Varianz soll sprachbildendes Lehrkräftehandeln in möglichst unterschiedlichen Kontexten rekonstruiert werden. Gleichzeitig eröffnet die Auswahl die Möglichkeit, Merkmale aufzuzeigen, die übergreifend in den unterschiedlichen Settings zu beobachten sind.

- *Hoher Redeanteil der Schüler\*innen:* In allen drei Unterrichtsgesprächen liegt der ermittelte Redeanteil der Schüler\*innen bei über 50%. Für die Analyse ist dieser Wert insofern von Belang, da in der Lehr- und Lernforschung Einigkeit darüber besteht, dass Sprechen und Schreiben nur über das eigene Tun erlernt und eingeübt werden kann (vgl. Ehlich 2009: 11; vgl. Kapitel 2.2 und 2.4). Bisherige Studien zu gemessenen Redeanteilen zeigen jedoch seit Jahrzehnten erheblich niedrigere Werte für die Schülerredeanteile insgesamt sowie einen hohen Redeanteil für die Lehrkraft. Über eine Erhöhung des Redeanteils wird Schüler\*innen durch die aktive Beteiligung Raum für sprachliches Lernen eröffnet. Hohe Redeanteile stellen damit in der hier vorliegenden Untersuchung der Unterrichtsgespräche sowohl Auswahlkriterium als auch Analysefokus dar, wenn in den Analysen der Frage nachgegangen wird, wie die Lehrkräfte hohe Redeanteile der Schüler\*innen ermöglichen und wie diese Redeanteile genutzt und sprachlich unterstützt werden.
- *Der zeitliche Umfang der Unterrichtsgespräche:* Die ausgewählten drei Unterrichtsgespräche sind überdurchschnittlich lang im Vergleich zu den restlichen Unterrichtsgesprächen im Korpus (48 min, 14 min und 41 min). Die durchschnittlich gemessene Gesprächslänge im Korpus entspricht insgesamt knapp 6 Minuten, 75% der Gespräche sind kürzer als 8 Minuten. Auch mit Blick auf die durchschnittliche Unterrichtsgesprächslänge, bezogen auf die Schulformen und Schulstufen, liegen diese drei Gespräche z.T. weit über dem Durchschnitt des Korpus (vgl. Kapitel 7.2). Die vergleichsweise lange Dauer des Gesprächs stellt ebenso wie der Schülerredeanteil eine Grundlage dar, um Raum für sprachliche Beteiligung und Sprachliche Bildung zu bieten. Für die Analysen kann die folgende Hypothese formuliert werden: Je höher die zur Verfügung gestellte Unterrichtsgesprächszeit ist, desto mehr Raum besteht

(theoretisch), um Schüler\*innen an der gemeinsamen Wissenskonstruktion sprachlich zu beteiligen (vgl. Kapitel 2.2 und 2.4).

## **9.2 Methodisches Vorgehen bei der Aufbereitung der Daten und der sequenziellen Analyse der drei Unterrichtsgespräche**

### **9.2.1 Methodische Grundlagen für die sequenziellen Analysen**

Kern der hier vorliegenden Untersuchung sind Sequenzanalysen, die in Verfahren und Einsichten sowohl an die Video-Interaktions-Analyse (vgl. Knoblauch 2004; Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013: 85ff.) als auch an die ethnomethodologische Konversationsanalyse (vgl. u.a. Bergmann 1994, 2008) anschließen. Die Video-Interaktions-Analyse ist dabei aus der Konversationsanalyse hervorgegangen; beide basieren auf den Perspektiven der Ethnomethodologie, die von dem Soziologen Harold Garfinkel geprägt wurde (vgl. Garfinkel 1967/2008; Knoblauch 2004: 129).

In der Ethnomethodologie legt allen Analysen die Annahme zugrunde, dass Interagierende erst über ihre Handlungen soziale Wirklichkeit hervorbringen und es außerhalb dieser Handlungen daher keine vermeintlich objektive soziale Wirklichkeit geben kann. Im Sinne eines dynamischen Kontextbegriffes zeigen sich Interagierende während der Interaktion gegenseitig stetig an, an welchem Kontext sie sich in ihren Handlungen orientieren und wie ihre Äußerungen interpretiert werden sollen (Prinzip der *accountability*; vgl. Garfinkel 1967/2008; Gumperz 1982: 130f.). Beispielsweise liefern das gewählte sprachliche Register, ein Augenzwinkern, die Intonation oder Gesten wichtige Informationen für alle Beteiligten der Interaktion, um den Kontext der Äußerungen zu deuten. Das gegenseitige Verstehen und die Bezugnahme aufeinander erfolgen dabei Zug um Zug, indem jede Äußerung vor dem Hintergrund der vorhergehenden Äußerung(en) interpretiert wird und gleichzeitig die Grundlage für folgende Äußerungen bildet. Mittels verbaler, paraverbaler und nonverbaler Mittel formen Interagierende dabei ihre Äußerungen in Bezug auf den konkreten sozialen Kontext sowie in Bezug auf den bzw. die Interaktionspartner\*innen, an dem sie sich orientieren (*Recipient Design*; vgl. Goodwin 1995; Sacks; Schegloff & Jefferson 1974). Auf diese Weise stellen die Interagierenden „prozessual, sequenziell und interaktiv“ Sinn und Geordnetheit her, was sich in regelhaften Strukturen der Interaktion zeigt (Morek 2012: 55; Deppermann 2008).

Die Analyse dieser regelhaften Strukturen (Praktiken) steht im Mittelpunkt von konversationsanalytischen Untersuchungen, in denen Audioaufnahmen nicht natürlicher Interaktionen die Datengrundlage bilden. Dabei können sowohl Mechanismen wie die Eröffnung oder Beendigung von Gesprächen, Reparaturen von Fehlern oder die Organisation des Rederechts fokussiert werden als auch übergreifende Strukturen wie Gesprächsgattungen (vgl. Deppermann 2008: 49). Methodisch erfolgt die Analyse, indem die Interaktion Äußerung für Äußerung in der Chronologie der Handlungen paraphrasiert und verstehend rekonstruiert wird (vgl. Deppermann 2008: 53ff.). In einem weiteren Schritt werden die Theoriebezüge in die Analyse einbezogen. Psychische Konstitutionen oder Absichten, die sich nicht konkret aus den sprachlichen Handlungen ableiten lassen, werden für die Generierung von Interpretationen ausgeklammert ebenso wie Informationen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt von den Interagierenden ins Gespräch gebracht werden und somit zu einem früheren Zeitpunkt des Gespräches auch für die Interaktionsbeteiligten nicht zur Verfügung stehen können (vgl. Deppermann 2008: 54).

Die dargelegten Grundannahmen leiten auch die Analysen der hier vorliegenden Untersuchung. Die Interpretationen konzentrieren sich „nicht auf das Was, sondern auf das Wie von Handlungen“ (Tuma, Schnettler & Knoblauch 2013: 90). Es wird darauf fokussiert, wie die Lehrkräfte die Unterrichtsgespräche sprachlich gestalten und wie die beteiligten Lehrkräfte und Schüler\*innen in diesen Kontexten handeln. In Bezug auf Unterrichtsgespräche heißt das, dass erst in dem Handeln der Lehrkräfte und Schüler\*innen überhaupt der Kontext des Unterrichtsgesprächs entsteht und zugleich immer wieder in den Handlungen beobachtbar ausgehandelt bzw. als Orientierungsrahmen verstanden und angezeigt (d. h. kontextualisiert und markiert) wird. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, dass Schüler\*innen in einem Klassenraum Platz nehmen und einer Lehrkraft zuhören, die exponiert vor den Schüler\*innen steht, das Unterrichtsgespräch eröffnet und das Rederecht an aufzeigende Schüler\*innen vergibt. Morek weist in Anlehnung an den ethnomethodologischen Kontextbegriff darauf hin, dass Interagierende in ihren Handlungen nicht determiniert seien und einen Kontext „auf *verschiedenartige* Weise“ hervorbringen können (Morek 2012: 56, H.i.O.). Das bedeutet für die Analysen der hier vorliegenden Untersuchung, dass Unterrichtsgespräche zwar gewisse Kontextbedingungen und damit einen Orientierungsrahmen stellen, dass Lehrkräfte wie Schüler\*innen jedoch in situ über ihre sprachlichen Handlungen und sozialen Rollen Handlungsoptionen haben und interaktiv aushandeln können. Es ist daher mit Blick auf die Forschungsfragen der hier

vorliegenden Untersuchungen von Interesse, wie Lehrkräfte (und auch Schüler\*innen) über ihre Handlungen die Unterrichtsgespräche gestalten, Handlungsoptionen aushandeln und mit bildungssprachlichen Anforderungen in situ umgehen (vgl. Kapitel 2.4).

Mit Blick auf das besondere Potenzial, das die Unterrichtsfilme als audiovisuelle Datengrundlage bieten, orientiere ich mich neben Verfahren und Einsichten der Konversationsanalyse an Verfahren der Video-Interaktions-Analyse (vgl. Knoblauch 2004). Die Video-Interaktions-Analyse als hermeneutisches Verfahren legt ebenso wie die Konversationsanalyse ein sequenzielles Vorgehen bei den Analysen zugrunde. Sie zeichnet sich nach Knoblauch (2004: 129) durch eine „Abschwächung der Sprachorientierung“ aus und bezieht zusätzlich die visuellen Eindrücke, die über die Aufnahmen verfügbar sind, in die Analyse ein. Dabei muss bedacht werden, dass natürlich auch die Wahl des Kamerawinkels bzw. die Anzahl der Kameras eine Interpretation darstellen und den Blick der Forschenden lenken und einschränken („Selektivität“, vgl. Knoblauch 2004: 130). Ebenso kann das Wissen um eine audiovisuelle Aufzeichnung und die Anwesenheit von fremden, filmenden Personen die Handlungen der Personen ggf. stärker beeinflussen als bei einer reinen Erhebung von Audiodaten („Beobachterparadoxon“, vgl. Labov 1972). In Bezug auf die forschungspraktische Umsetzung bedeutete dies eine Transkription auf Basis der akustischen Aspekte der Videoaufnahmen, die mit Informationen über die visuell wahrnehmbaren Aspekte ergänzt wurden, was im späteren Verlauf dieses Kapitels näher erläutert wird. Mein Blick auf die körperlich-visuellen Aspekte, die für die Herstellung von Verständnis und den Verlauf der sprachlichen Handlungen eine Rolle spielen können, wurde durch die Ausführungen Weidners (2017: 53) zur Multimodalität von Filmdaten geschärft. U.a. habe ich die Bewegungen im Raum, die Gestik und Kopfhaltungen bzw. Blickrichtungen in die Analysen einbezogen, sofern diese Aspekte für die Akteure und das Herstellen von Verständnis beobachtbar relevant erscheinen.

Neben den Verfahren und Einsichten der Konversationsanalyse und der Video-Interaktions-Analyse haben sich zusätzlich Ansätze aus den Analyseverfahren der Objektiven Hermeneutik (vgl. ausführlich Oevermann et al. 1979) als weiterführend erwiesen. Die Objektive Hermeneutik basiert ebenso auf der Annahme, dass Interagierende wechselseitig über ihre Äußerungen im Rahmen der Interaktionssituation Sinn herstellen. Diese Methode legt in Untersuchungen dieser sprachlichen Handlungen das Ziel an, neben den möglichen subjektiv intendierten Bedeutungen zusätzlich alle weiteren latenten Bedeutungen herauszuarbeiten und offenzulegen. Diese Ansätze konnten punktuell auf die

Analyse der Interaktion im Rahmen der Unterrichtsgespräche übertragen und fruchtbar gemacht werden, wenn es darum ging, unterschiedliche Handlungsoptionen und alternative Lesarten der sprachlichen Handlungen herauszukristallisieren und in die Analyse einzubeziehen.

Für die sequenziellen Analysen in der Darstellung der hier vorliegenden Untersuchung stellten die Transkripte die Arbeitsgrundlage dar, die für diese Untersuchung und die verwendeten methodischen Zugriffe spezifisch aufbereitet wurden (vgl. dazu das folgende Kapitel 9.2.2). Gleichzeitig habe ich durch die intensiven quantitativen und qualitativen Analysen der Filmdaten im Rahmen des BilLe-Projektes fundierte Kenntnisse über das gesamte Korpus erhalten und alle Unterrichtsfilme mehrfach gesehen. Die sequenzielle Analyse der drei ausgewählten Unterrichtsgespräche erfolgte dementsprechend auch vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen mit den Filmaufnahmen. Die Filme der drei Unterrichtsgespräche habe ich auch nach der Aufbereitung der Transkripte (vgl. Kapitel 9.2.2) zusätzlich begleitend zu meinen Analysen vertiefend hinzugezogen. Ich habe die Sequenzen immer wieder angesehen, um mit Blick auf die Fragestellungen möglichst viele Aspekte der Beobachtungen zu berücksichtigen, die Transkripte ggf. nachzubessern und meine Interpretationen abzusichern.

### **9.2.2 Aufbereitung des Datenmaterials**

Für das BilLe-Projekt wurden alle Unterrichtsfilme parallel zu der Datenerhebung transkribiert. Diese Transkripte stellten sich als hilfreich heraus, um die ersten Analysen im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchungen durchzuführen, die sich auf das gesamte BilLe-Korpus bezogen: Für die Kodierung des Öffentlichen Unterrichts und die Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken habe ich mit den vorliegenden Transkripten gearbeitet.

Transkripte der Interaktion zeigen im Vergleich zu anderen Darstellungsformen wie Paraphrasen etc. zwar eine genauere Abbildung des Gesagten, stellen jedoch bereits selbst eine Interpretation des Beobachteten dar (vgl. Deppermann 2008: 41). Über das jeweilige Transkriptionssystem wird selektiert und abstrahiert, welche beobachteten Phänomene in welcher graphischen Darstellung im Transkript abgebildet und dadurch überhaupt analysierbar werden. Für die Sequenzanalysen der drei Unterrichtsgespräche und die Untersuchung der Mikrointeraktion rückten für die hier vorliegende Untersuchung Analyseaspekte in den Vordergrund wie beispielsweise Betonungen, Pausen, Überlappungen,

Intonationen sowie einzelne Äußerungseinheiten innerhalb eines mündlichen Beitrags. Das im Rahmen des BiLe-Projektes genutzte Set an Transkriptionskonventionen hat die spezifischen Bedürfnisse, die die Methodenzugänge der hier vorliegenden Untersuchung an Transkripte stellen, nicht ausreichend erfüllt.

Ich entschied mich für das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT 2; vgl. Selting et al. 2009), welches die spezifischen Bedürfnisse gesprächslinguistischer Untersuchungen erfüllt, aber auch mit Blick auf die Nutzung in der Erziehungswissenschaft und in Sozialwissenschaften entwickelt wurde.<sup>30</sup> Dieses System erfüllt mehrere Kriterien, die im Hinblick auf die hier vorliegende Untersuchung Vorteile bringen. Zum einen bietet es mit drei Detailliertheitsstufen (Minimaltranskript, Basistranskript und Feintranskript) unterschiedliche Darstellungsformen, die nach dem Zwiebelprinzip flexibel auch innerhalb eines Transkripts nachträglich aus- bzw. abbaufähig sind. Je nach Forschungsinteresse kann das Transkript somit ohne Revision der vorherigen Version differenziert überarbeitet werden (vgl. Selting et al. 2009: 356).

In der hier vorliegenden Untersuchung habe ich von den drei Gesprächen Minimaltranskripte angefertigt, die ich dann nach Bedarf verfeinert habe. Die Transkripte sind auch für Nicht-Linguist\*innen leicht zugänglich und schnell verständlich und das System bietet für alle Phänomene, die sich auf Basis bisheriger Forschung für die Analyse verbaler Interaktion als relevant herausgestellt haben, eindeutige Transkriptionszeichen (vgl. Selting et al. 2009: 357). Auch nonverbale und paraverbale Informationen können mit Schweifklammern in den Transkripten ergänzt werden. Ich habe diese Schweifklammern zusätzlich dazu genutzt, um relevante visuelle Eindrücke wie Proxemik, Gestik und Mimik in die Transkripte aufzunehmen und in die Analysen einbeziehen zu können. GAT 2 hat mich dabei sowohl bei der Darstellung von relevanten Analyseaspekten unterstützt, umgekehrt wurde ich während der Transkription in dem spezifischen System auf mögliche relevante Aspekte aufmerksam. Die Datenaufbereitung, die Erfassung möglicher interessanter Strukturen in den Daten und die sequenzielle Analyse der Mikrointeraktion liefen daher nicht ausschließlich getrennt voneinander ab, sondern stellten sich auch als ineinander verwobene Prozesse dar (vgl. dazu auch Kapitel 6.2).

Parallel zu der Transkription sichtete ich zu den jeweiligen Unterrichtsgesprächen das jeweils relevante Kontextmaterial zu den Schulen, Klassen und Lehrkräften sowie mit

---

<sup>30</sup> Die Übersicht über die Transkriptionskonventionen nach GAT 2 ist im Anhang beigefügt.

den Raumplänen und den Interviews mit den Lehrkräften (vgl. Kapitel 5.3). Meinen Blick auf das Kontextmaterial öffnete ich zu diesem Zweck zunächst weit, um das vorliegende Material zusammenzustellen. Auch bisherige Analyseergebnisse zu den Kodierungsergebnisse im Rahmen der BiLe-Studie sowie zu interpretativen Auswertungen bezog ich ein, um sie bei Bedarf in die Analysen der hier vorliegenden Untersuchung einbinden zu können. Während der Sequenzanalysen der Unterrichtsgespräche fokussierte sich immer wieder mein Blick und ich wertete beispielsweise die Interviews dahingehend aus, welche Aussagen die Lehrkräfte in Bezug auf die Präsentationen tätigten. Die Interviewtranskripte wurden dazu jedoch nicht eigens aufbereitet oder nachtranskribiert, da diese nicht sequenzanalytisch untersucht wurden. Auch dieses Kontextwissen nutzte ich, um die Ergebnisse meiner Sequenzanalysen zu unterfüttern und zu stützen. Leitend für dieses Vorgehen waren für mich die Ausführungen von Strübing et al. (2018: 89), die darstellen, wie einzelne Interpretationen durch die Anbindung an das gesamte Korpus verankert werden. Es sei daher sinnvoll, weiteres Material hinzuzuziehen, das die Analysen ergänze und stütze.

### **9.2.3 Vorgehen bei der Herausarbeitung der Analyseschwerpunkte**

Die Fragestellungen der hier vorliegenden Untersuchung sowie der gewählte konversationsanalytische Zugang ermöglichen und fordern ein offenes, entdeckendes Vorgehen in den Daten. Vor Beginn und während der vertieften Auseinandersetzung mit den zeitlich umfangreichen Unterrichtsgesprächen stellte sich zugleich die Herausforderung, das Material in Bezug auf die Fragestellungen zielgerichtet zu sichten und zu systematisieren. Um diesen zunächst widersprüchlichen erscheinenden Anforderungen zu begegnen, habe ich in mehreren Schritten Analyseschwerpunkte herausgearbeitet, die auch die Darstellung der hier vorliegenden Analyseergebnisse charakterisieren.

In Orientierung an Deppermann war mein Vorgehen in den Daten durch ein „*spiralförmiges Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse*“ gekennzeichnet (Deppermann 2008: 20, H.i.O.). In ersten Sichtungs- und Analysedurchgängen der Filmaufnahmen und der Transkripte habe ich zunächst einen sehr weiten Fokus in Bezug auf Sprachliche Bildung und sprachbildendes Lehrkräftehandeln eingenommen. Ich habe in den Transkripten alle Stellen markiert, die mir in Bezug auf mein Verständnis von Sprachlicher Bildung (vgl. Kapitel 2.4) interessant erschienen, um Sequenzanalysen vorzunehmen. Meine Forschungsfragen hielt ich daher „*offen, vage und schlicht*“

(Deppermann 2008: 20, H.i.O.) möglichst ohne Einbezug von Vorannahmen oder Theorien in Bezug auf das konkrete Handeln der Akteure. Ich fragte beispielsweise, ob und wie die Lehrkräfte unterschiedliche sprachliche Register in das Unterrichtsgespräch einbeziehen bzw. ob und wie sie umfangreiche mündliche Beiträge der Schüler\*innen ermöglichen und unterstützen (vgl. die Forschungsfragen in Kapitel 4). Im Verlaufe des Prozesses führte ich bei identifizierten Stellen punktuell sequenzielle Rekonstruktionen der Interaktion durch, deren Ergebnisse meinen Blick auf die Daten, meine Theoriebezüge und Vorannahmen veränderten und neue Sequenzen in den Blick rückten. Ich fragte beispielsweise zu einem späteren Zeitpunkt in der Analyse und aufbauend auf vorherige Analyseergebnisse konkreter danach, wie die Lehrkräfte im Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ in der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg (vgl. Kapitel 9.3) die vortragenden Schüler zu Beginn in ihren sozialen Rollen als Gesprächsorganisatoren etablieren und diese Rollen aufrechterhalten. Die Schärfung meines Blickes auf Theoriebezüge und die Formulierungen meiner Forschungsfragen gingen daher mit den Analyseergebnissen einher (vgl. Kapitel 6.2).

Im Rahmen dieses spiralförmigen Prozesses entwickelte ich auf diese Weise für jedes Gespräch drei Analyseschwerpunkte. Ich arbeitete beobachtbare Handlungsmuster der Lehrkraft bzw. der Lehrkräfte im Rahmen des Unterrichtsgesprächs heraus, die eine sprachliche Beteiligung der Schüler\*innen an bildungssprachlichen Praktiken ermöglichen und unterstützen. Die Sammlung der beobachtbaren Handlungen systematisierte ich mit der Formulierung von Analyseschwerpunkten, die einen Zugriff auf das Unterrichtsgespräch unter einem konkreten Fokus zulassen sollten und damit zugleich weitere Sequenzen einbezogen. Die Formulierung der Analyseschwerpunkte veränderte ich während des gesamten Analyseprozesses mehrfach, da jede Formulierung den Kreis der möglichen passenden Sequenzen vergrößerte, verkleinerte oder verlagerte. Mein Anspruch war, dass jeder der drei Analyseschwerpunkte einzeln bereits eine vertiefende Einsicht in die Gestaltung des gesamten Unterrichtsgesprächs ermöglicht. Zusätzlich sollten die Analysen und Ergebnisse aus den drei Schwerpunkten in Bezug auf die Fragestellungen vor allem fruchtbar ineinandergreifen und in ihrer Zusammenstellung einen umfassenden Überblick über die Gestaltung des Unterrichtsgesprächs und das Handeln der Lehrkräfte eröffnen.

### **9.3 Analyse des Unterrichtsgesprächs „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ in Klasse 3 (Grundschule, Projektzeit, Frau Ulrich/Frau Reif)**

In diesem Kapitel steht das Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ aus der sog. „Projektzeit“ einer 3. Klasse der ausgewählten Grundschule Kranichstieg im Fokus. Zunächst soll der Kontext des Unterrichtsgesprächs in der gefilmten Unterrichtsstunde näher erläutert und das Gespräch durch einen Überblick über den inhaltlichen Verlauf in dieser Unterrichtsstunde eingebettet werden (vgl. Kapitel 9.3.1). Nach der Klärung des Kontextes und der Einbettung in die Unterrichtsstunde werden die Ergebnisse der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken vorgestellt, um einen vertiefenden Einblick in die inhaltliche Strukturierung und Gestaltung des Gesprächs zu liefern (vgl. Kapitel 9.3.2), bevor das Unterrichtsgespräch dann anhand der drei ausgewählten Analyseschwerpunkte sequenzanalytisch untersucht wird.

Das Unterrichtsgespräch entwickelt sich aus einer Vortragssituation heraus, und die Gesprächsorganisation wird von den Vortragenden Schüler\*innen übernommen. Für die Untersuchung als Unterrichtsgespräch haben sich daher die folgenden Analyseschwerpunkte als weiterführend herausgestellt: Es wird erstens untersucht, wie Ahmed, Hasan und Kendrick als Gesprächsorganisatoren positioniert werden (vgl. Kapitel 9.3.3). Zweitens soll analysiert werden, wie die Vortragssituation hin zu einer Gesprächssituation zwischen den Vortragenden und ihren Zuhörer\*innen geöffnet wird und alle an einem Austausch über das Thema beteiligt werden (vgl. Kapitel 9.3.4).<sup>31</sup> Drittens wird fokussiert, wie Rollen als Expert\*innen etabliert werden und wie die Beteiligten mit Expertenwissen umgehen (vgl. Kapitel 9.3.5). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse fokussiert abschließend zentrale Aspekte der Analyse (vgl. Kapitel 9.3.6).

#### **9.3.1 Kontext und Einbettung des Unterrichtsgesprächs<sup>32</sup>**

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung ist die Grundschule Kranichstieg eine teilgebundene Ganztagsgrundschule mit insgesamt ca. 380 Schüler\*innen, 38 Lehrkräften sowie zwei

---

<sup>31</sup> Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang ebenso die Sequenzen aus dem gefilmten nicht-öffentlichen Unterricht, in denen das Moderieren eines Unterrichtsgesprächs, der Dialog mit dem Plenum etc. mit der (oder einer der) Referatsgruppe(n) thematisiert und eingeübt werden. Aufgrund der thematischen Eingrenzung beschränkt sich die vorliegende Analyse jedoch ausschließlich auf das Lehrkräftehandeln im Unterrichtsgespräch der konkreten Präsentationssituation.

<sup>32</sup> Alle Angaben zur Schule und der Klasse entstammen, wenn nicht den Unterrichtsfilmern entnommen, dem im Rahmen des DFG-Projektes „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln“ erstellten Schulporträts, den Fragebögen der Lehrkräfte sowie aus dem Interview mit den beiden Lehrkräften (vgl. Kapitel 5.3; siehe BiLe-Archiv).

Praktikant\*innen.<sup>33</sup> Der Anteil von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 90%.

In der Grundschule Kranichstieg wurden die Lehrkräfte Frau Ulrich, Frau Reif und Herr Rittermann in ihrem Unterricht gefilmt. Insgesamt fast 8,5 Zeitstunden gefilmter Unterricht liegen hier vor, die sich auf zwei Vormittage in einer 3. Klasse (rund 2 Stunden und 42 Minuten bzw. 3 Stunden), eine Schreibwerkstatt (1 Stunde und 20 Minuten) und eine Schülerzeitungs-AG (1 Stunde und 15 Minuten) verteilen. Im Folgenden werden nähere Informationen zur Klasse 3 gegeben, da ein Unterrichtsgespräch aus dieser Klasse im Fokus der Analyse steht.

Die Lehrerinnen Frau Ulrich und Frau Reif unterrichten im Team die Klasse 3 mit insgesamt 19 Schüler\*innen, 14 Jungen und fünf Mädchen, von denen 18 an dem Tag des gefilmten Unterrichtsgesprächs anwesend sind. 13 der Schüler\*innen sprechen zuhause eine andere Sprache als oder neben Deutsch. Die Lehrerinnen nennen folgende Sprachen für elf der Kinder: Kurdisch (vier Schüler\*innen), Türkisch (drei Schüler\*innen), Arabisch (zwei Schüler\*innen) und jeweils eine Schülerin bzw. ein Schüler mit Serbisch/Kroatisch/Bosnisch und Akan/Twi/„Ghanaisch“ als Familiensprache.

Es wird in der Klasse kein nach Fächern getrennter Unterricht durchgeführt. Lediglich Sport und die AGs werden beispielsweise einzeln im Stundenplan aufgeführt. Nach einem gemeinsamen Morgenkreis ist der Unterricht zu großen Teilen in nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen – sog. „Freien Lernzeiten“ und „Projektzeiten“ – organisiert, die als offen und individualisiert charakterisiert werden können. Dies bedeutet, dass die Schüler\*innen in der Regel an individuell zugeschnittenen Aufgaben arbeiten, ihre Zeit frei einteilen und die Themen frei wählen können. In den Projektzeiten verfolgen die Schüler\*innen eigene „Forscherprojekte“ wie beispielsweise „Vorträge“/„Präsentationen“.<sup>34</sup> Für die Freien Lernzeiten besitzt jede Schülerin bzw. jeder Schüler ein Heft (sog. „Lernbegleiter“), in dem von den Lehrerinnen zu bearbeitende Lernaufgaben und -fortschritte in den jeweiligen Fächern notiert werden. Die Kinder erfahren zu Beginn des Schuljahres den Lehrplan und bekommen einen individuellen „Förderplan“.<sup>35</sup> Regelmäßig führen die Lehrerinnen

---

<sup>33</sup> Zusätzlich werden Referendar\*innen, Sozialpädagog\*innen, Erzieher\*innen und Honorarkräfte beschäftigt.

<sup>34</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:12:12, siehe BiLe-Archiv. Die Begriffe „Vortrag“ bzw. „Präsentation“ werden von den Lehrkräften und Schüler\*innen in diesem Zusammenhang synonym verwendet.

<sup>35</sup> Vgl. LIQ Schulporträt, siehe BiLe-Archiv.

mit den Schüler\*innen individuelle Gespräche („Lernberatungen“<sup>36</sup>), in denen der aktuelle Stand geklärt und weitere Schritte und Aufgaben vereinbart werden. Die Lehrerinnen nennen als Begründung für diese Art der Unterrichtsorganisation die Heterogenität der Klasse in Bezug auf die Lernvoraussetzungen. Man habe sich dazu entschieden, da sich ein inhaltlich gleichschrittiger Unterricht als nicht sinnvoll erwiesen habe.<sup>37</sup> Sowohl in den Projektzeiten wie auch in den Freien Lernzeiten entscheiden die Kinder in der Regel selbst, ob sie alleine, zu zweit oder in der Gruppe arbeiten bzw. in welcher Reihenfolge sie etwas lernen. Es ist zu beobachten, dass bei Bedarf auch öffentliche Unterrichtsphasen eingerichtet werden, in denen die Klasse vor der Tafel in einem Sitzkreis zusammenkommt. Im gefilmten Unterricht präsentieren und besprechen einzelne Schüler\*innen erarbeitete Inhalte in Form von Präsentationen oder im Rahmen einer Schreibkonferenz. Während der Freien Lernzeiten und Projektzeiten sind Frau Ulrich und Frau Reif stets ansprechbar, gehen herum, führen Lernberatungsgespräche und unterstützen die Schüler\*innen bei ihren Aufgaben und Projekten.

Das im Folgenden analysierte Unterrichtsgespräch findet im Projektunterricht in der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg statt. An diesem Vormittag wurde Frau Ulrich mit der Lehrerkamera gefilmt und trägt das Mikrofon. Zunächst tritt die Klasse zu Beginn des Tages für den Morgenkreis zusammen, der 13 Minuten dauert. Alle Schüler\*innen, die beiden Lehrerinnen sowie die zwei Praktikantinnen sitzen dazu im Kreis auf den Bänken vor der Tafel. Einzelne Schüler\*innen erzählen, was es Neues bei ihnen gibt, oder zeigen mitgebrachte Gegenstände. Im Anschluss stellt ein Schüler die Tagesplanung vor. Nach dem Morgenkreis schließt sich eine Freie Lernzeit von etwas mehr als einer Stunde an. Nach dieser Freien Lernzeit vergeben die Lehrerinnen in einer kurzen Pause von etwa sieben Minuten an einzelne Schüler\*innen Stempel in die Lernbegleiterhefte, die anzeigen, dass Lernvorhaben erfolgreich abgeschlossen wurden. Nach der Pause beginnt die Phase der Projektzeit (insgesamt rund eine Stunde, während des Vortrags wird eine Pause von einigen Minuten eingerichtet), in der das Unterrichtsgespräch verortet ist.

Die drei vortragenden Schüler Kendrick, Hasan und Ahmed haben das selbstgewählte Thema ‚Planeten‘ in ihrer ‚Forscherteam‘ als Präsentation für die Klasse aufbereitet, ein Plakat mit Bildern und Texten dazu selbst gestaltet und den mündlichen Vortrag in der

---

<sup>36</sup> Diesen Begriff verwenden die Lehrerinnen sowie die Schüler\*innen selbst, wie in den Aufnahmen beobachtet werden kann. Vgl. beispielsweise die gefilmte Freie Lernzeit der 3. Klasse am 07.04.2010 ab Timecode 0:26:00, siehe BiLe-Archiv.

<sup>37</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:03:00, siehe BiLe-Archiv.

Gruppe und mit Hilfe der Lehrkräfte in den vorherigen Projektzeiten eingeübt.<sup>38</sup> In dem für diese Untersuchung gewählten Unterrichtsgespräch tragen die drei Schüler zunächst ihren Vortrag vor. Als ihre Mitschüler\*innen daraufhin Fragen stellen, entspinnt sich ein Gespräch zwischen den Vortragenden und ihren Zuhörer\*innen. In einer abschließenden „Reflexionsrunde“<sup>39</sup> wird besprochen, was den Mitschüler\*innen „gut gefallen“<sup>40</sup> hat, und die Vortragenden erhalten „Tipps“<sup>41</sup>, „was sie das nächste Mal besser machen können“<sup>42</sup>. Der Vortrag und das öffentliche Gespräch um die Inhalte dauern insgesamt ca. 48 Minuten, das Reflexionsgespräch im Anschluss ca. 8 Minuten. In dieser Analyse steht der öffentliche Vortrag mit dem Gespräch um die Inhalte selbst im Fokus.<sup>43</sup> Nach dem Vortrag und der Reflexionsrunde wird die öffentliche Phase innerhalb der Projektzeit durch Frau Reif für beendet erklärt und die Schüler\*innen arbeiten noch rund weitere 40 Minuten in einem nicht-öffentlichen Unterrichtsetting an ihren individuellen Projektvorhaben. Die Schüler\*innen räumen abschließend gemeinsam den Unterrichtsraum auf und gehen in die Pause. Die Filmaufnahme des Vormittages endet an dieser Stelle.

Die Redeanteile in der öffentlichen Unterrichtsphase mit dem Unterrichtsgespräch verteilen sich wie folgt: Die beiden Lehrkräfte haben einen Redeanteil von insgesamt ca. 14%, die Schüler\*innen einen Redeanteil von 82%, andere Personen (hier die Praktikant\*innen) 1%. Die restlichen 3% verteilen sich auf die Zeit, in der kein Redeanteil verzeichnet wurde.<sup>44</sup>

Zur räumlichen Gestaltung des Unterrichtsgesprächs (vgl. Abb. 9.4.1\_1): Die Lerngruppe arbeitet vorwiegend in ihrem Klassenraum, an den ein kleiner weiterer Raum angeschlossen. Es ist in den Filmaufnahmen dieser Klasse zu beobachten, dass der Bereich vor der Tafel regelmäßig für die öffentlichen Unterrichtsphasen genutzt wird.<sup>45</sup> Hier trifft sich die Klasse für den Morgenkreis und findet der Vortrag statt, ebenso die gefilmte Schreibkonferenz.

---

<sup>38</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:02:00, siehe BilLe-Archiv.

<sup>39</sup> Diesen Begriff verwendet Frau Ulrich im Interview für die Phasen des Reflektierens, die an Präsentationen oder ähnliche öffentliche Unterrichtssituationen anschließen.

<sup>40</sup> Vgl. Unterrichtsfilm des Vormittags 07.04.2010 ab Timecode 2:13:00, siehe BilLe-Archiv.

<sup>41</sup> Vgl. Unterrichtsfilm des Vormittags 07.04.2010 ab Timecode 2:15:50, siehe BilLe-Archiv.

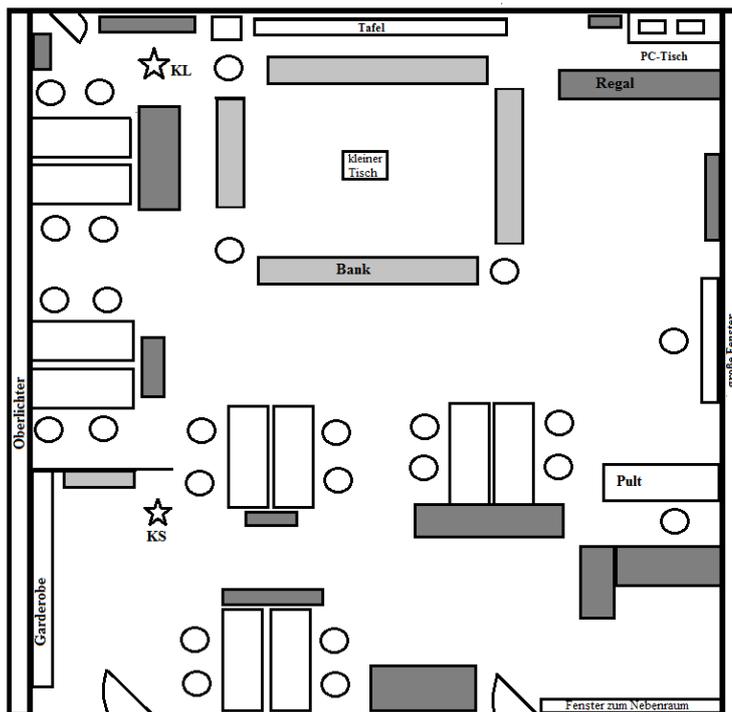
<sup>42</sup> Vgl. Unterrichtsfilm des Vormittags 07.04.2010 ab Timecode 2:16:00, siehe BilLe-Archiv.

<sup>43</sup> Für Analysen zur Reflexionsrunde vgl. Lange, Beckmann & Galling (2017).

<sup>44</sup> Vgl. Kodierungsergebnisse der Redeanteile in der BilLe-Studie, siehe BilLe-Archiv.

<sup>45</sup> Im übrigen Bereich des Klassenraumes haben die Schüler\*innen jeweils einen eigenen Platz an den Gruppentischen sowie einen PC-Arbeitsplatz, der von allen genutzt werden kann. Das Pult ist der Arbeitsbereich der Lehrerinnen, an dem ihre Materialien untergebracht sind und auch Lernberatungsgespräche geführt werden.

Abb. 9.3.1\_1: schematischer Raumplan der 3. Klasse<sup>46</sup>



In den gefilmten öffentlichen Unterrichtsphasen sitzt die Klasse auf den Bänken im Kreis, die Lehrerinnen und ggf. die Praktikantinnen zwischen den Schüler\*innen. Die Tafel wird dazu genutzt, um schriftliche Anhänge wie das Plakat, das Tagesprogramm etc. für alle sichtbar aufzuhängen und um darauf verweisen zu können.<sup>47</sup> In dem hier untersuchten Unterrichtsgespräch ist beobachtbar, dass die Schüler\*innen wie im Morgenkreis auf den Bänken vor der Tafel um den kleinen Tisch herum sitzen, die Lehrerinnen und die beiden Praktikantinnen zwischen ihnen. Die Bank vor der Tafel, die im schematischen Raumplan abgebildet ist, wurde weggerückt. Die vortragenden Schüler Ahmed, Hasan und Kendrick stehen vor der Tafel, an der ihr Plakat zu den Planeten hinter ihnen hängt.

<sup>46</sup> Eigene Darstellung. Die Raumpläne wurden im Rahmen des BilLe-Projektes für alle gefilmten Unterrichtsstunden erstellt (vgl. Kapitel 5.3.2). Abkürzungen in der Beschriftung des Raumplanes: KL = Lehrerkamera, KS = Schülerkamera.

<sup>47</sup> Während der nicht-öffentlichen Unterrichtsphasen wird der Bereich vor der Tafel und diese selbst beobachtbar ebenfalls genutzt. Beispielsweise hängen Meric und Haluk dort ihr Plakat während der Projektzeit auf und üben ihren Vortrag über „Kaninchen“. Dies kann zum einen darauf zurückzuführen sein, dass die Tafel aus praktischen Gründen besonders dazu geeignet ist, um Plakate aufzuhängen, und einfacher einzusehen ist während des Übens. Zum anderen kann dies auch ein Hinweis darauf sein, dass die Schüler\*innen die Verknüpfung des Tafelbereichs als öffentlichen Raum der Klasse wahrnehmen und dazu nutzen, um das Einüben des Vortrags für sich realistischer zu gestalten.

### 9.3.2 Ergebnisse der Kodierung als Unterrichtsgespräch und der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken

Das Unterrichtsgespräch „Wir stellen ein Plakat vor über die Planeten“ wurde sowohl als „Unterrichtsgespräch“ kodiert als auch unter die Kategorie „Monologische Ausführungen durch Schüler\*innen“ gefasst (vgl. Kapitel 7.2 sowie vgl. Archiv der Autorin). Dieses Unterrichtsgespräch zeichnet sich dadurch aus, dass es sich aus einer als monologisch einzustufenden Vortragssituation heraus entwickelt, in der zunächst die drei Schüler einzelne, bereits erarbeitete Vortragsteile nacheinander vorstellen. Die drei Schüler handeln dann mit der Lehrkraft aus, dass Fragen aus dem Publikum direkt zu den jeweiligen Einzelthemen gestellt und beantwortet werden dürfen. Es entwickelt sich ein Unterrichtsgespräch, in dem sich viele Schüler\*innen sprachlich beteiligen und in dem die Schüler\*innen und Lehrkräfte über die fachlichen Inhalte miteinander ins Gespräch kommen. Gemäß der für diese Untersuchung entwickelten Definition für Unterrichtsgespräche (vgl. Kapitel 2.1) beteiligen sich die Schüler\*innen am Gespräch und formulieren Gesprächsbeiträge. Der Analyse zufolge beteiligen sich von den 18 anwesenden Schüler\*innen mindestens 13 an dem Gespräch. Bei den verbliebenden fünf Schüler\*innen konnte dies nicht sicher nachgewiesen werden, da einige Schüler\*innen nicht sichtbar sind und ggf. ihre Gesprächsbeiträge – so sie erfolgten – nicht zugeordnet werden konnten.

Im Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ habe ich insgesamt acht unterschiedliche bildungssprachliche Praktiken identifiziert (vgl. Kapitel 8.2 sowie vgl. Archiv der Autorin). Im Folgenden werden die kodierten bildungssprachlichen Praktiken genannt und für das Unterrichtsgespräch ausgeführt:

- *fachliche Inhalte öffentlich präsentieren*: Kendrick, Hasan und Ahmed haben Informationen zu dem Thema ‚Planeten‘ für ihre Präsentation im Rahmen eines Plakates und einzelner Kurzvorträge zu den Unterhemen aufbereitet. Sie präsentieren diese fachlichen Inhalte vor den beiden Lehrkräften Frau Ulrich und Frau Reif sowie ihren Mitschüler\*innen klassenöffentlich.
- *die Gesprächsorganisation übernehmen*: Während der Präsentation moderieren die drei präsentierenden Schüler das entstehende Unterrichtsgespräch und vergeben das Rederecht. Die zuhörenden Mitschüler\*innen und die beiden Lehrkräfte zeigen auf und werden von Ahmed, Hasan oder Kendrick drangenommen. Die referierenden Schüler übernehmen damit nicht nur Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung der

Präsentation, sondern ebenso für die organisatorische Gestaltung des Unterrichtsgesprächs.

- *(Rück-)Fragen formulieren:* Die Schüler\*innen und Lehrkräfte, die im Zuschauerkreis sitzen, hören die Präsentation der fachlichen Inhalte, und ihnen wird von den drei präsentierenden Schülern ausdrücklich erlaubt, zu den einzelnen Kurzvorträgen Fragen zu stellen. Dabei entspinnt sich ein Dialog zwischen den präsentierenden Schülern und ihren Zuhörer\*innen. Zum einen stellen die Zuschauer\*innen Rückfragen zum Gehörten aufgrund von Verständnisproblemen, zum anderen stellen die Zuschauer\*innen Fragen, die weiterführende Informationen einfordern. Die Fragen sind an die präsentierenden Schüler Ahmed, Hasan und Kendrick gerichtet, die diese Fragen, so gut sie es können, beantworten. Auch die übrigen Mitschüler\*innen beteiligen sich an Antworten zu den Rückfragen.
- *fachliche Inhalte im sprachlichen Ausdruck präzisieren oder definieren:* Ahmed, Hasan und Kendrick stellen ihre erarbeiteten fachlichen Inhalte in einer Präsentation vor. Dabei führen sie selbst Fachbegriffe ein und präzisieren oder definieren fachliche Inhalte im sprachlichen Ausdruck. Die zuhörenden Mitschüler\*innen und die beiden Lehrkräfte stellen ebenso Rückfragen, die von den präsentierenden Schülern über eine sprachliche Präzisierung oder Definition beantwortet werden. Auch die Mitschüler\*innen definieren oder präzisieren während des Unterrichtsgesprächs Begriffe, die sie z.T. auch selbst einführen.
- *fachliche Inhalte erklären:* Die vortragenden Schüler erklären während ihres Vortrags fachliche Inhalte und Zusammenhänge – zum einen selbstinitiiert, zum anderen erbiten die Lehrkräfte explizit Erklärungen zu genannten fachlichen Zusammenhängen. Ebenfalls werden über die Rück- und Verständnisfragen der Mitschüler\*innen Erklärungen der referierenden Schüler initiiert.
- *zwischen Registern oder Sprachen übersetzen:* Das Übersetzen zwischen Registern findet in diesem Unterrichtsgespräch auf unterschiedliche Weise statt. Die präsentierenden Schüler haben die fachlichen Inhalte erarbeitet, für die Präsentation ausgewählt und aufbereitet. Sie haben schriftliche Texte formuliert und zusammen mit passenden Bildern auf einem Plakat zusammengestellt. Es ist zu beobachten, dass die präsentierenden Schüler Formulierungen ihrer kurzen Vortragsteile vorbereitet haben

und sich dabei an den schriftlichen Texten orientieren.<sup>48</sup> Das Übersetzen findet somit zum einen zwischen der Schriftlichkeit der Plakattexte und der Mündlichkeit des Vortragens statt. Bei Rück- und Verständnisfragen werden zum anderen die erarbeiteten Inhalte von den Schülern umformuliert und sprachlich an die jeweiligen Adressat\*innen angepasst.

- *eigene Erlebnisse oder fachliche Inhalte (nach)erzählen*: Die Schüler\*innen kommen über die fachlichen Inhalte, die die drei referierenden Schüler eingebracht haben, miteinander ins Gespräch. Dabei formulieren die Schüler\*innen auch eigene Gedanken zu den Themen und geben diese in eigenen Worten wieder. Ebenso wiederholen sie Teile der referierten Inhalte in eigenen Worten, um z. B. eine Rückfrage einzubetten.
- *Hypothesen zu einem fachlichen Inhalt formulieren*: Die Schüler\*innen formulieren thematisch weiterführende Hypothesen zu den referierten Inhalten.

### **9.3.3 Analyseschwerpunkt 1: Schüler\*innen als Gesprächsorganisator\*innen**

Die Klasse kommt vor Beginn der öffentlichen Unterrichtsphase vor der Tafel zusammen (vgl. Raumplan in Kapitel 9.3.1). Vor der Tafel stehen bereits Hasan, Ahmed und Kendrick, die noch untereinander und mit Matthew sprechen. Die Lehrkräfte bitten die Schüler\*innen, sich auf die Bänke vor der Tafel um den kleinen Tisch zu setzen. Es ist ein wenig Unruhe unter den Schüler\*innen, viele laufen noch umher und unterhalten sich untereinander, sodass es einige Minuten dauert, bis alle einen Platz gefunden haben. Frau Reif öffnet die Seitenflügel der Tafel, an der das vorbereitete Plakat bereits hängt. Frau Ulrich rückt noch den Tisch in der Mitte des Sitzkreises zurecht und wird daraufhin von Kendrick angesprochen, dass er nicht der erste sei, der mit dem Vortrag anfängt. Nach Unklarheiten innerhalb der Gruppe weist Frau Ulrich die Gruppe darauf hin, dass Hasan den einleitenden Satz eingeübt habe und daher anfangen solle. Dann setzen sich auch die Lehrerinnen zwischen die Schüler\*innen auf die Bänke, Frau Ulrich sowie nachfolgend auch einige Schüler\*innen heben einen Arm in die Luft und legen einen Finger der anderen Hand auf den Mund. Dies ist – wie auch in anderen Unterrichtssituationen der 3. Klasse zu beobachten ist – das verabredete Zeichen, nun nicht mehr untereinander zu sprechen und zuzuhören. Nachdem Frau Ulrich einige Schüler\*innen einzeln darauf

---

<sup>48</sup> Dies wird beispielsweise dadurch deutlich, dass die Schüler zwischendurch auf das Plakat schauen und nachlesen, oder dadurch, dass die Formulierungen denen in der Übungssituation zuvor ähneln.

hingewiesen hat, Gegenstände aus der Hand zu legen, wendet sie sich durch Blickkontakt der Referatsgruppe an der Tafel zu:

*Transkript 9.3.3\_1*

019 {Frau Ulrich nickt der Referatsgruppe zu}  
020 Hasan: wir stellen euch ein plakats vor über die planeten  
021 jetzt ähm sagt etwas kendrick euch über das sonnen-system  
022 {Hasan tritt an die Seite}  
023 {Kendrick blickt auf das Plakat}  
024 Kendrick: der neptun

Es ist zu beobachten, dass das Nicken Frau Ulrichs das Zeichen für die Referatsgruppe darstellt, nun mit dem Vortrag beginnen zu können: Die Referenten schauen zu ihr und Hasan beginnt unmittelbar nach dem Nicken. Hasan leitet den Vortrag ein, indem er benennt, was nun vorgestellt („ein Plakat“; Z. 020) und welches Thema behandelt wird („die Planeten“; Z. 020). Mittels des Personalpronomens „wir“ (Z. 020) zeigt er an, dass er für Ahmed und Kendrick ebenfalls spricht, er markiert sie als Gruppe und verantwortlich für den nachfolgenden Vortrag als Referenten. Darauffolgend kündigt Hasan den ersten Themenpunkt an, indem er Kendrick ankündigt, der nun etwas über das Sonnensystem sage (Z. 021). Die im Stuhlkreis Sitzenden werden mit dem Pronomen „euch“ angesprochen und parallel zu dem „Wir“ der Referatsgruppe als diejenige Gruppe positioniert, die nun etwas vorgestellt bekommt.

Die Gesprächsorganisation zu übernehmen ist eine bildungssprachliche Praktik, die in bildungsrelevanten institutionellen Kontexten (wie Schule, Universität, beruflichen Sitzungen) und in Bezug auf die Schule fächerübergreifend immer wieder eingefordert und durchgeführt wird. Sie stellt an alle Beteiligten, sowohl an diejenigen, die die Gesprächsorganisation übernehmen, sowie alle weiteren Teilnehmer\*innen, vielfältige sprachliche Anforderungen, die mit den jeweils spezifischen Situationen verbunden sind und die es zu bewältigen gilt (vgl. Berkemeier 2006; Berkemeier & Pfennig 2009). Diejenigen, die das Gespräch organisieren, eröffnen in der Regel die Gesprächssituation, etablieren die Teilnehmer\*innenrollen, organisieren das Gespräch der Teilnehmer\*innen untereinander, vergeben das Rederecht und beenden die Gesprächssituation. Dass diese Kompetenzen ein wichtiges sprachliches Lernziel schulischer Bildung darstellen, zeigen auch die bundesweit geltenden Bildungsstandards, in denen diese bildungssprachliche Praktik als Kompetenz aufgenommen und verankert ist (vgl. KMK 2003: 10; KMK 2012: 16).

Wie aus den Interviewaussagen der Lehrkräfte und den Beobachtungen in der Vortrags-situation deutlich wird, wird diese Praktik in der betreffenden Klasse thematisiert und durchgeführt. In der Klasse würden regelmäßig unterschiedliche Unterrichtssituationen (wie der Klassenrat oder Vortragssituationen) durchgeführt, in denen die Schüler\*innen die Gesprächsorganisation übernehmen. So sei es in der Klasse das Ziel, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler pro Halbjahr ein Forscherprojekt durchführen und präsentieren solle. Es sei aber auch öfter erlaubt. Ein Schüler habe dies beispielsweise „in diesem Halbjahr schon zwei drei Mal gemacht“, da er besonderen Spaß daran habe.<sup>49</sup> Es seien stets selbstgewählte Themen und nach Wahl manchmal gelesene kleine Geschichten, die vorgestellt würden, oder auch wie in diesem gefilmten Beispiel längere Vorträge zu erarbeiteten Themen. Einmal pro Woche würde dafür eine Präsentationszeit eingeräumt. In den gefilmten Unterrichtsstunden in der Klasse 3 der Grundschule Kranichstieg wurden zwei Gruppen von Schüler\*innen beobachtet, die eine solche Präsentation im Rahmen der Projektzeit vorbereiten: Meric und Haluk bereiten ein Plakat und einen Vortrag zum Thema ‚Kaninchen‘ vor, Kendrick, Hasan und Ahmed zum Thema ‚Planeten‘. Es ist folglich davon auszugehen, dass sowohl die Vortragenden als auch ihre Mitschüler\*innen die Vortragssituation im Klassenplenum bereits mehrfach erlebt haben. Das angemessene sprachliche Handeln im Rahmen dieser bildungssprachlichen Praktik zu entwickeln und einzuüben sei dabei ein Lernziel, dem die Lehrkräfte vorrangige Bedeutung einräumen. Frau Ulrich führt dazu aus: „[W]ir versuchen, den Kindern auch Gesprächsführung beizubringen, also dass wir zum Beispiel [den] Klassenrat von Kindern leiten lassen. Oder auch, wenn sie [einen] Vortrag halten, dann nehmen sich natürlich die Kinder selbst dran.“<sup>50</sup> Es sei explizit das Ziel, dass die Schüler\*innen dabei „sprachlich weiterkommen“.<sup>51</sup>

In dieser gefilmten Unterrichtssituation ist zu Beginn zu beobachten, dass die vortragenden Schüler sowie die übrigen Teilnehmenden in situ durch die wiederkehrende Gestaltung der Vortragssituation in ihren Rollen etabliert werden: Mit der Versammlung im Sitzkreis vor der Tafel und der Positionierung der drei Schüler Ahmed, Hasan und Kendrick vor ihrem Plakat an der Tafel wird für die Schüler\*innen der Übergang von der nicht-öffentlichen Unterrichtsphase zur nächsten, öffentlichen Unterrichtsphase sichtbar gestaltet und auch räumlich verdeutlicht. Dabei nehmen die Vortragenden schon vor Beginn

---

<sup>49</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:12:10, siehe BiLe-Archiv.

<sup>50</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:06:40, siehe BiLe-Archiv.

<sup>51</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:03:00, siehe BiLe-Archiv.

ihres Vortrags bereits räumlich eine exponierte Stellung in der Klasse ein: Sie stehen vor dem Plakat, anstatt im Kreis vor der Tafel zu sitzen. Auch die Lehrerinnen sitzen im Kreis. Dass Frau Ulrich und Frau Reif voneinander getrennt im Kreis sitzen, unterstützt diese Rollenverteilung. Durch die räumliche Positionierung der Teilnehmenden ergibt sich bereits eine Rahmung der Gesprächssituation, die von der üblichen Positionierung im Unterricht – die Lehrkraft steht räumlich exponiert vor den als Gruppe sitzenden Schüler\*innen – abweicht. Die Lehrerinnen gehören in dieser Situation wie die übrigen Schüler\*innen zur Zuhörerschaft und geben die Verantwortung für die Gesprächsorganisation mit den damit einhergehenden sprachlichen Anforderungen an die Vortragenden ab.

Die ersten Äußerungen Hasans stellen in Form eines Organizers die Eröffnung des Vortrags dar, in der das Thema und ein Teil der Gliederung vorgestellt werden. Frau Ulrich oder Frau Reif hätten diese Eröffnung mit Hinweisen auf die Struktur als Lehrkräfte auch selbst vornehmen können, überlassen dies aber den Vortragenden selbst. Frau Ulrich übernimmt lediglich, vornehmlich non-verbal über die verabredeten Zeichen, das Herstellen von Ruhe in der Klasse und schafft damit die Rahmenbedingung, dass der Vortrag beginnen kann. Frau Ulrich nimmt sich durch die nonverbale Steuerung und ihren Sitzplatz somit so weit zurück, dass der Fokus vornehmlich auf den Vortragenden verbleibt. Den Vortragenden obliegt damit die Verantwortung und sprachliche Herausforderung, die Kommunikationssituation des Vortrags dann auch konkret herzustellen und die Rollen als Vortragende und Zuhörer\*innen zu markieren. Auf diese Weise schaffen die Lehrkräfte den Rahmen, in dem sich Hasan, Kendrick und Ahmed als Vortragende selbstständig sprachlich bewegen und sowohl inhaltlich als auch organisatorisch die Situation erstellen, aufrechterhalten können – und auch müssen.

Laut der Aussagen der beiden Lehrkräfte fuße ihre Unterstützung in Bezug auf das Einüben dieser Praktik auf eben diesen beobachteten „Regeln“, die in diesen spezifischen Gesprächssituationen eingeführt würden und gelten.<sup>52</sup> Frau Reif führt an, dies seien „strukturelle Sachen [...], dass man feste Rollen [verteile]. Der eine [sei] der, der dran[nahme], der andere, der immer das Gespräch [leite] oder [sage], was als nächstes [komme] oder so.“<sup>53</sup> Es gäbe dazu auch teilweise sprachliche Hilfen wie Kärtchen mit Formulierungsbausteinen. Frau Ulrich ergänzt, dass die „Kinder so ein Gerüst [hätten], an dem die sich entlang hangeln [könnten], weil es natürlich eine schwierige Aufgabe [sei], ein Gespräch

---

<sup>52</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:07:12, siehe BiLe-Archiv.

<sup>53</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:17:40, siehe BiLe-Archiv.

zu leiten.“<sup>54</sup> Es ist in den Unterrichtsfilmen zu beobachten, dass den Schüler\*innen diese Gesprächssituation grundsätzlich bekannt ist und alle Wissen darüber besitzen, welche Aufgaben mit ihren Rollen verbunden sind. In den übrigen gefilmten Daten dieser Klasse ist beobachtbar, wie die Lehrerinnen u.a. diese Vortragseröffnungen mit den damit verbundenen sprachlichen Anforderungen in vorhergehenden nicht-öffentlichen Phasen der Projektzeit auch explizit thematisieren und mit den betreffenden Schüler\*innen einüben. Diese Routinen als Unterstützung für das sprachliche Lernen der Schüler\*innen sind über die Etablierung der Teilnehmerrollen sowie das Verhalten der Teilnehmer\*innen bereits zu Beginn in der gefilmten Vortragssituation beobachtbar (s.o.).

Als weiterer wesentlicher Aspekt der Unterstützung wird von Frau Ulrich und Frau Reif im Interview angesprochen, dass die Schüler\*innen voneinander lernen würden: „Mit der Zeit lernen sie es und es machen ja immer wieder andere. Die einen machen es besser als die anderen und es gibt Tipps von den anderen, was [man] hätte [...] besser machen können.“<sup>55</sup> Frau Ulrich thematisiert im Interview explizit die sprachliche Heterogenität in der Klasse: Indem die Schüler\*innen, die sprachlich stärker seien, als sprachliches Vorbild dienen und den sprachlich schwächeren Schüler\*innen durch Tipps Unterstützung bieten, wird sprachliche Heterogenität als Chance begriffen und über das Einbeziehen aller Schüler\*innen für das gemeinsame sprachliche Lernen in dieser Vortragssituation genutzt. Zu Beginn dieser gefilmten Vortragssituation ist dies beobachtbar, da die Schüler\*innen soweit vertraut mit der Situation und ihren Rollen zu sein scheinen, dass sie die sprachlichen Anforderungen, die mit dem Beginn des Vortrags einhergehen, erfolgreich bewältigen und sich damit gegenseitig in ihren Rollen und dem angemessenen sprachlichen Verhalten bestätigen.

Nach der Einleitung der Vortragssituation tragen Hasan und Kendrick inhaltliche Teile zum Sonnensystem und zum Planeten Saturn vor. Zwischendurch klatschen einige Schüler\*innen, zeigen auf und machen deutlich, dass sie etwas sagen oder fragen möchten. Frau Ulrich und auch einzelne Schüler\*innen wie beispielsweise Haluk weisen mehrmals und mit gedämpfter Stimme darauf hin, dass „am Ende“ (Z. 086) die Fragen zu stellen seien. Die Vortragenden fahren unberührt fort. Auf eine von Matthew laut hereingerufene und vermutlich nur halbernst gemeinte Frage reagiert Hasan lediglich mit einem leichten Kopfschütteln. Nachdem Hasan seinen Teil über den Saturn beendet und mit der

---

<sup>54</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:08:00, siehe BiLe-Archiv.

<sup>55</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:08:10, siehe BiLe-Archiv.

Äußerung „fertig“ (Z. 108) abschließt, kommt es das erste Mal zu einer Aushandlung über das Annehmen von Kommentaren und Beantworten der Fragen aus dem Plenum. Wieder zeigen einige Schüler\*innen auf. Dabei werden sie von Frau Ulrich – wie auch zuvor einige Male – persönlich angesprochen und gebeten, mit dem Klatschen und „mit [den] Fragen bis zum Schluss“ zu warten (Z. 104). Daraufhin ergreift Hasan das Wort an die Zuhörer\*innen:

*Transkript 9.3.3\_2*

114	Hasan:	fragen?
115		{einige Schüler*innen zeigen auf}
116		{Hasan blickt zu Frau Ulrich}
117		zum saturn nur
118		also nur zum saturn
119		{Frau Ulrich nickt}
120	Frau Reif:	macht wie ihr wollt
121	Hasan:	thomas

Hasan blickt zu einem bzw. mehreren der aufzeigenden Schüler\*innen und fragt, ob es „Fragen“ seien bzw. gebe (Z. 114). Die Reaktion darauf (möglicherweise ein Nicken o. Ä.) kann durch die Kameraperspektive nicht rekonstruiert werden. Er sieht daraufhin Frau Ulrich an und deutet mit einer Hand in Richtung der aufzeigenden Schüler\*innen. Seine Äußerung „zum Saturn nur also“ (Z. 117) zeigt an, dass zumindest er die Fragen zulassen möchte, sofern diese sich direkt auf den letzten Vortragsteil beziehen. Inwiefern auch Ahmed und Kendrick dieser Vorgehensweise zustimmen, kann aus den Daten nicht rekonstruiert werden. Hasan wiederholt den Nachsatz „nur zum Saturn“ (Z. 118) mit fallender Intonation und betont damit nochmals die Eingrenzung auf Fragen zum letzten Vortragsteil. Frau Ulrich gibt mit einem Nicken ihr Einverständnis dazu (Z. 119) und beharrt nicht mehr wie vorher darauf, erst den Vortrag zu beenden, bevor Fragen geklärt werden. Frau Reif fügt durch das „macht wie ihr wollt“ (Z. 120) auch ihr Einverständnis hinzu. Hasan übergibt das Rederecht daraufhin an Thomas (Z. 121).

Nachdem Frau Ulrich mehrfach mit gedämpfter Stimme als Meta-Gesprächsorganisatorin Hasan darin unterstützt hat, eine gewisse Ruhe und Abfolge der Gesprächssituation einzuhalten, holt Hasan nun die Erlaubnis über eine Änderung der mehrfach eingeforderten Struktur explizit bei den Lehrerinnen ein. Er unterbricht das gegenwärtige Produktions-/Rezeptionshandeln des Vortrags und initiiert eine Sprachbetrachtungssituation, indem er in der Betrachtungsebene auf eine metakommunikative Ebene wechselt (vgl. Bredel 2013: 64): Er verständigt sich mit Frau Ulrich über das kommunikative Handeln in dieser Situation. Es kann keine Auskunft darüber gegeben werden, wie mit Fragen in

den vorherigen Präsentationen umgegangen wurde und ob ggf. in der Klasse darüber Vereinbarungen bestehen. Aufgrund der angezeigten Fragen der zuhörenden Schüler\*innen kann vermutet werden, dass die Regeln, Fragen erst zum Schluss des Vortrags zu stellen, entweder noch nicht routinisiert sind, und daher noch eingeübt werden, oder dass ein flexibles Aushandeln des Zeitpunkts für Fragen generell Teil der Gesprächssituationen ist. Hasan deutet das Aufzeigen der Mitschüler\*innen als „Störung“ (Bredel 2013: 151), die einer Lösung bedarf. Er reagiert hier augenscheinlich letztendlich auf das drängende und wachsende Interesse der Schüler\*innen an den präsentierten Inhalten, die sich trotz der wiederholten Hinweise der Lehrkräfte nicht davon abbringen lassen aufzuzeigen. Indem er die Aushandlungssituation mit den Lehrkräften initiiert, zeigt er sich sensibel für die Bedürfnisse seiner Zuhörerschaft und schafft die Voraussetzung für eine kommunikative Rahmensetzung (vgl. Bredel 2013: 197). Laut Bredel wird diese Fähigkeit als ein Gesichtspunkt des *Recipient Design* beschrieben (vgl. Kapitel 3.5), welches in der Schule kaum oder gar nicht für das sprachliche Lernen aufgegriffen wird (vgl. Bredel 2013: 197f.). Hasan spricht Frau Ulrich und Frau Reif in ihren Rollen als Lehrkräfte auf einer Meta-Ebene für die Organisation der Rahmenbedingungen des Vortrags an und bezieht sie ein. Er fordert durch das Erfragen der Erlaubnis ihre Unterstützung für die Gesprächsorganisation ein, macht jedoch gleichzeitig – sichtbar selbstbewusst in seiner Rolle als Gesprächsorganisator nach den wiederholten Hinweisen von Frau Ulrich zur Planung – seine Präferenz transparent und schlägt sogar seinerseits einen Kompromiss vor („nur zum Saturn“, Z. 118).

Während Frau Ulrich durch ihr Nicken explizit Hasan ihre Zustimmung anzeigt, betont Frau Reif durch ihre Ansprache an die gesamte Gruppe („ihr“, Z. 120) die Verantwortung aller Vortragenden für die Gesprächsorganisation. Frau Ulrich und Frau Reif hätten auf die bisher mehrfach deutlich gemacht Gesprächsplanung – erst der Vortrag, dann die Fragen – insistieren und damit ihre Rollen (und somit Rechte) als Lehrkräfte aktualisieren können. Stattdessen positionieren Frau Ulrich und Frau Reif Hasan als Gesprächsorganisator und eröffnen ihm sowie seinen beiden Mitvortragenden die Möglichkeit, über eine verfahrensgerechte Rederechtsvergabe selbst darüber zu entscheiden, wann welche Fragen zugelassen werden (vgl. Lengyel 2012: 158f.). Möglicherweise reagieren Frau Ulrich und Frau Reif damit ihrerseits auf die drängenden Schüler\*innen, die immer weiter aufzeigen, und geben dem nach. Sie übertragen Hasan, Ahmed und Kendrick jedoch die Pflicht und das Zutrauen, in dieser neuen Situation selbst die Steuerung über den Ablauf der

Gesprächssituation zu übernehmen und die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen zu bewältigen.

Es entspinnt sich daraufhin ein reges Fragestellen durch die Schüler\*innen in Bezug auf den Saturn. Hasan ist beobachtbar ausschließlich derjenige, der das Rederecht vergibt, indem er aufzeigende Schüler\*innen drannimmt. Wenige Minuten später kommt es erneut zu einer Aushandlung bzgl. der Organisation der Gesprächssituation, als Frau Ulrich aufzeigt. Hasan wartet zunächst, bis die Beantwortung der zuvor gestellten Frage abgeschlossen ist, und vergibt das Rederecht dann an Frau Ulrich:

### *Transkript 9.3.3\_3*

234 S?: wer ist der größte [planet? ]  
235 S?: [ich weiß (es)]  
236 Hasan: wird ahmed gleich sagen  
237 {Ahmed deutet auf das Plakat; Frau Ulrich zeigt auf}  
238 S?: der mond glaub ich  
239 S?: nein  
240 Hasan: frau ulrich  
241 Frau Ulrich: ähm  
242 ist das jetzt richtig  
243 dass ihr das so machen wollt  
244 dass man immer zu dem jeweiligen planeten fragen stellen darf  
245 und nicht erst hinterher?  
246 Hasan: nein zu den planeten  
247 Frau Ulrich: okay  
248 darf ich noch eine Frage zu kendricks äh sonnensystem stellen?

Indem Frau Ulrich aufzeigt und wartet, bis sie von den Vortragenden drangenommen wird (Z. 237), handelt sie in ihrer Rolle wie die übrigen Schüler\*innen, die im Zuhörerkreis sitzen. Sie bestätigt damit die Rederechtsvergabe durch die Referenten und diese damit unmittelbar auch als verantwortlich für die Gesprächsorganisation. Sie erfragt eine Bestätigung, ob es richtig sei, „dass man immer zu dem jeweiligen Planeten Fragen stellen darf und nicht erst hinterher“ (Z. 244f.). Die Organisation – so wie Frau Ulrich sie verstanden haben will – wird als Entscheidung der drei Vortragenden gerahmt („dass ihr das so machen wollt“; Z. 243). Hasan verneint, dass die Fragen gesammelt hinterher gestellt werden sollen (Z. 246), und wiederholt die zuvor getroffene Entscheidung (vgl. Transkript 9.3.3\_2), die Fragen „zu den Planeten“ stellen zu können (Z. 246), was Frau Ulrich bestätigt („okay“, Z. 247). Sie schließt daran die Frage an, ob sie rückwirkend „noch eine Frage zu Kendricks äh Sonnensystem stellen“ (Z. 248) dürfe.

Während in Transkriptauszug 9.3.3\_2 noch zu beobachten war, dass Hasan eine Aushandlung über den kommunikativen Prozess initiiert und Frau Ulrich bzgl. der Organisation des Unterrichtsgesprächs um Erlaubnis fragt, verläuft dies in diesem Auszug nun andersherum. Frau Ulrich initiiert nun einen Sprachbetrachtungsprozess, indem sie zunächst die inhaltliche Ebene verlässt und den Blick auf die kommunikative Rahmensetzung richtet (vgl. Bredel 2013: 197). Sie macht die Vortragenden durch ihre Frage darauf aufmerksam, dass dieser Teil der Gesprächsorganisation für sie augenscheinlich nicht transparent und klärungsbedürftig ist. Auf diese Weise werden Hasan, Ahmed und Kendrick zu den Ansprechpartnern und Verantwortlichen, um in dieser Situation eine Lösung zu finden. Im Zuge der Rollenverteilung wird die im Rahmen der Institution vorgegebene asymmetrische Hierarchie Schüler-Lehrerin zwar in dieser Sprachbetrachtungssituation nicht verändert (was aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen kaum auch möglich ist), tritt jedoch beobachtbar zugunsten der eingeführten Rollen Gesprächsorganisator-Zuhörerin in den Hintergrund. Hasan wird von Frau Ulrich nun als Gesprächsorganisator in seiner Position bestätigt und hat die Entscheidungsgewalt inne: Er kann ablehnen, und nur Fragen zum Saturn weiterhin beantworten, oder er lässt auch ihre Frage zu einem früheren, bereits abgeschlossenen Thema zu.

*Transkript 9.3.3\_4*

249	Hasan:	ja
250	Frau Ulrich:	gut
251	Hasan:	ihr könnt auch noch über das sonnensystem [fragen stellen]
252	Frau Ulrich:	[ich hab           ] das noch nicht so richtig verstanden ähm
253		wie das mit dem (1.0) neptun ist

Hasan entscheidet sich für die zweite Möglichkeit, was Frau Ulrich quittiert („gut“, Z. 250). Hasan wendet sich daraufhin, bevor er Frau Ulrich zu Wort kommen lässt, an die restlichen Zuhörer\*innen und bietet ihnen an, „auch noch Fragen über das Sonnensystem [...] stellen“ zu können (Z. 251). Frau Ulrich stellt im Anschluss daran ihre Frage in Bezug auf Kendricks Vortragsteil.

Hasan verbleibt zunächst auf der Betrachtungsebene der Meta-Kommunikation (vgl. Bredel 2013: 65) und macht das Angebot nicht nur für Frau Ulrich, sondern explizit für alle verfügbar. Es wäre vorstellbar, dass er an dieser Stelle lediglich Frau Ulrich die Erlaubnis erteilt, rückwirkend Fragen zu stellen, zum einen, weil sie in der Hierarchie des Unterrichts als Lehrerin prinzipiell höher steht, zum anderen, weil sie spontan etwas

erfragt, das entgegen die bisherige Aushandlung ist. Hasan agiert jedoch in der Situation des Vortrags, antizipiert stattdessen mögliche Folgen seiner Erlaubnis – neben Frau Ulrich möchten ggf. auch andere noch etwas über das vorangegangene Thema fragen – und macht vor diesem Hintergrund von seinen Rechten und Pflichten als Gesprächsorganisator in einem weiteren Ausmaß Gebrauch, als es die Situation erfordert: Er nimmt die gesamte Gruppe der Zuhörenden in den Blick, spricht diese an und schafft Klarheit über die weitere Organisation des Unterrichtsgesprächs. Es ist zu beobachten, dass Hasan somit im Sinne des *Recipient Design* dazu beiträgt, den kommunikativen Rahmen zu setzen (Bredel 2013: 197) und allen Teilnehmenden Orientierung in Bezug auf sprachliche wie inhaltliche Erwartungen zu geben. Gleichsam erweitert Hasan als Gesprächsorganisator für alle Zuhörenden die Möglichkeiten, sich an dem eröffneten *Educated Discourse* zu beteiligen (vgl. Mercer 2008: 80; vgl. Kapitel 3.3).

Vor dem Hintergrund der einbezogenen Konzeptionen zur Unterrichtskommunikation unterstützt das Handeln der Lehrkräfte in dieser gefilmten Gesprächssituation eine sprachlich wie inhaltlich anregende und unterstützende Umgebung: Die Gesprächsorganisation zu übernehmen, wie dies in unterschiedlichen bildungsrelevanten Kontexten üblich ist, kann folglich nur in einem Kontext eingeübt werden, in dem diese Rahmenbedingungen geschaffen und berücksichtigt werden (vgl. Ehlich 2009: 11; vgl. Kapitel 2.4). Die hier untersuchte Gesprächssituation, in der die Praktik eingeübt wird, wird von den Lehrkräften über Routinen und Regeln strukturiert. Diese bieten Orientierung über die an die Teilnehmenden gestellten sprachlichen Erwartungen und rahmen das Einüben des geforderten sprachlichen Registers. Die sprachlichen Erwartungen orientieren sich dabei an den Rollen, in denen die Gesprächsbeteiligten in dieser spezifischen Situation agieren – die eigentlichen Rollen der Lehrkräfte und Schüler\*innen werden dabei vorübergehend in den Hintergrund gerückt. Aufgestellte Regeln gelten hier demnach für die Rollen der Vortragenden und Zuhörenden und brechen damit vorübergehend die klassischen Machtverhältnisse in Bezug auf das sprachliche Handeln zugunsten der gemeinsamen Wissenskonstruktion in dieser Vortragssituation auf (vgl. Alexander 2012: 28). Somit üben sich die Schüler\*innen in unterschiedlichen Rollen mit dem jeweils spezifischen sprachlichen Repertoire, das in bildungsrelevanten Kontexten von Bedeutung ist. Die hier untersuchte Gesprächssituation stellt eine Erweiterung des sprachlichen Repertoires für die in der Klasse durchgeführten Unterrichtsgespräche dar, was ein Klima des *Dialogic Teaching* unterstützt (vgl. Alexander 2012: 14, 29). Insbesondere der Aspekt, dass Schüler\*innen

selbst die Praktik der Gesprächsorganisation übernehmen und sich darin entwickeln können, ist laut Alexander („autonomous pupil-led discussion“; vgl. Alexander 2012: 14) tendenziell selten in Unterrichtssituationen umgesetzt. Der vorgebrachten Kritik an der Gestaltung von Unterrichtsgesprächen (vgl. Kapitel 2.4) ließe sich entgegenbringen, dass institutionelle Rahmenbedingungen von Unterrichtsgesprächen wie in diesem Fall insbesondere dazu genutzt werden (können), um Schüler\*innen unterschiedliche institutionelle Gesprächssituationen mit ihren Rollen und Anforderungen näherzubringen und das sprachliche Repertoire durch aktive Beteiligung in diesen Situationen zu erweitern.

In der Gesprächssituation konnten mehrfach meta-kommunikative Sprachbetrachtungsaktivitäten im Sinne Bredels (2013: 65, 151) identifiziert werden, in denen der Blick auf das kommunikative Handeln und die aufgestellten Regeln gerichtet wird. Als ein wiederkehrendes Muster der Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schüler\*innen ist beobachtbar, wie sowohl die Lehrkräfte als auch die vortragenden Schüler\*innen selbst auf dieser Meta-Ebene Sprachbetrachtung initiieren und die von Bredel sog. Störungen – in Form von z. B. Unsicherheiten – im kommunikativen Ablauf thematisieren und miteinander aushandeln. Auch diese gewissermaßen untergeordneten Praktiken sind im Rahmen von Gesprächen in Bildungskontexten von großer Bedeutung. Bei diesen Sprachbetrachtungsaktivitäten spielt der übergeordnete Rahmen der hier fokussierten bildungssprachlichen Praktik, die Gesprächsorganisation zu übernehmen, eine zentrale Rolle. Die drei Schüler, die vortragen und gleichzeitig das Gespräch organisieren, werden über ihre Rollen maßgeblich in diesen Aushandlungen daran beteiligt, Lösungen zu finden und Verantwortung für den weiteren Gesprächsverlauf zu übernehmen (vgl. Alexander 2012: 14f.). Sie gestalten den *Educated Discourse* somit über eine aktive und selbstbestimmte Beteiligung am *Educational Discourse* nach ihren Vorstellungen entscheidend mit, was nach Mercer (2008: 80) nicht selbstverständlich für Gesprächssituationen im Unterricht ist. Über die eingeführten und wirkenden Routinen dieser Gesprächssituation wird Hasan unterstützt, indem die ihm zugewiesene Rolle als Gesprächsorganisator fortlaufend im Verlauf der Unterrichtssituation durch die Lehrkräfte und die übrigen Schüler\*innen aktualisiert wird. Die damit verbundenen und für Hasan transparenten Rollenerwartungen an ihn und alle anderen Teilnehmer\*innen tragen offenbar so weit, dass Hasan auch in den auftretenden Situationen der Unsicherheit flexibel handeln und die sprachlichen Anforderungen bewältigen kann – nach Alexander (2012: 14f.) wichtige Aspekte für einen kognitiv (und damit auch sprachlich) anregenden Rahmen. Die Lehrkräfte unterstützen

ihn zusätzlich, indem sie zum einen die zuhörenden Schüler\*innen beispielsweise um Ruhe oder die Einhaltung der Gesprächsabfolge bitten, zum anderen, indem sie selbst ebenfalls Sprachbetrachtungsaktivitäten initiieren. Sie machen damit zum einen auf Anlässe für Sprachbetrachtungen aufmerksam, in denen sich alle Schüler\*innen – die drei Gesprächsorganisatoren wie auch alle anderen Schüler\*innen – explizit über über geltende Normen verständigen bzw. diese neu aushandeln müssen (vgl. Alexander 2012: 14f.). Zum anderen machen sie eine flexible, ergebnisoffene und erfolgreiche Lösung dieser Aushandlungen in situ möglich und für alle beobachtbar. Alle Teilnehmenden in dieser Gesprächssituation können auf diese Weise ihr Handlungsrepertoire in dieser routinisierten Gesprächssituation entwickeln.

### 9.3.4 Analyseschwerpunkt 2: Vom Vortrag zum Gespräch

Zu Beginn des Vortrags stehen die Vortragenden vor dem sitzenden Publikum. Hinter ihnen an der Tafel ist das Plakat zu ihrem Vortrag, auf dem die Vortragsteile schon schriftlich vorformuliert sind. Wie zuvor bereits dargestellt wurde, treffen die Vortragenden mit Frau Ulrich noch einige organisatorische Absprachen (vgl. Kapitel 9.3.3), bevor Frau Ulrich mit einem Nicken die Gesprächsorganisation an die Vortragenden übergibt. Kurz vor und während der Übergabe der Gesprächsorganisation verläuft die Kommunikation somit vornehmlich zwischen den Vortragenden und den beiden Lehrkräften. Diese dient dem beobachtbaren Zweck, die Vortragssituation vorzubereiten und einzuleiten. Die folgende ausgewählte Sequenz, in der Hasan die Vortragssituation eröffnet, wurde bereits in Kapitel 9.3.3 unter dem Fokus der bildungssprachlichen Praktik der Gesprächsorganisation beleuchtet. Sie ist jedoch ebenfalls aussagekräftig, wenn es darum geht, die ‚Kommunikationswege‘ und Merkmale der Kommunikation zwischen allen Beteiligten näher zu betrachten:

#### *Transkript 9.3.4\_1*

020	Hasan:	wir stellen ei ein plakat vor über die plane-
		ten
021		jetzt ähm sagt etwas kendrick euch über das
		sonnensystem
022		{Hasan tritt an die Seite}
023		{Kendrick blickt auf das Plakat}
024	Kendrick:	der neptun
025	Hasan:	sonnensystem
026	Kendrick:	oh
027		äh
028		das sonnensystem
029		das sonnensystem ist unendlich
030		(1.0)

031 Hasan: <<flüsternd> nein groß>  
032 Kendrick: und äh groß

Als die Vortragenden die Vortragssituation eröffnen, stellt Hasan mit seinen einleitenden Äußerungen „wir stellen ei ein Plakat vor über die Planeten / jetzt ähm sagt etwas Kendrick euch über das Sonnensystem“ (Z. 020) die Gruppe der Vortragenden („wir“) der Gruppe des Publikums (angesprochen mit „euch“, Z. 021) gegenüber. Kendrick sage dem Publikum „jetzt [...] etwas[...] über das Sonnensystem“ (Z. 021). Damit eröffnet Hasan die Kommunikation zwischen den Vortragenden und den im Publikum sitzenden Mitschüler\*innen und Lehrkräften, markiert und erschafft gleichzeitig in situ die Öffentlichkeit der Situation, die zuvor noch als nicht-öffentliche Unterrichtsphase zu erkennen ist: Die Äußerungen richten sich nun beobachtbar an alle (vgl. die dargestellten Kriterien für Öffentlichkeit in Kapitel 2.1 und 7.1). Gleichzeitig zeigt Hasan stellvertretend für seine Mitvortragenden bereits explizit und implizit an, welche sprachlichen Anforderungen an die kommende Vortragssituation gestellt sind: Die Vortragenden sind gefordert, die erarbeiteten fachlichen Inhalte im Folgenden klassenöffentlich sprachlich zu präsentieren und zu erklären. Diese bildungssprachlichen Praktiken sind den Vortragenden im Rahmen ihrer Rolle zugeordnet und werden hier explizit thematisiert. Die im Publikum sitzenden Teilnehmenden werden implizit in der Rolle der Zuhörenden positioniert. Zuhören im Rahmen von Unterrichtsgesprächen ist eine Tätigkeit, die zunächst keine verbalsprachliche Interaktivität der Gesprächsbeiträge erwartbar macht. Gleichwohl ist Zuhören in bildungsrelevanten Kontexten ein komplexer kognitiver Prozess, der an die Zuhörenden vielfältige Anforderungen stellt (vgl. Lange 2019). Auch wenn sich die Zuhörenden mit nonverbaler gestischer bzw. mimischer Kommunikation (wie Blickkontakt, Nicken, Aufzeigen etc.) an dieser Unterrichtssituation beteiligen können, ist zunächst an dieser Stelle mit der Ankündigung der Praktik ‚Präsentation von fachlichen Inhalten‘ eine als monologisch einzustufende Kommunikationssituation zu erwarten. Die Vortragenden „sagen“ dem Publikum etwas, während dieses zuhört.

Als Kendrick vortritt und mit seinem Vortragsteil beginnt, beugt sich der an der Seite stehende Hasan leicht nach vorne, macht ihn mit gedämpfter Stimme, aber bestimmt darauf aufmerksam, dass Kendrick den in der Reihenfolge falschen Vortragsteil ankündigt. Nicht der Neptun, sondern das Sonnensystem komme zuerst – dies markiert Kendrick augenblicklich als eigenen Fehler und korrigiert die Ankündigung (vgl. Z. 024-028). Als Kendrick direkt darauf in seinem Vortragsteil das Attribut „unendlich“ für das

Sonnensystem verwendet, was offenbar nicht dem entspricht, was die Vortragenden zuvor für die schriftlichen (Plakat) und/oder mündlichen Texte (Vortrag) erarbeitet und formuliert haben, weist Hasan Kendrick noch einmal (diesmal sehr leise flüsternd) auf die richtige Formulierung hin. Kendrick ergänzt diese daraufhin in seinem Vortrag (vgl. Z. 028-032).

Es ist an dieser Stelle zu beobachten, dass vor dem Hintergrund der öffentlichen Vortragssituation (zwischen den Vortragenden und ihrem Publikum) eine weitere Kommunikation eröffnet und geführt wird, die als nicht-öffentlich einzuordnen ist: Hasan spricht Kendrick an und weist ihn auf Fehler hin, die dieser daraufhin für das Publikum korrigiert. Hasans gedämpfte Stimme und sein Flüstern zeigen an, dass er im Sinne des *Recipient Design* (vgl. Kapitel 3.5) seine Äußerungen als ausschließlich an Kendrick gerichtet und als nicht-öffentlich markiert. Frau Ulrich und Frau Reif, die, wie anzunehmen ist, die Reihenfolge der Vortragsteile möglicherweise aus den Übungssituationen aus den vorherigen Projektzeiten kennen, greifen nicht ein. Sie überlassen es den Vortragenden, sich untereinander zu unterstützen und beispielsweise auf Fehler hinzuweisen. Kendrick fällt an dieser Stelle nicht aus der Rolle und unterbricht die öffentliche Vortragssituation – er nimmt Hasans Hinweise zwar auf, hält jedoch gleichzeitig über seinen Vortrag die Kommunikation zum Publikum hin aufrecht. Wie im vorherigen Kapitel analysiert wurde, wirkt die Strukturierung der Vortragssituation über die Routinen möglicherweise in dem Sinne unterstützend, dass Kendrick in seiner Rolle bleibt und sich auch durch Hasans Hinweis auf seinen Fehler nicht irritieren lässt.

Als Kendrick seinen Vortragsteil zum allgemeinen Themenbereich „Sonnensystem“ explizit beendet („das wars“, Z. 050), klatschen einige Schüler\*innen aus dem Publikum (vgl. Z. 051):

#### *Transkript 9.3.4\_2*

046		der pluto nicht mehr
047		weil er zu klein ist
048		seit august zweitausendundsechs
049		(3.0)
050		das wars
051		{einige Schüler*innen klatschen}
052	Frau Ulrich:	ich glaube es geht noch weiter
053		ne wartet mal bis der Vortrag zu Ende ist mit (dem)
054	Kendrick:	[der neptun]

Frau Ulrich spricht daraufhin diese Schüler\*innen mit gedämpfter Stimme an, dass sie glaube, dass es noch weiter gehe (vgl. Z. 052) und die Schüler\*innen daher mit dem Klatschen warten sollen, „bis der Vortrag zu Ende“ sei (Z. 053). Es ist beobachtbar, dass Frau Ulrich leiser und gezielt die klatschenden Schüler\*innen anspricht. Kendrick führt seinen Vortrag währenddessen auch hier wieder ungerührt fort, indem er mit der Überschrift den nächsten Vortragsteil zum Neptun ankündigt (Z. 054).

Frau Ulrich eröffnet an dieser Stelle kurzfristig eine nicht-öffentliche Kommunikation innerhalb der öffentlichen Vortragssituation, die sie über das gezielte Ansprechen und ihre gedämpfte Stimme markiert. Sie richtet auf diese Weise explizit den Blick der angesprochenen Schüler\*innen auf eine Norm, die nach ihrem Empfinden während des Vortrags für die im Publikum sitzenden Teilnehmer\*innen gilt und die offenbar an dieser Stelle durch das Klatschen verletzt wurde: Die sprachliche Anforderung an das Publikum ist, während des gesamten Vortrags ausschließlich zuzuhören und nicht nach den einzelnen Vortragsteilen, sondern erst zum Schluss zu klatschen. Inwiefern diese Norm eingeführt und eingeübt ist, lässt sich in dieser Untersuchung aufgrund des fehlenden Datenmaterials nichts rekonstruieren. Es ist jedoch zu beobachten, dass Frau Ulrichs nicht-öffentlicher Hinweis in der Vortragssituation als verbale Unterstützung wirkt, um das angemessene Verhalten als Teil des Publikums in situ einzuüben. Die Schüler\*innen hören auf zu klatschen und folgen dem Vortrag. Auch später, als die Mitschüler\*innen aufzeigen und sich über Fragen beteiligen wollen, weist Frau Ulrich sie darauf hin, erst nach dem Vortrag Fragen zu stellen (vgl. Z. 086, 104; vgl. Kapitel 9.3.3). Das Eingreifen Frau Ulrichs lässt sich nicht als Bruch mit den aufgestellten Rollenerwartungen an die Lehrkraft deuten: Frau Ulrich handelt an diesen Stellen – u.a. erkennbar über die Ansprache und ihre Stimmmodulation – nicht in ihrer Rolle als Teilnehmerin im Publikum, sondern als Lehrkraft, deren Aufgabe es ist, die Schüler\*innen darin zu unterstützen, die sprachlichen Anforderungen in dieser besonderen Unterrichtssituation zu bewältigen.

Direkt im Anschluss kommt es zu weiterer Kommunikation, die außerhalb der öffentlichen Vortragssituation verläuft. Kurz nachdem Kendrick den Vortragsteil über den Neptun angekündigt und begonnen hat, wird Hasan, der an der Seite steht, sichtbar unruhig und spricht Kendrick leise an:

#### *Transkript 9.3.4\_3*

054	Kendrick:	[der neptun]
055	Hasan:	[nein ]
056		ähm

057 Kendrick: auf dem neptun gibts die heftigsten [stürme  
]
058 Hasan: [<<p>  
kendrick>]
059 {Hasan schaut Kendrick an, beugt sich nach  
vorne, dann aber wieder zurück}
060 okay
061 Frau Ulrich: ne hasan sag ruhig was
062 Kendrick: der [neptun]
063 Hasan: [ho ]
064 kendrick
065 Kendrick: der [neptun ]
066 Hasan: [kendrick]
067 in der reihe
068 erster zweiter dritter
069 Kendrick: oh
070 ja bitte
071 du bist dran
072 {Kendrick geht an die Seite, Hasan tritt vor}
073 Hasan: ich stell etwas über über den Saturn vor

Hasan initiiert auch hier wieder eine nicht-öffentliche Kommunikation mit Kendrick, indem er ihn leise und direkt anspricht (Z. 055, 058) und sich nach vorne beugt, um Kendricks Aufmerksamkeit zu erhalten (Z. 059). Er scheint jedoch zu zögern, möglicherweise, weil er überlegt, ob sein Eingreifen angemessen ist bzw. ob es angemessen ist, lauter und deutlicher Kendricks Aufmerksamkeit einzufordern. Denn nachdem Kendrick zunächst nicht reagiert, lehnt sich Hasan mit einem resignierenden „okay“ (Z. 060) wieder zurück und bricht seinen Hinweis ab. Frau Ulrich spricht Hasan daraufhin direkt an und ermuntert ihn, „ruhig was“ zu sagen (Z. 061). Hasan spricht Kendrick nun mehrfach an und fordert dessen Aufmerksamkeit ein (Z. 062-066). Er weist ihn schließlich auf die Vereinbarung hin, die Vortragsteile „in der Reihe“ (Z. 067) vorzustellen. Kendrick stimmt ihn zu, übergibt mit „du bist dran“ (Z. 071) nun offiziell und öffentlich das Wort an Hasan und wechselt schnell mit diesem den Platz. Hasan beginnt mit seinem Vortragsteil zum Planeten Saturn.

Wie auch im Beispiel zu Beginn dieses Kapitels macht Hasan Kendrick auf Vereinbarungen und Fehler in der Vortragsreihenfolge aufmerksam. Er befindet sich offenbar in dem Konflikt, eine notwendige Korrektur zu initiieren, aber seinen Vortragspartner nicht öffentlich zu beschämen bzw. die Öffentlichkeit des Vortrags durch seinen organisatorischen Einwand nicht mehr als nötig zu stören oder zu unterbrechen. Seine Unsicherheit, wie in dieser Situation angemessen zu handeln ist, greift Frau Ulrich durch ihre Ermunterung auf. Sie initiiert somit ebenso eine nicht-öffentliche Ansprache ausschließlich an Hasan, in der sie ihm – ähnlich einer Souffleuse im Theater – Hinweise gibt, wie er sich angesichts dieses Fehlers nun angemessen verhält. Sie hätte Kendrick selbst auf den

Fehler in der Reihenfolge aufmerksam machen können, unterstützt jedoch die Vortragenden, sich in dieser Situation, in der die Vortragssituation durchgeführt wie geübt wird, ihre Rechte wahrzunehmen, sich untereinander zu korrigieren und gleichzeitig in ihren Rollen zu bleiben (vgl. Walsh 2011: 14).

Die Kommunikationswege verlaufen, wie zu beobachten ist und in diesem wie im vorherigen Kapitel untersucht wurde, somit zu Beginn des Vortrags vorwiegend

- zwischen den Vortragenden und den im Publikum sitzenden Lehrkräften (nicht-öffentlich),
- zwischen den im Publikum sitzenden Lehrkräften und den im Publikum sitzenden Schüler\*innen (nicht-öffentlich),
- zwischen den Vortragenden untereinander (nicht-öffentlich) sowie
- zwischen den Vortragenden und ihrem Publikum (Schüler\*innen, Lehrkräften und Praktikant\*innen) (öffentlich).

Schlüsselt man die Kommunikation auf diese Weise auf und bezieht die Erkenntnisse auf die Analysen zur Gesprächssituation, lässt sich feststellen, dass im Rahmen der öffentlichen Vortragssituation von den Beteiligten unterschiedliche öffentliche und nicht-öffentliche Kommunikationswege je nach Ziel und Zweck der Kommunikation gewählt werden. Die ersten drei genannten Kommunikationswege sind nach den in dieser Untersuchung aufgestellten Kriterien als Gespräche einzuordnen (siehe Kapitel 2.1) und werden von den Vortragenden und den Lehrkräften vornehmlich als nicht-öffentliche Kommunikation markiert: Die Lehrkräfte eröffnen den Vortragenden den Freiraum, die Vortragssituation organisatorisch selbst zu gestalten. Sie greifen jedoch unterstützend und ausschließlich nicht-öffentlich in ihren Rollen als Lehrkräfte im Rahmen der öffentlichen Vortragssituation ein, wenn es darum geht, einzelne Schüler\*innen im Publikum auf unangemessenes Verhalten (z. B. Klatschen, Aufzeigen) aufmerksam zu machen, oder die Vortragenden darin zu unterstützen, ihre Rechte wahrzunehmen und Fehler zu korrigieren. Auch die Vortragenden sprechen nicht-öffentlich untereinander, wenn es darum geht, sich zu unterstützen, Vereinbarungen zu treffen oder einzuhalten. Es ist insgesamt zu beobachten, dass überwiegend dann nicht-öffentlich kommuniziert wird, wenn es darum geht, Klarheit über die sprachlichen Erwartungen auszuhandeln und sich untereinander darin zu unterstützen, dass die Teilnehmenden im Rahmen der öffentlichen Vortragssituation sprachlich so handeln, wie es den Routinen nach angemessen ist. Der Fokus liegt

auf der öffentlichen Vortragssituation, die eingeübt wird und deren Rahmen aufrechterhalten wird.

Richtet man nun den Blick auf den in der Aufschlüsselung letzten Punkt – den Vortrag im Rahmen der Vortragssituation selbst –, ist die öffentliche Kommunikation der Vortragenden zu den im Publikum sitzenden Mitschüler\*innen im Gegensatz dazu zunächst als monologisch einzustufen (vgl. Kapitel 7.2). Die Vortragenden tragen die erarbeiteten fachlichen Inhalte in längeren Beiträgen mündlich vor. Dabei sprechen sie zwar weitgehend frei, blicken jedoch auch immer wieder auf das Plakat, auf dem die formulierten Vortragsteile abgedruckt zu lesen sind. Die aufgeklebten Textteile dienen dabei beobachtbar als schriftliche Hilfestellung, wie sie auch Frau Ulrich und Frau Reif im Interview ansprechen: Es kann anhand des Datenmaterials (Stills, Filmaufnahmen etc.) rekonstruiert werden, dass sich die Schüler der Vortragsgruppe mit ihren mündlich vorgetragenen Vortragsteilen eng an den entsprechenden schriftlichen Texten orientieren. Das Publikum wird vorwiegend mit der Erwartung positioniert, zuzuhören und nicht mit den Vortragenden verbal in Interaktion zu treten. Auf das wachsende Interesse des Publikums (angezeigt u.a. durch Aufzeigen), mit den Vortragenden in ein Gespräch zu treten, reagieren die Vortragenden zunächst lediglich mit einem Weiterführen der Vortragsteile. Die Lehrkräfte verweisen mit nicht-öffentlichen Hinweisen zur Gesprächsorganisation auf das Vortragsende.

In Kapitel 9.3.3 wurden die Schlüsselsequenzen analysiert, in denen die Vortragenden schließlich selbst eine Änderung der Gesprächsorganisation herbeiführen und dem Publikum die Möglichkeit eröffnen, sich sprachlich zu beteiligen. Indem Hasan Fragen jeweils nach den Vortragsteilen zulässt (vgl. Z. 114ff.) und später dann auch rückwirkend zu allen Vortragsteilen (vgl. Z. 251), initiiert er eine öffentliche Kommunikation zwischen den Vortragenden und ihrem Publikum. Das folgende Beispiel illustriert, wie Thomas nun die Möglichkeit wahrnimmt, sich an der öffentlichen Kommunikation zu beteiligen. Als er aufzeigt, nimmt Hasan ihn dran:

#### *Transkript 9.3.4\_4*

121	Hasan:	thomas
122	Thomas:	ähm
123		was ähm es gibst auch ein laden der heißt saturn
124	Hasan:	[<<genervt> oh> ]
125	Thomas:	[und in der Werbung sagen die immer]
126		saturn wir hassen teuer
127	Hasan:	muhammed

128 Muhammed: dings wenn man auf den ring von den saturn so  
reingeht  
129 <<steht auf>>so steht>  
130 was passiert da?  
131 Hasan: wenn man auf den saturn geht  
132 dann ähm sinkt man runter  
133 entweder entweder man bleibt in den saturn  
stecken  
134 oder man kommt wieder weiter runter  
135 {Ahmed zeigt auf ein Bild auf dem Plakat}  
136 {Hasan zeigt daraufhin auch auf das Bild}  
137 also man bleibt da drin stecken  
138 oder man kommt da weiter runter

Nachdem Hasan die Gesprächsorganisation mit Frau Ulrich neu ausgehandelt und in eigener Verantwortung verändert hat (Z. 114-120), vergibt er das Rederecht an Thomas, der zuvor aufgezeigt hat (Z. 121). Dieser stellt keine Frage, sondern kommentiert ergänzend den Vortragsbeitrag zum Saturn, indem er auf eine Elektrofachkette verweist und deren Werbeslogan wiedergibt, welche den Planeten als Unternehmensnamen nutzt (Z. 122-126). Hasan reagiert ein wenig ungehalten auf diesen Kommentar (Z. 124), möglicherweise, weil er vor dem Hintergrund der vorherigen Entscheidung eine Frage erwartet hat, und lässt Thomas' Beitrag unkommentiert stehen. Als Muhammed aufzeigt, nimmt Hasan ihn dran (Z. 127). Muhammed imaginiert die fiktive Szene, dass sich ein Mensch auf die Ringe stellen wollte, und erfragt mögliche Folgen. Dies unterstützt er visuell, indem er die entsprechenden Bewegungen imitiert (Z. 128-130). Hasan greift die fiktive Szene auf und erläutert mögliche Folgen sowie Alternativen (Z. 131-138). Dazu verweisen sowohl Ahmed als auch Hasan gestisch auf den entsprechenden Textteil mit Bild des Saturn auf dem Plakat.

Hasan hat jedoch Muhammeds Frage offenbar missverstanden und auf die Materialdichte des Planetenkörpers selbst bezogen. Diese war zuvor bereits Thema seines Vortragsteils, als er u.a. das Gedankenspiel einer riesigen Badewanne zur Erklärung aufgeführt hat, in der der Saturn als Gasplanet und damit leichtester Planet im Sonnensystem schwimmen würde (vgl. Z. 075-081). Muhammed macht Hasan direkt auf dieses Missverständnis aufmerksam und präzisiert, dass er die Ringe meine:

#### *Transkript 9.3.4\_5*

139 Muhammed: ich mein bei den ringen  
140 weil die so stehen  
141 Hasan: nein wenn man drauf geht  
142 {Hasan zeigt wieder auf das Bild auf dem Plakat}  
143 {Gemurmel, einige Schüler\*innen zeigen auf}  
144 Ahmed: aber der ring ist nichts

145 Hasan: ja  
146 [auf die Ringe kann man nicht  
stehen]  
147 Samir: <<zeigt auf>[ich will dazu was sagen  
]>  
148 Hasan: samir  
149 Samir: hier  
150 das ist kein so n richtiger ring  
151 das sind eigentlich nur solche steine die da  
rumgehen

Muhammed präzisiert sein Anliegen sprachlich, indem er ergänzt, dass er die Ringe meine, und begründet seine Frage (Z. 139f.). Hasan scheint auch diesmal Muhammeds Frage nicht genau zu verstehen, fragt jedoch nicht nach, sondern präzisiert seinerseits lediglich seine vorherige Antwort und verweist erneut auf das Plakat (Z. 141f.). Daraufhin ertönt Gemurmel im Publikum und einige Schüler\*innen zeigen auf. Hasan und nun auch Ahmed versuchen zunächst jedoch selbst, eine Klärung herbeizuführen und Hasan begründet die seines Erachtens Irrationalität seiner Frage, da man „auf [den] Ringe[n] [...] nicht stehen“ könne (Z. 146). Samir zeigt auf und macht verbal in Form eines Meta-Kommentars deutlich, direkt dazu etwas sagen zu wollen. Als Hasan Samir daraufhin das Rederecht erteilt, bezieht sich dieser auf Hasans Aussagen und erklärt seinerseits die Beschaffenheit der Ringe, die ein fiktives Stehen auf ebendiesen daher unmöglich machten (Z. 149-151). Es folgt eine weitere Diskussion über die Beschaffenheit der Ringe (vgl. Kapitel 9.3.5).

Nachdem zuvor immer mehr Schüler\*innen aus dem Publikum ihr Interesse durch Aufzeigen bekundet haben und Hasan, stellvertretend für seine beiden Vortragspartner, allen Beteiligten die Möglichkeit eingeräumt hat, Fragen zum Inhalt zu stellen, ist beobachtbar, wie sich auf diese Weise eine öffentliche gemeinsame Auseinandersetzung mit den präsentierten fachlichen Inhalten entwickelt. In Bezug auf den aufgezeigten Forschungsstand ist diese Unterrichtssituation als bemerkenswert einzustufen: Die sachinteressierten Schüler\*innen kommen hier von sich aus ins Gespräch, indem sie Fragen stellen und beantworten. Laut Walsh (2011: 40) sind schülerintiierte Aushandlungen wie diese von großer Bedeutung für den Lernprozess: „When learners are seeking clarification, asking questions or checking their own understanding, they are more likely to be engaged with the learning process.“ Auch Lipowsky betont die Bedeutung von Fragen der Schüler\*innen für den Wissensaufbau (vgl. Lipowsky 2007: 127; vgl. Kapitel 2.2). Es ist beobachtbar, dass alle Teilnehmenden in diesem Setting sprachlich vielfältig in Bezug auf bildungssprachliche Praktiken handeln: Die Vortragenden wie ihre Mitschüler\*innen im

Publikum stellen (Rück-)Fragen zum Inhalt und handeln ggf. Verständnisschwierigkeiten untereinander sprachlich aus, die zuvor vorgetragene fachliche Inhalte werden ggf. in einem anderen Register umformuliert, sprachlich präzisiert oder noch einmal erklärt. Ebenso werden ergänzende Kommentare und Assoziationen versprochen. Insbesondere an die Vortragenden sind auf diese Weise neue sprachliche Herausforderungen gestellt: Die Perspektive der Zuhörenden ist nun nicht mehr abstrakt greifbar, jetzt beteiligen sich die Zuhörenden an der Konstruktion des Wissens und formulieren beispielsweise unmittelbar Nicht-Verstehen oder ergänzendes Wissen, auf welches die Vortragenden in situ reagieren (müssen) (vgl. Berkemeier & Pfennig 2009b: 548, 552). Dafür sind die Vortragenden gefordert, sich von ihren schriftlich vorformulierten Vortragsbeiträgen zu lösen, die fachlichen Inhalte adressatenspezifisch für die entsprechenden Gesprächspartner\*innen und den erweiterten öffentlichen Kreis des Publikums mündlich umzuformulieren, diese zu erklären oder zu ergänzen. Rückfragen und ein ko-konstruktives Beantworten von Fragen wie in dem oben untersuchten Beispiel eröffnen allen Beteiligten sprachliche Räume, um ein gemeinsames Verständnis über die Inhalte zu schaffen, zu sichern und ggf. neu auszuhandeln (vgl. Mercer & Dawes 2008: 65f.). Die als monologisch eingestufte Vortragssituation öffnet sich somit beobachtbar hin zu einem Unterrichtsgespräch in Form eines *Educated Discourse* (Mercer 2008: 80). Genau genommen wird das Eröffnen eines *Educated Discourse* zur gemeinsamen Wissenskonstruktion von den Zuhörenden initiiert und von den Vortragenden aufgegriffen und realisiert. Eine alternative und ebenso denkbare Handlungsoption der Vortragenden hätte sein können, darauf zu bestehen, dass sie erst den Vortrag ohne die Unterbrechung durch Fragen und Kommentare halten möchten. Diese Alternative hätte in Bezug auf die Berechenbarkeit und Planbarkeit sprachlicher Äußerungen für alle Beteiligten mehr Sicherheit bedeutet, aber auch weniger Raum für unmittelbare sprachliche Aushandlungen der fachlichen Inhalte.

Die Lehrkräfte unterstützen den Austausch, indem sie sich in diesen Gesprächen weitgehend zurücknehmen. Damit stützen sie die Vortragenden in ihren Rollen, in denen diese das sich nun entwickelnde Gespräch über die fachlichen Inhalte organisieren. Auf diese Weise verschieben sich die traditionellen Interaktionsmuster zugunsten einer Interaktion, in der Schüler\*innen die Verantwortung für die sprachliche Wissenskonstruktion übernehmen (vgl. Lengyel 2012: 158; vgl. Kapitel 2.4). Unterstützend wirkt dabei, dass jede\_r aus dem Publikum sich dabei frei und sprachlich niedrigschwellig an dem Unterrichtsgespräch beteiligen und Gesprächsbeiträge in der sprachlichen Komplexität nach eigenem

Vermögen formulieren kann. Das Setting ist im Sinne Alexanders (2012: 28) unterstützend und als „dialogic“ zu bezeichnen, indem Fragen und Erklärungsversuche hier ohne Angst und gemeinsam unter Einbezug vieler Schüler\*innen ausgehandelt werden. Alle Schüler\*innen sind im Rahmen dieser institutionellen öffentlichen Gesprächssituation eingeladen, „[to] build on their own and each other’s ideas and chain them into coherent lines of thinking and enquiry“ (Alexander 2012: 28). Auf diese Weise können sie sprachliches Handeln über bildungssprachliche Praktiken anwenden und erproben. Die etablierten Routinen des Settings ‚Vortrag‘ in dieser Lerngruppe erlauben es den Schüler\*innen, im Rahmen der geschaffenen Strukturen Orientierung zu finden, um eigenständig handeln zu können. Die Schüler\*innen agieren damit als „selbstbestimmte Wissensproduzenten“, wie es Pauli (2010: 148) für die Qualität von Unterrichtsgesprächen als vorteilhaft für das kognitive – und somit auch das sprachliche – Lernen postuliert.

### **9.3.5 Analyseschwerpunkt 3: Schüler\*innen als Expert\*innen für fachliche Inhalte**

Die Praktik, fachliche Inhalte öffentlich vor Publikum zu präsentieren, wird in Bildungsinstitutionen wie Schule und Universität von den Akteuren regelmäßig angewendet und eingefordert. Sie dient dazu, fachliche Inhalte zu vermitteln bzw. Wissen zu zeigen. Mit dieser Praktik gehen Rollen und Rollenerwartungen an die Präsentierenden einher, die sich das Wissen zu einem bestimmten fachlichen Inhalt angeeignet haben, um es zu zeigen bzw. zu vermitteln. Ihnen wird in der Regel ein gewisser Expertenstatus zugeschrieben, da sie einen Wissensvorsprung gegenüber ihrem Publikum haben. Auch in Bezug auf das Publikum werden in Bildungsinstitutionen bestimmte Rollenerwartungen verknüpft. Die Teilnehmenden sind zum einen die Zuhörenden, die einer Präsentation kognitiv inhaltlich folgen. Zum anderen können sie sich in der Regel inhaltlich einbringen, zum Beispiel durch Fragen oder durch inhaltliche Kommentare, die an das vermittelte Wissen anknüpfen.

Bevor das vorliegende Unterrichtsgespräch unter dem Analyseschwerpunkt betrachtet wird, soll zunächst der Blick darauf gerichtet werden, wie der Vortrag in den Unterricht eingebettet ist. Die konkrete Interaktion vor dem Unterrichtsgespräch ist zwar nicht Bestandteil der Analyse, jedoch sind Einbettung und Vorbereitung des Vortrags für das Verstehen dessen, was im analysierten Unterrichtsgespräch in Bezug auf Sprachliche Bildung passiert, von Bedeutung. Vorbereitete Vorträge bzw. Präsentationen werden nämlich, wie

die Lehrkräfte in dem Interview mitteilen und aus den gesamten Filmdaten zu dem Unterricht dieser Klasse hervorgeht, regelmäßig durchgeführt. Laut Frau Ulrich und Frau Reif sei es in der Klasse das Ziel, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler pro Halbjahr mindestens ein „Forscherverprojekt“ vorstellen solle.<sup>56</sup> Dafür werde einmal pro Woche eine „Präsentationszeit“ eingeräumt.<sup>57</sup> Es seien stets selbst gewählte Themen, und das Format der Präsentation könne unterschiedlich sein: „Das sind aber manchmal auch nur ne kleine Geschichte. Die sie gelesen haben oder irgendwas anderes. Also das sind nicht immer große Vorträge, nicht so ein lang erarbeitetes Thema, sondern irgendwas einfach, was sie gemacht haben oder was sie erarbeitet haben.“<sup>58</sup> Die identifizierte bildungssprachliche Praktik, fachliche Inhalte klassenöffentlich zu präsentieren, ist somit das Lernziel und wird regelmäßig während des Unterrichts der Klasse von den Schüler\*innen gemeinsam mit den Lehrkräften vorbereitet, durchgeführt und über abschließende Reflexionen nachbereitet (vgl. Lange i.V.). In dem gefilmten Unterricht der 3. Klasse wurden u.a. zwei Gruppen von Schüler\*innen beobachtet, die jeweils einen Vortrag mit einem selbst gestalteten Plakat vorbereiten – zum einen zu dem Thema ‚Kaninchen‘ (Meric und Haluk), zum anderen über das hier im Fokus stehende Thema ‚Planeten‘ (Ahmed, Kendrick und Hasan). Während der Aufnahmen wurden die Forschenden zusätzlich u.a. von den Schülern Muhammed und Asim auf ihr selbst erstelltes Lernplakat zum Thema ‚Raubkatzen‘ hingewiesen, zu dem sie einige Zeit zuvor einen Vortrag gehalten haben.<sup>59</sup> Die Vorbereitung der Präsentationen konnte sowohl im gefilmten Projektunterricht der 3. Klasse als auch im Unterricht der Schülerzeitung beobachtet werden, in dem mehrere Schüler\*innen aus unterschiedlichen Klassen Texte erarbeiten. Die intensive Vorbereitung, die selbstgewählten Themen sowie die variable Länge und Form der Präsentation schaffen dabei mit Blick auf Sprachliche Bildung ein beobachtbar niedrigschwelliges Angebot, um allen Schüler\*innen die Möglichkeit zu eröffnen, diese Praktik zu erproben, einzuüben und entwickeln.

Die Präsentationen bzw. ähnliche Forscherprojekte, deren Inhalte klassenöffentlich präsentiert werden, sind folglich institutionalisierter Bestandteil der Projektzeit und den Schüler\*innen sowohl in der Rolle als Teilnehmende als auch als Präsentierende bekannt. Die Tatsache, dass die Themen selbst gewählt werden können, gibt den Schüler\*innen

---

<sup>56</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:12:10, siehe BilLe-Archiv.

<sup>57</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:12:40, siehe BilLe-Archiv.

<sup>58</sup> Vgl. Interview Frau Reif/ Frau Ulrich ab Timecode 0:12:50, siehe BilLe-Archiv.

<sup>59</sup> Vgl. Kameratagebücher sowie Datei „Auffälligkeiten“ für den gefilmten Vormittag in der Klasse am 07.04.10, siehe BilLe-Archiv.

die Möglichkeiten, an eigene Lebenserfahrungen, bereits bestehendes Wissen und/oder Interesse anzuknüpfen, dieses im Rahmen der Vorbereitung zu vertiefen und vor der Klasse als Experte/Expertin aufzutreten. In Bezug auf Sprachliche Bildung ist anhand der beobachteten Präsentationsgruppen beobachtbar, dass die Schüler\*innen in den unterschiedlichen Schritten der Vorbereitung von den Lehrkräften darin unterstützt werden, die Rolle als Experte/Expertin sprachlich vorzubereiten und auszufüllen:

- Die Schüler\*innen recherchieren alleine bzw. in der Gruppe die Informationen zu ihrem Thema selbstständig sowie unterstützt von den Lehrkräften, klären Fragen und strukturieren das Thema in Unterthemen.
- Die Präsentationsgruppen teilen die Unterthemen untereinander auf und werden auf diese Weise inhaltlich verantwortlich für ihre jeweils eigenen Unterthemen.
- Die jeweiligen Autoren verfassen die schriftlichen Texte für ihr Plakat, korrigieren und überarbeiten diese gemeinsam mit den Lehrkräften.
- Sie wählen geeignete Bilder und arrangieren diese mit den Texten auf dem Plakat.
- Der mündliche Vortrag wird intensiv zunächst alleine und dann gemeinsam mit den Lehrkräften im nicht-öffentlichen Unterricht der Projektzeiten geübt. Formulierungen erarbeitet und erprobt.

Es ist somit festzustellen, dass die Schüler\*innen zum Zeitpunkt der klassenöffentlichen Präsentation ihrer erarbeiteten Inhalte bereits eine intensive und vielfältige sprachliche Vorbereitung der Inhalte durchlaufen haben und auf eine gewisse sprachliche Sicherheit und ein sprachliches Repertoire in Bezug auf die Präsentation und das präsentierte Wissen aufbauen können. Die Vorbereitung bewegt sich zum einen im nicht-öffentlichen Unterricht unter sich als Forscher\*innengruppe bzw. dann auch in Anwesenheit einer Lehrkraft, was unterschiedliche Settings und Grade der Öffentlichkeit für den Einsatz von Registern und das Erproben von Formulierungen einbezieht. Zum anderen bewegt sich die Vorbereitung zwischen den Medien der Schriftlichkeit (Recherchearbeit, eigenes Verfassen der Texte) und Mündlichkeit (Recherchearbeit, Vorbereitung der Formulierungen für den Vortrag). Die Schüler\*innen gehen als Expert\*innen für ihr Thema in den öffentlichen Vortrag und haben auf diese Weise ein breites sprachliches Repertoire erarbeitet, auf das sie nun für die Vermittlung ihrer Inhalte im Rahmen des Unterrichtsgesprächs zurückgreifen können.

Mit der Übergabe der Gesprächsorganisation der Lehrkräfte an die Vortragenden (vgl. Kapitel 9.3.3) werden diese nicht nur als Organisatoren der Gesprächsgestaltung

positioniert, sondern gleichsam als Expert\*innen über den vorgetragenen Inhalt. Damit bestehen die sprachlichen Herausforderungen für die Vortragenden auf zwei Ebenen: Sie haben die Verantwortung für die meta-kommunikative Gestaltung der Gesprächssituation. Ebenso gestalten sie als Expert\*innen das Vermitteln des fachlichen Inhalts. Auch räumlich wird diese Rollenaufteilung unterstützt: Die drei Vortragenden stehen vor ihrem Plakat, das an der Tafel hinter ihnen aufgehängt ist, und mit Blickrichtung zu ihrem Publikum. Die Lehrkräfte sitzen unter den übrigen Schüler\*innen und werden auf diese Weise als Zuhörende positioniert. Der folgende Sequenzausschnitt wurde bereits in Kapitel 9.3.3 analysiert und soll daher noch einmal unter dem Fokus dieses Kapitels beleuchtet werden:

*Transkript 9.3.5\_1*

020	Hasan:	wir stellen ei ein plakat vor über die plane- ten
021		jetzt ähm sagt etwas kendrick euch über das sonnensystem
022		{Hasan tritt an die Seite}
023		{Kendrick blickt auf das Plakat}
024	Kendrick:	der neptun

Hasan leitet zunächst die Vorstellung des Plakates an und nennt das Thema „Planeten“ (Z. 020). Er steht vor der Gruppe, spricht frei und blickt in die Runde. Dann leitet er den ersten Vortragsteil ein („jetzt“, Z. 021), in dem Kendrick „etwas [...] über das Sonnensystem“ (Z. 021) sage. Hasan tritt daraufhin an die Seite und Kendrick, der direkt neben ihm an dem Plakat stand, blickt in einer kurzen Pause auf den entsprechenden Text auf dem Plakat, dreht sich dann zum Publikum und beginnt seinen Vortragsteil (Z. 024).

Hasans stellt mit seinen einleitenden Äußerungen zunächst die Gruppe der Vortragenden („wir“, Z. 020) der Gruppe der Zuhörenden (angesprochen mit „euch“, Z. 021) gegenüber, die einen fachlichen Inhalt („Plakat über die Planeten“, Z. 020) vorgestellt bekommt. Er leitet in einem zweiten Schritt dann den ersten Vortragsteil ein, indem er Kendrick als Verantwortlichen nennt und das erste Unterthema. Indem Hasan die Verantwortlichkeiten und den Ablauf der Präsentation transparent macht, etabliert er für die gesamte Gruppe und dann auch nacheinander erst für Kendrick und später auch für sich und Ahmed die Rollen als Verantwortliche für die zu präsentierenden fachlichen Inhalte. Auf diese Weise positioniert sich die Gruppe als Expert\*innen für die Inhalte, was auch räumlich verdeutlicht wird: Die drei präsentierenden Schüler stehen vor den im Halbkreis sitzenden Schüler\*innen, Lehrerinnen und Praktikantinnen. Nach Hasans Einleitung tritt

dieser zur Seite (immer noch räumlich exponiert im Vergleich zum Publikum) und überlässt damit Kendrick als erstem Vortragenden den Raum im Mittelpunkt vor der Tafel und dem Plakat. Auch während der übrigen Vortragsteile steht der Vortragende bis auf wenige Ausnahmen jeweils mittig vor dem Plakat, sie sprechen beobachtbar frei und wenden sich nur kurz zwischendurch zum Plakat, um dann den Vortrag fortzusetzen, wenn sie wieder ins Publikum schauen. Werden Fragen zu einem Vortragsteil gestellt, ist wiederholt beobachtbar, dass der jeweilige Schüler aus der Präsentationsgruppe in die Mitte direkt vor das Plakat tritt, bevor er die Frage beantwortet (u.a. Z. 264). Der Fokus liegt mit der räumlichen Exponierung folglich stets auf der Präsentationsgruppe und insbesondere auf dem Verantwortlichen für das präsentierte Unterthema.

Es ist auf Grundlage der Beobachtungen in den Filmdaten zur 3. Klasse zu vermuten, dass diese räumliche Positionierung als Vortragende regelmäßig und explizit mit den Schüler\*innen eingeübt wird: In einer Szene, in der die Präsentation zu den „Kaninchen“ in Anwesenheit von Frau Ulrich eingeübt wird, stehen diese beispielsweise ebenso vor der Tafel, an der das Lernplakat hängt. Die Lehrerin verweist auf das Stehen vor den Zuhörenden, um diese darin zu unterstützen, sich in die Lage zu versetzen und Formulierungen zu finden und zu erproben.<sup>60</sup> In einer anderen beobachteten Szene üben die Vortragenden zur ‚Planeten‘-Präsentation ihren Vortrag vor der Tafel, an der ihr Plakat aufgehängt ist.<sup>61</sup> Ebenso erinnern sich die Präsentierenden in der hier untersuchten Situation während der Präsentation gegenseitig daran, vor die Klasse zu treten (u.a. Z. 264). In Bezug auf die sprachliche Unterstützung kann eine eingeübte Routine zur räumlichen Positionierung (und Exponierung) als Vortragender bedeuten, dass die Rolle als Expert\*innen und Verantwortlicher für den präsentierten fachlichen Inhalt für die Schüler\*innen deutlich wird und sie sich leichter sprachlich in die Rolle mit den damit verbundenen Erwartungen hineinversetzen können. Die Schüler\*innen üben ein, diese Rolle als Vortragende und Expert\*innen für ein präsentierte Thema einzunehmen und entwickeln wie erweitern damit ihr sprachliches Repertoire in Bezug auf die Rollen, die in Bildungsinstitutionen eingefordert und erwartet werden.

Es ist in der Vorbereitung der Präsentation zu beobachten, dass die drei Vortragenden die Unterthemen unter sich aufgeteilt haben und auch ihre Namen auf dem Plakat unter die

---

<sup>60</sup> Vgl. Film zur Freien Lernzeit/ Projektzeit am 20.04.10 (Lehrerkamera) ab Timecode 1:06:00, siehe BilLe-Archiv.

<sup>61</sup> Vgl. Film zur Freien Lernzeit/ Projektzeit am 20.04.10 (Lehrerkamera) ab Timecode 0:35:20, siehe BilLe-Archiv.

jeweiligen Textteile schreiben.<sup>62</sup> Jeder Vortragende trägt somit die Verantwortung in der Präsentation für die jeweiligen Vortragsteile. Es kommt sogar zu einigen Unstimmigkeiten in der Gruppe, weil jeder gerne mehr Unterthemen übernehmen möchte und daher gemeinsam mit Frau Ulrich die Texte sehr genau und im Umfang gleichmäßig auf die Vortragenden verteilt werden müssen. Die Verantwortlichkeiten als Expert\*innen für den jeweiligen Inhalt zeigen sich auch während der Präsentation. Im folgenden Beispiel wird von einer zuhörenden Schülerin eine Frage aufgeworfen, die erst in einem späteren Vortragsteil beantwortet werden soll:

### *Transkript 9.3.5\_2*

233 Hasan: er ist nicht der größte planet  
234 S?: wer ist der größte [planet? ]  
235 S?: [ich weiß (es)]  
236 Hasan: wird ahmed gleich sagen  
237 {Ahmed deutet auf das Plakat; Frau Ulrich zeigt auf}  
238 S?: der mond glaub ich  
239 S?: nein

Hasans Anmerkung im Rahmen der Beantwortung einer Frage, dass der Saturn nicht der größte Planet sei (Z. 233) regt offenbar eine Schülerin dazu an, nachzufragen, welcher Planet dies sei (Z. 234). Ein Schüler ruft unaufgefordert den Hinweis hinein, dass er dies wisse (Z. 235). Hasan geht jedoch auf diesen Hinweis nicht ein, sondern kündigt an, dass „Ahmed [dies] gleich sagen“ (Z. 236) werde. Ahmed deutet daraufhin auf das Plakat, während andere Schüler\*innen halblaut Vermutungen äußern (Z. 238f.).

Hasan beantwortet die Frage seiner Mitschülerin nicht, sondern greift diese auf und verweist darauf, dass die Antwort später durch Ahmed gegeben werde. Damit stellt er zum einen sicher, dass die Reihenfolge der Themen eingehalten wird, zum anderen schafft er Transparenz über die thematische Anordnung der Themen sowie Sicherheit für die Zuhörenden, dass zu dieser Frage später eine Antwort folgen wird. Gleichzeitig überlässt er Ahmed den sprachlichen Raum, die Frage später aufzugreifen, und etabliert diesen somit als Experten über den entsprechenden inhaltlichen Teil. Alle drei Mitglieder der Präsentationsgruppe haben offenbar einen sicheren Überblick über die Unterthemen und Inhalte des Vortrags, was sich daran zeigt, dass sie immer wieder gegenseitig auf sich verweisen und darauf achten, wer den sprachlichen Raum für die Beantwortung von Fragen erhält. Im folgenden Beispiel ist beobachtbar, dass auch die Mitschüler\*innen im Publikum die

---

<sup>62</sup> Vgl. Film zur Freien Lernzeit/ Projektzeit am 20.04.10 (Lehrerkamera) ab Timecode 0:32:10, siehe BiLe-Archiv.

Rollen der Vortragenden als Experten anerkennen und aufrechterhalten. Als Carolyn aufzeigt und von Ahmed drangenommen wird, fragt sie, ob sie noch etwas zum Neptun sagen dürfe. Ahmed bejaht dies und Carolyn fragt, wieso der Neptun einen Riss habe. Ahmed fragt daraufhin zurück:

*Transkript 9.3.5\_3*

1092 Ahmed: (meinst du) das hier  
 1093 {Ahmed zeigt auf das Plakat}  
 1094 Carolyn: ja  
 1095 Ahmed: das ist kein riss  
 1096 ( )  
 1097 da so einfach  
 1098 weiß nicht warum  
 1099 Samir: frag kendrick  
 1100 Ahmed: kendrick musst du fragen  
 1101 Kendrick: was?  
 1102 Samir: wegen neptun  
 1103 Ahmed: über den neptun  
 1104 Kendrick: ja was neptun  
 1105 Samir: (warum) [da so nen riss ist ]  
 1106 Ahmed: [ja dieser punkt hier]  
 1107 S?: ja das hab ich auch gefragt  
 1108 S?: ach so  
 1109 Kendrick: welcher riss  
 1110 {Kendrick geht zur Tafel}  
 1111 Ahmed: ( )  
 1112 {Ahmed zeigt auf das Plakat}  
 1113 Kendrick: ach so

Ahmed zeigt auf die bildliche Darstellung des Neptuns auf dem Plakat und fragt Carolyn, ob sie „das hier“ (Z. 1092) meine. Carolyn bejaht das, woraufhin Ahmed antwortet, dass das kein Riss sei (Z. 1095). Er legt dann offen, dass er die Frage nicht beantworten kann (Z. 1096-1098). Samir mischt sich daraufhin aus dem Publikum ein und gibt Carolyn den Hinweis, Kendrick zu fragen (Z. 1099). Ahmed greift unmittelbar auf, dass sie Kendrick fragen müsse (Z. 1100). Kendrick schaltet sich unmittelbar mit der Frage „was“ (Z. 1101) ein, offenbar war er einen kurzen Moment unaufmerksam. Samir weist ihn auf das Thema hin („wegen Neptun“, Z. 1102), was Ahmed wiederholt („über den Neptun“, Z. 1103). Als Kendrick noch einmal nachfragt, worum es geht, reformuliert Samir die Frage (Z. 1105). Ahmed bestätigt gleichzeitig die Frage („ja“, Z. 1106) und weist auf die Darstellung des Neptuns hin, die die Frage aufgeworfen hat (Z. 1106). Kendrick fragt noch einmal nach, „welcher Riss“ (Z. 1109) gemeint sei, und stellt sich mittig vor die Tafel. Ahmed reformuliert (vermutlich) die Frage und zeigt ihm die Stelle noch einmal auf dem Plakat, woraufhin Kendrick nun mit „ach so“ (Z. 1113) sein Verstehen verdeutlicht.

Samir zeigt sich die ganze Zeit über beobachtbar sehr interessiert an dem Präsentationsthema und er bringt auch eigenes Wissen ein. Aus den Unterrichtsbeobachtungen geht hervor, dass Ahmed ein eher unsicherer Schüler ist, der sich oftmals zurückhält. Möglicherweise führt seine Zurückhaltung auch dazu, dass Samir aus dem Publikum eingreift und Hinweise zum verantwortlichen Kendrick gibt, dies lässt sich aus den Beobachtungen jedoch nicht schließen. Samir zeigt jedoch die Fähigkeit, sich auf das Gegenüber einzustellen und im Sinne des *Recipient Design* zu erkennen, welche weiteren Handlungen im Rahmen der kommunikativen Situation nötig sind, um das Verständnis herzustellen (vgl. Bredel 2013: 197). Er spricht Ahmed direkt an und richtet den Blick auf mögliche Lösungswege, um den *Educated Discourse* (vgl. Mercer 2008: 80) weiterzuführen. Es ist beobachtbar, dass Ahmed zunächst dessen Antworten wiederholt (Z. 1100, 1103) bzw. auch zeitgleich mit Samir reagiert (Z. 1106) und schlussendlich alleine mit Kendrick die gestellte Frage klärt (Z. 1111f.). Ahmed behauptet auf diese Weise seine Rolle als Experte, macht Samirs Hinweise damit zu seinen eigenen und übergibt schließlich selbst an Kendrick. Die Rollen als Experten werden damit beobachtbar von allen Teilnehmenden im Publikum aufrechterhalten: Die Schüler\*innen verweisen auf die Rolle des Experten, um spezifische Fragen zu beantworten. Die Lehrkräfte halten sich ihrerseits zurück und lassen die Schüler\*innen das weitere Vorgehen untereinander aushandeln. Eine alternative Handlungsoption der Schüler\*innen hätte sein können, die Lehrkräfte hinzuzuziehen und diese entweder um die Beantwortung der Frage oder um eine Klärung der Zuständigkeiten zu bitten. Dass dies nicht geschieht, untermauert den Eindruck, dass sich die Schüler\*innen an den etablierten Routinen orientieren und den Expertenstatus der Vortragenden anerkennen. Alle Schüler\*innen kennen die Vortragssituationen und sind ebenso bereits Vortragende gewesen. Sie unterstützen sich auf diese Weise in situ darin, Situationen der Unsicherheit zu bewältigen, was auf eine „supportive“ Gesprächsatmosphäre hindeutet (Alexander 2012: 38).

Es wurde bereits gezeigt, wie die Vortragenden untereinander anzeigen, wer für welche inhaltlichen Teile als Experte verantwortlich ist. In weiteren Situationen ist zu beobachten, dass sich die Vortragenden und die Teilnehmenden im Publikum zusätzlich gegenseitig darin unterstützen, Fragen zu beantworten und das Verständnis auszuhandeln. Im folgenden Beispiel, als Fragen zum Saturn geklärt werden, zeigt Samir auf:

*Transkript 9.3.5\_4*

147 Samir: <<zeigt auf>[ich will dazu was sagen ]>  
 148 Hasan: samir

149 Samir: hier  
 150 das ist kein so n richtiger ring  
 151 das sind eigentlich nur solche steine die da  
 rumgehen  
 152 Hasan: {schüttelt den Kopf}  
 153 das das sind richtige ringe  
 154 das sind über fünfundzwanzig  
 155 Kendrick: auf dem neptun sind steine die ringe sind  
 156 {Gemurmel, Frau Reif und einige Schüler\*innen  
 zeigen auf}

Samir zeigt auf und sagt, dass er „dazu was sagen wolle“ (Z. 147). Als Hasan ihn drannimmt, weist Samir darauf hin, dass es eigentlich „kein so n richtiger Ring“ (Z. 150) sei, sondern „nur solche Steine, die da rumgehen“ (Z. 151). Hasan schüttelt den Kopf und sagt, dass dies „richtige Ringe“ (Z. 153) und „über fünfundzwanzig“ (Z. 154) seien. Kendrick schaltet sich darauf hin in das Gespräch ein und bezieht sich auf den Neptun, auf dem „Steine die Ringe“ seien (Z. 155). Es kommt nun merklich etwas Unruhe auf, mehrere Schüler\*innen murmeln und zeigen auf. So auch Frau Reif, die daraufhin von Hasan das Rederecht erhält:

*Transkript 9.3.5\_5*

157 Hasan: frau reif  
 158 Frau Reif: [ich glaub samir wollte genau wissen woraus  
 ]  
 159 [{es klopft an der Tür, einige rufen „her-  
 ein“}]  
 160 Hasan: {zu Frau Reif} warte {Hasan zeigt auf die  
 Tür}  
 161 Frau Reif: {Frau Reif blickt sich um zur Tür} danke  
 162 woraus die ringe bestehen  
 163 Hasan: ja aus ringen  
 164 Samir: aus ringen  
 165 S?: was ist ring?  
 166 Hasan: <<deutet gestisch einen Ring an>>ja aus einem  
 [ring> ]  
 167 Frau Reif: [ja aber was] das material ist woraus sie be-  
 stehen  
 168 Samir: aus steinen  
 169 S?: aus was  
 170 Hasan: ja aus steinen  
 171 aber alles zusammen  
 172 alles zusammen so  
 173 Matthew: alles zusammen geklebt so unge so ungefähr  
 174 Frau Reif: matthew [{deutet Matthew an, dass er aufzei-  
 gen sollte}]  
 175 Hasan: [einfach alles zusammen]  
 176 Kendrick: also von [von ]  
 177 Hasan: [also] wie das hier zusammen also  
 178 {Hasan deutet auf den Tisch}  
 179 wie das hier zusammen  
 180 S?: [ach so ]

Frau Reif rahmt ihren Beitrag als subjektiv („ich glaub“, Z. 159) und reformuliert dann, dass Samir genau wissen wolle, woraus die Ringe bestünden (Z. 158-162). Ihr Beitrag wird kurz unterbrochen, da es währenddessen an der Tür klopft und jemand einen ausgeliehenen Kassettenrekorder hereinreicht. Hasan beantwortet die Frage, dass sie aus Ringen bestünden (Z. 163), was sowohl bei Samir als auch bei einem weiteren Schüler ungläubiges Nachfragen hervorruft (Z. 164f.). Hasan setzt nun wieder zu einer neuen Antwort an: Er wiederholt zunächst die Antwort „aus einem Ring“ (Z. 166), begleitet seine Worte durch Gesten, mit denen er einen Ring andeutet (Z. 166). Frau Reif zeigt mit „ja“ an, seine Antwort verstanden zu haben, präzisiert daraufhin aber die Frage im sprachlichen Ausdruck, indem sie nun fragt, „was das Material“ [sei], woraus sie [bestünden]“ (Z. 167). Samir antwortet aus dem Publikum heraus auf diese Frage mit „aus Steinen“ (Z. 168), was Hasan bestätigt („ja“, Z. 170), wörtlich wiederholt und dann um „alles zusammen“ (Z. 171f.) ergänzt. Matthew spricht, ohne aufzuzeigen, in die Klasse hinein. Er wiederholt Hasans Antwort und ergänzt sie wiederum um „geklebt so ungefähr“ (Z. 173). Während Frau Reif Matthew leise darauf hinweist, dass er hätte aufzeigen sollen, wiederholt Hasan noch einmal seine Antwort „einfach alles zusammen“ (Z. 175) und nutzt die Tischplatte als Vergleich, um zu präzisieren, dass es „wie das hier zusammen“ (Z. 177) sei.

*Transkript 9.3.5\_6*

181	Kendrick:	[also hasan] meint [glaub ich           ]
182	Hasan:	[nicht (zusammen)]
183	Kendrick:	wenn man nah geht
184		dann sieht man die steine
185		aber wenn man also [von der erde] weit weg
		durch den teleskop guckt
186	S?:	[weit weg ist]
187	Kendrick:	[dann sieht man die ringe
188		und die steine sieht man nicht]

Während Hasan seine Antwort noch einmal wiederholt, aber nun auf den Tisch zeigt und damit genauer zu erklären versucht, woraus die Ringe bestehen, schaltet sich Kendrick in das Unterrichtsgespräch ein. Hasan bricht dazu offenbar einen weiteren Erklärungsversuch ab (Z. 182) und überlässt Kendrick das Wort. Dieser macht explizit, dass er nun das wiedergibt, „was Hasan mein[e]“ (Z. 181) und rahmt den folgenden Beitrag als sein subjektives Verständnis („glaub ich“, Z. 181). Dann setzt Kendrick die Begriffe „Steine“ und „Ringe“ in einen Erklärungszusammenhang und erklärt ausführlich, „wenn man nah [gehe] / dann [sehe] man die Steine / aber wenn man also von der Erde weit weg durch den Teleskop [gucke] / dann [sehe] man die Ringe / und die Steine [sehe] man nicht“ (Z.

183-188). Die Gesichtsausdrücke und das leise Gemurmel der zuhörenden Schüler\*innen lässt darauf schließen, dass Kendricks Antwort hinreichend ist. Im Folgenden verweist Hasan noch einmal auf das Plakat, bevor es um ein weiteres Thema geht.

In dieser Situation ist ein komplexes Aushandeln des Verständnisses beobachtbar. Es basiert zunächst offenbar auf dem Missverständnis zwischen Hasan und Samir, da Hasan offenbar missversteht, dass Samir auf die Beschaffenheit der Ringe eingeht. Samir, der auch zuvor immer wieder durch Fragen und Kommentare viel Wissen in Bezug auf das Vortragsthema zeigt, legt an dieser Stelle jedoch lediglich sein Wissen um die materielle Zusammensetzung der Ringe aus einzelnen Steinen offen. Hasan jedoch scheint die Anzahl der Ringe korrigieren zu wollen. Kendrick scheint Samirs Kommentar zu verstehen, bezieht seine Zustimmung jedoch auf sein Expertenthema des Neptuns und überlässt Hasan damit den Raum für sein Thema des Saturns zu antworten. Frau Reif schaltet sich ein und hat, wie zu vermuten ist, Samirs Kommentar als Frage gedeutet. Indem sie die vermutete Frage nicht selbst beantwortet, sondern zum einen Samir als Urheber zuschreibt („ich glaub Samir wollte genau wissen“, Z. 158) und zum anderen im sprachlichen Ausdruck präzisiert, positioniert sich Frau Reif als Vermittlerin statt als Lehrerin und die Schüler in ihren etablierten Rollen im Rahmen des Unterrichtsgesprächs (vgl. O'Connor & Michaels 1993: 326; O'Connor & Michaels 1993: 66). Samir klärt das Missverständnis allerdings nicht auf, was ggf. darauf zurückzuführen ist, dass mehrere Schüler merklich unruhig werden und sich diese Frage tatsächlich zu stellen scheinen.

Die Lehrerin unterstützt den vermeintlichen Fragesteller Samir und den Experten Hasan darin, selbst das Verständnis auszuhandeln. Dies tut sie über ihre präzisere Wortwahl, „without necessarily dominating the discussion, [Frau Reif] help[s] to translate some of what is said into terms of the ‚academic‘ discourse“ (Northedge 1990, zitiert nach Mercer 2008: 82; vgl. Kapitel 3.3). Nach Northedge (1990) sei es im Kontext eines Unterrichtsgesprächs nicht zwingend das Ziel einer Lehrkraft, fachliche Inhalte zu erklären: „It is more to be the person who brings the language and the frames of reference of the ‚expert‘ discourse into the ‚collective consciousness‘ of the group“ (Northedge 1990, zitiert nach Mercer 2008: 82). Auch als die erste Formulierung der Frage durch Frau Reif nicht zu einer Klärung führt und von den beteiligten Schülern ausschließlich der Begriff „Ringe“ im Erklärungsprozess verwendet wird, reformuliert sie die Frage noch einmal, ergänzt um den Begriff „Material“ (Z. 167) und liefert damit eine weitere sprachliche Unterstützung (vgl. Walsh 2011: 172). Dies führt beobachtbar im Gespräch zu einer

sprachlichen und inhaltlichen Präzisierung, indem Samir „aus Steinen“ (Z. 168) ins Gespräch als Antwort bringt und Hasan dies bestätigt.

Dann hakt jedoch das Gespräch, als Hasan den Zusammenhang zwischen den Ringen und den Steinen über die Formulierung „aber alles zusammen“ zu erklären versucht. Frau Reif hält sich nach diesem Übersetzungsprozess im Sinne eines *Revoicing* (O'Connor & Michaels 1993, 1996) nun beobachtbar zurück und überlässt den Schülern die weitere, auch mühsame Aushandlung des Verständnisses, was von Walsh (2011: 57) als unterstützend in Bezug auf Spracherwerb und Lernprozess beschrieben wird. Matthew zeigt aus dem Publikum heraus sein Wissen, ergänzt die Formulierung, und Hasan zieht den Tisch als Vergleich heran – beides führt nicht beobachtbar zu einer Klärung für das Publikum. Dies veranlasst Kendrick offenbar, selbst noch einmal einen Klärungsversuch zu starten, denn er präzisiert Hasans Antwort im sprachlichen Ausdruck und erklärt somit den Zusammenhang zwischen dem Material der einzelnen Steine und den von außen sichtbaren Ringen. Er rahmt seinen Beitrag als subjektiv und verweist auf die eigentliche Urheberschaft Hasans, die er nur sprachlich im Register übersetzt („Hasan meint glaub ich“, Z. 181). Auf diese Weise bestätigt Kendrick Hasan weiterhin als Experte für den Inhalt. Er überlässt ihm die Möglichkeit, Einspruch zu erheben gegen die Erklärung. Um einen anderen Effekt im Gespräch zu erzeugen, hätte z. B. eine zugespitzte Handlungsalternative für Kendrick sein können, sich selbst als Experten für den Saturn zu positionieren, z. B. über die Rahmung „Ich weiß, wie es bei Saturn ist. Ich erkläre nun, woraus die Ringe bestehen.“

Es ist beobachtbar, dass Kendrick in dieser Situation ein ähnliches Verfahren wie Frau Reif nutzt, um Hasan einerseits als Experten zu bestätigen, andererseits sprachlich zu einer Klärung des gemeinsamen Verständnisses beizutragen. Beide positionieren sich lediglich als Vermittler und übersetzen das Gesagte von Samir bzw. Hasan in ein anderes Register, indem sie die Beiträge sprachlich präziser formulieren und damit beobachtbar das Gespräch voranbringen. Beide bestätigen Hasan in seiner Expertenrolle, indem Frau Reif sich nicht als Lehrerin positioniert und selbst ihr Wissen einbringt bzw. Kendrick als Experte seinem Vortragskollegen nicht in sein Thema greift. Inwiefern Kendrick sich in dieser Hinsicht an Frau Reif orientiert hat, kann nicht festgestellt werden. Es ist jedoch im Unterricht der 3. Klasse immer wieder zu beobachten, wie die Lehrkräfte Eigenverantwortlichkeiten der Schüler\*innen in Bezug auf Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten

etablieren und aufrecht erhalten, und auch die Schüler\*innen untereinander darauf achten, dass Absprachen und Rollen eingehalten und respektiert werden.

Nachdem die drei präsentierenden Schüler Fragen zum Inhalt zugelassen haben und ihren Vortag hin zu einem Gespräch öffnen (vgl. Kapitel 9.3.4), sind Klärungssituationen, wie die vorhin analysierte Sequenz, zahlreich zu beobachten. Frau Ulrich und Frau Reif leisten sprachliche Unterstützung und halten sich sonst zumeist zurück, um den sprachlichen Raum den Experten und ihrem Publikum zu überlassen. Es zeigt sich durchweg reges Interesse an dem Präsentationsthema. Die Fragen der im Publikum sitzenden Schüler\*innen gehen dabei über reine Verständnisfragen zum vorgestellten Inhalt immer wieder hinaus und betreffen weitere Aspekte zu den Planeten. Auch die Teilnehmenden bringen wie oben dargestellt eigenes Wissen ein und lösen damit weitere Fragen und Diskussionen aus. Dabei ist beobachtbar, wie sich Hasan, Kendrick und Ahmed mit ihrem recherchierten Wissen und viel Selbstbewusstsein als Experten behaupten, viele der Fragen beantworten können und das gemeinsame Verständnis miteinander aushandeln. An einer Stelle relativ zum Ende des Unterrichtsgesprächs hin haken Frau Reif und Frau Ulrich ein, als deutlich wird, dass Kendrick und Ahmed eher spekulieren und das Erfragte (ein sichtbarer Krater auf dem Bild des Neptuns) nicht sicher erklären können. Frau Ulrichs legt die Vermutung offen, dass Kendrick nichts darüber wisse, was dieser bestätigt. Als Frau Reif ergänzt, dass er das ruhig sagen dürfe, das wäre ja nicht schlimm, da man nicht alles wissen könne, fährt Hasan mit Erklärungshypothesen fort. Frau Reif zeigt daraufhin auf, erhält das Wort und richtet sich an alle drei Vortragenden:

#### *Transkript 9.3.5\_7*

1128 Frau Reif: ich sag das noch mal deu(tlich)  
1129 also ihr dürft ruhig sagen das wissen wir  
nicht  
1130 ihr habt ja nicht alles erforscht  
1131 ihr habt nur nen teil  
1132 man man darf auch noch mal sagen ich weiß es  
nicht so genau  
1133 und das was du jetzt gerade gesagt hast ist ja  
ne Vermutung  
1134 das weißt du überhaupt nicht ob das stimmt ne  
1135 Hasan: hm  
1136 denk ich so  
1137 Frau Reif: aber weißt du nicht ne  
1138 also erzähl nicht was du  
1139 denn sonst gehen die nächsten los und erzäh-  
len da ist irgendwas vorbei geflogen  
und da ist nen riss im neptun  
1140  
1141 Hasan: ( )  
1142 Frau Reif: eben  
1143 aber dann aber dann ne

1144                   jetzt erzählst du was ihr rausgefunden habt  
 1145                   was ihr wisst  
 1146                   und sonst sagt ihr das müssen wir vielleicht  
                           noch mal nachgucken  
 1147                   (3.0)

Frau Reif weist mit Nachdruck darauf hin, dass die Experten „ruhig sagen [dürfen]“ (Z. 1129), dass sie etwas nicht wissen. Sie formuliert dazu eine mögliche Antwort als Formulierungsbaustein für die Experten: „Das wissen wir nicht“ (Z. 1129). Denn sie hätten ja nicht alles, sondern nur einen Teil erforscht (Z. 1130f.). Dann weist sie Hasan explizit darauf hin, dass er gerade „ne Vermutung“ (Z. 1133) gesagt hätte, bei der er nicht wisse, ob sie stimme. Ihre mit „ne“ (Z. 1134) formulierte Rückfrage bejaht Hasan (Z. 1135f.). Frau Reif macht daraufhin deutlich, dass er nicht erzählen solle, was er nicht wisse, da sonst die Teilnehmenden unkorrekte Informationen weiterverbreiten könnten (Z.1137-1140). Sie macht in positiver Weise stattdessen deutlich, dass sie erzählen sollen, was sie rausgefunden hätten, folglich wüssten. Und zusätzlich gibt sie für die sonstigen Fälle explizit den weiteren Formulierungsbaustein „Das müssen wir vielleicht noch mal nachgucken“ (Z. 1146).

Frau Reif hakt an dieser Stelle explizit ein, als deutlich wird, dass die Experten spekulieren und Vermutungen statt Wissen in das Unterrichtsgespräch einbringen. Sie thematisiert den Verstoß gegen die Rollenerwartungen und macht explizit, welche Erwartungen in diesen Situationen an die Experten gestellt sind: Experten müssen und können nicht alles wissen, da sie nur einen Teil erforscht haben. Mit dem Verb „erforscht“ (Z. 1130) unterstreicht Frau Reif noch einmal den Expertenstatus, den die drei präsentierenden Schüler durch ihre intensive Vorbereitung (s.o. im Kapitel) erarbeitet haben. Dieses Wissen dürfen sie uneingeschränkt vermitteln, dafür sind sie Experten. Die Lehrerin macht dazu explizit den Unterschied auf zwischen „fachliche Inhalte erzählen, die sie herausgefunden haben/ erforscht haben/ wissen“ und „vermuten“ – und trennt damit die bildungssprachlichen Praktiken deutlich voneinander. Mittels einer fiktiven Szenerie, die Frau Reif entwirft (Z. 1139f.), zeigt sie den drei Experten erwartbare Konsequenzen deutlich auf. Auf diese Weise macht sie Ahmed, Kendrick und Hasan transparent, was ebenso zu den Rollenerwartungen eines Experten gehört: Offenzulegen, wenn man etwas nicht weiß und nur vermutet. Für diesen Fall unterstützt sie die drei Schüler mit zwei Formulierungen, die weiterführend sind, um Transparenz für das Publikum zu schaffen und den *Educated Discourse* (vgl. Kapitel 3.3) aufrechterhalten. Frau Reif unterbricht den *Educated Discourse* in dieser Situation und positioniert sich als Lehrerin, um im Rahmen einer

handlungspraktischen Sprachreflexion (vgl. Bredel 2013: 152) den Blick auf die kommunikativen Rollenerwartungen zu richten und den Verstoß zu thematisieren. Beide Lehrkräfte hätten das Unterrichtsgespräch weiterlaufenlassen können, um die Experten weiterhin nicht in ihrer Rolle zu stören. Hier halten die Lehrkräfte jedoch im Unterrichtsgespräch inne und rücken in den Vordergrund, dass die Präsentation nicht nur der Vermittlung des Inhaltes dient, sondern auch eine Situation des Einübens für die Experten ist. Frau Reif unterstützt alle Teilnehmenden, die Expertengruppe wie auch ihre Mitschüler\*innen, mit sprachlichen Formulierungen, die in solchen Situationen Problemlösungen bieten.

In diesem Kapitel wurde beleuchtet, wie die drei präsentierenden Schüler Kendrick, Ahmed und Hasan als Experten positioniert werden und in dieser Rolle agieren. Dabei wurden die damit einhergehenden sprachlichen Herausforderungen herausgearbeitet, zum einen die Inhalte mündlich im Unterrichtsgespräch als Vortrag zu präsentieren, und zum anderen in der Interaktion mit dem Publikum Fragen zu beantworten und gemeinsam das Verständnis zu entwickeln. Nachdem das Öffnen des sprachlichen Raums durch die drei Experten für die Zuhörer\*innen spontane Fragen nach den jeweiligen Vortragsteilen ermöglicht (vgl. Kapitel 9.3.4), ist beobachtbar, dass die Fragen an ein echtes und reges Interesse der Fragestellenden geknüpft sind (vgl. Walsh 2012: 40). Es entwickelt sich ein *Educated Discourse* unter allen Akteuren, in dem alle Teilnehmenden sprachlich gefordert sind, ihre Gedanken zu versprachlichen und miteinander im Gespräch weiterzuentwickeln (vgl. Mercer 2008: 67). Die Experten müssen nun inhaltlich wie sprachlich flexibel reagieren und adressatenspezifisch auf die Fragen Antworten formulieren, die die Fragesteller\*innen zufriedenstellen. Dabei handeln sie über bildungssprachliche Praktiken das Verständnis miteinander aus und erproben Formulierungen. Ebenso schätzen sie ein, wann sie Kommentare des Publikums als diese einfach stehen lassen oder an die Gedanken anknüpfen: Die Rezipient\*innen ihres Vortrags und ihres Expertenwissens müssen nach Berkemeier & Pfennig (2009b: 552) somit „nicht mehr ‚gedacht‘ werden“, sie sind „vor Ort [...] und ihr (Nicht-)Verstehen [wird] unmittelbar erfahrbar“. Ergänzend lässt sich auf Basis der Unterrichtsbeobachtungen anfügen, dass auch das eigene Wissen einzelner Schüler\*innen im Publikum deutlich und ins Gespräch getragen wird. Für die Schüler\*innen im Publikum besteht somit beobachtbar die sprachliche Herausforderung, ihre Fragen und Kommentare für den jeweiligen Experten sprachlich wie inhaltlich an das Vorgetragene anzubinden und verständlich zu formulieren.

Die drei Schüler werden von den Lehrkräften über die Routinen in dieser Handlungssituation auf mehreren Wegen darin unterstützt, als Experten in ihren Rollen zu handeln:

- Sie haben eine intensive sprachliche Vorbereitung durchlaufen, indem sie sich mit ihren Themen auseinandergesetzt und diese für die Präsentation aufbereitet haben. Ihre „Urheberschaft“ (Pauli 2010: 152) ist Grundlage für die zugeschriebene Rolle als Experte und auf diese wird im Unterrichtsgespräch verwiesen.
- In der räumlichen Ausgestaltung der Situation werden die Experten und das Publikum in ihren Rollen durchgehend positioniert und bestätigt.
- In der direkten Interaktion orientieren sich alle Teilnehmenden an sprachlichen Routinen wie der Gesprächsorganisation und den kommunikativen Erwartungen ihrer jeweiligen Rollen, um den *Educated Discourse* aufrechtzuerhalten. Die Experten werden dabei durchgehend in ihrer Rolle bestätigt.

Es zeigen sich in diesem Unterrichtsgespräch mit seinen Routinen Handlungsmöglichkeiten für alle Beteiligten, die ein Erweitern des sprachlichen Repertoires ermöglichen. Die Lehrkräfte gestalten ein Setting, in dem sich die Schüler\*innen in den Rollen als Experte bzw. Teilnehmende eines Expertengesprächs einüben, entwickeln und sprachlich erproben können. Nach Pauli (2010: 148) „geht mit dieser Sichtweise eine veränderte Rolle der Lernenden einher: Lernende sollen nicht nur reaktiv auf Fragen oder Impulse der Lehrperson reagieren, sondern als selbstbestimmte Wissensproduzenten agieren, das heißt substanzielle Ideen und Vorschläge einbringen und verteidigen, Positionen und Gegenvorschläge konstruktiv diskutieren und weiterentwickeln und insgesamt Mitverantwortung für die gemeinsame Erarbeitung einer Lösung [...] übernehmen.“ Es ist zu beobachten, dass die Lehrerinnen überwiegend nicht eingreifen, obwohl sie die Referenten sicherlich unterstützen und ebenfalls ihr Wissen als Lehrpersonen einbringen könnten. Das Nicht-Eingreifen kann hier jedoch ebenfalls als Handeln interpretiert werden, indem es einen Raum schafft, in dem Kendrick, Hasan und Ahmed als Experten für ihr Thema handeln und sich den damit verbundenen Herausforderungen stellen können und müssen.

### **9.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Das analysierte Unterrichtsgespräch wird von Frau Ulrich und Frau Reif in Bezug auf die Rollen und bildungssprachlichen Anforderungen als komplexes Setting gestaltet, indem die drei Schüler Ahmed, Hasan und Kendrick sowohl die Gesprächsorganisation übernehmen als auch ihre vorbereiteten Präsentationsinhalte als Experten vortragen. Die

damit verbundenen Rollen für alle an dem Unterrichtsgespräch beteiligten Akteure als Vortragende, Experten und Gesprächsorganisatoren bzw. zuhörende Publikumsteilnehmende und Gesprächsteilnehmer\*innen rahmen die komplexen sprachlichen Anforderungen, die an alle teilnehmenden Akteure gestellt sind. Aus der Analyse der Unterrichtsfilme sowie aus dem Kontextmaterial konnte hergeleitet werden, dass diese Gestaltung des Unterrichtsgesprächs den Schüler\*innen der 3. Klasse bekannt ist: Alle Schüler\*innen bereiten regelmäßig Präsentationen vor, nehmen an den Präsentationen in unterschiedlichen Rollen teil und reflektieren gemeinsam im Anschluss die Bewältigung der Anforderungen. Das wiederholte Erleben, Einüben und Entwickeln des sprachlichen Handelns in diesem Setting schafft über Routinen einen Rahmen, an dem sich alle Teilnehmenden orientieren (können).

In situ ist beobachtbar, dass sich alle Teilnehmenden von Beginn an und über den gesamten Gesprächsverlauf hinweg gegenseitig in ihren Rollen und den damit verbundenen Verantwortlichkeiten stützen und damit das Setting der Präsentation etablieren und aufrechterhalten. Die räumliche Positionierung (stehen vs. sitzen, im Publikum vs. vor der Tafel, seitlich vs. mittig vor der Tafel) und die nonverbale Kommunikation (u.a. das Aufzeigen, Blickkontakt, Nicken) gehören zum einen zum Rahmen, der allen Schüler\*innen anzeigt, welches sprachliche Handeln von ihnen gefordert ist. Zum anderen sind diese Aspekte Teil des sprachlichen Lernens in der hier untersuchten Gesprächssituation. Wie in Kapitel 2 für das Verständnis von sprachlichem Lernen dargelegt wurde, sind die institutionellen Rollen als Lehrkräfte bzw. Schüler\*innen mit ihrer Macht- und Wissensasymmetrie zwar nicht aufgehoben, sie treten jedoch in dieser routinisierten Gesprächssituation in den Hintergrund zugunsten der neuen etablierten Rollen mit ihren Rechten und Verantwortlichkeiten. So haben die Vortragenden die Verantwortung über die Gesprächsorganisation und damit Handlungsspielräume, die sie in situ wahrnehmen können. Die Lehrkräfte trauen den Schüler\*innen zu, diese sprachlichen Anforderungen im Rahmen der Routinen zu bewältigen und auch mit Situationen der Unsicherheit umzugehen. Beobachtbar ist dies in der Entscheidung der Vortragenden, Fragen aus dem Plenum direkt zu den Vortragsteilen zuzulassen und damit die Vortragssituation hin zu einer Gesprächssituation zu öffnen.

Auf diese Weise wird sprachlicher Raum für einen *Educated Discourse* unter allen Beteiligten geschaffen, in dem sie die Wissenskonstruktion gemeinsam und sprachlich vielfältig gestalten, Fragen klären, Formulierungen erproben und entwickeln und Probleme

lösen. Das Aushandeln des gemeinsamen Verständnisses erfolgt dabei beobachtbar unter Rückgriff auf das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler\*innen und auch mit sprachlichen Anstrengungen, sich gegenseitig die eigenen Gedanken und Sichtweisen verständlich zu machen. Es ist beobachtbar, dass sich die Lehrkräfte zurücknehmen und den Schüler\*innen diesen Raum überlassen. Sie greifen ein, sobald die Schüler\*innen in der gemeinsamen Aushandlung des Verständnisses erkennbar mehr sprachliche Unterstützung brauchen. Dabei werden die Rollen aller Beteiligten jedoch weiterhin aufrechterhalten und die Unterstützung nach dem „Prinzip der minimalen Hilfe“ (Pauli 2010: 149) gestaltet, was wiederum das sprachliche Lernen der Schüler\*innen voranbringen kann. Walsh (2011: 35) schreibt dazu:

„Instead of ‚smoothing over‘ the discourse and ‚filling in the gaps‘ by pre-empting learner responses, the teacher only intervenes as and when necessary, giving language support, correcting errors or adding a personal comment of her own.“

Das untersuchte Unterrichtsgespräch der Präsentation zu dem Thema ‚Planeten‘ ist somit ein Beispiel für ein Setting, in dem Schüler\*innen die sprachliche Verantwortung für die Gesprächsorganisation übernehmen und allen Beteiligten niedrigschwellig die Möglichkeit eröffnet wird, in vielfältigen bildungsrelevanten Rollen abseits der üblichen Rollengestaltung im Unterricht (Lehrkraft – Schüler\*innen) sprachlich zu handeln und den Umgang mit den jeweiligen bildungssprachlichen Anforderungen einzuüben und zu entwickeln.

#### **9.4 Analyse des Unterrichtsgesprächs „Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“ in Klasse 6 (Haupt-/Realschule, Deutsch, Frau Frey)**

In diesem Kapitel steht das Unterrichtsgespräch „Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“ aus dem Deutschunterricht einer 6. Klasse der ausgewählten Haupt-/Realschule Ibisweg im Fokus. Zunächst soll der Kontext des Unterrichtsgesprächs in der gefilmten Unterrichtsstunde näher erläutert und das Gespräch durch einen Überblick über den inhaltlichen Verlauf in dieser Unterrichtsstunde sowie eine Übersicht über die räumliche Gestaltung eingebettet werden (vgl. Kapitel 9.4.1). Danach werden die Ergebnisse der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken vorgestellt, um einen vertiefenden Einblick in die inhaltliche Strukturierung und Gestaltung zu liefern (vgl. Kapitel 9.4.2), bevor das Unterrichtsgespräch dann anhand der drei ausgewählten Analyseschwerpunkte sequenzanalytisch untersucht wird.

Für die Untersuchung als Unterrichtsgespräch haben sich die folgenden Analyseschwerpunkte als weiterführend herausgestellt: Es wird erstens untersucht, wie Frau Frey und die Schüler\*innen die Bildergeschichten aus unterschiedlichen Registern erschließen (vgl. Kapitel 9.4.3). Zweitens wird analysiert, wie die Übersetzung zwischen Bild- und Wortsprache gestaltet wird (vgl. Kapitel 9.4.4). Drittens wird fokussiert, inwiefern bei Begriffen und Redewendungen innegehalten wird, um beispielsweise das Verständnis zu klären (vgl. Kapitel 9.4.5). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Kapitel 9.4.6 fokussiert abschließend zentrale Aspekte der Analyse.

#### **9.4.1 Kontext und Einbettung des Unterrichtsgesprächs<sup>63</sup>**

Das im Folgenden analysierte Unterrichtsgespräch findet im Fach Deutsch der 6. Klasse der Haupt-/Realschule Ibisweg statt. Die Klasse besteht aus 20 Schüler\*innen, 9 Jungen und 11 Mädchen. 15 der Schüler\*innen gebrauchen zuhause eine andere Sprache als oder neben Deutsch. An dem Tag der Datenerhebung sind 19 Schüler\*innen anwesend. Frau Frey ist zum Zeitpunkt des Filmens Klassenlehrerin dieser Klasse und unterrichtet diese in mehreren Fächern (gefilmt wurden die Fächer Deutsch und Gesellschaft).

Die Dauer des gefilmten Unterrichts im Fach Deutsch am Tag der Datenerhebung beträgt 1 Stunde und 21 Minuten. Die Klasse begrüßt sich zunächst mit einem gemeinsam gesungenen Lied („Grummellied“), danach hat die Klasse eine sog. „Lesezeit“ von 20 Minuten, in denen jede Schülerin bzw. jeder Schüler eine Zeitschrift auswählt und nach Interesse darin liest. Nach der Lesezeit haben einige Schüler\*innen die Gelegenheit, das Gelesene kurz vorzustellen. Daraufhin spielt die Klasse eine knappe Viertelstunde das Spiel „Wortprofi“. In diesem Spiel werden schnellstmöglich Begriffe im Wörterbuch gesucht. Nach der Dreiviertelstunde schließt sich eine Pause von ca. 4 Minuten an. Nach der Pause leitet Frau Frey das Unterrichtsgespräch ein, das für die Analyse in dieser Untersuchung ausgewählt wurde.

Das Unterrichtsgespräch gestaltet sich im Überblick inhaltlich in folgender Weise: Nach einer kurzen gemeinsamen Klärung des Begriffs ‚Bildergeschichte‘ kündigt die Lehrerin Frau Frey an, an diesem Tag zwei Bildergeschichten aus der Reihe ‚Vater und Sohn‘ von e.o. plauen vorzustellen. Diese seien „zur Auswahl“ (Z. 037, 042) und es seien „n paar

---

<sup>63</sup> Alle Angaben zur Schule und der Klasse entstammen, wenn nicht den Unterrichtsfilmern entnommen, dem im Rahmen des DFG-Projektes „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln“ erstellten Schulporträts, den Fragebögen sowie aus dem Interview mit Frau Frey (vgl. Kapitel 5.3; siehe BilLe-Archiv).

Worte [...] dazu [zu sammeln]“ (Z. 043). Sie verweist darauf, dass die Schüler\*innen die Bildergeschichten-Reihe „jetzt gut [kennen]“ (Z 045), was darauf schließen lässt, dass bereits zuvor mit den Bildergeschichten ‚Vater und Sohn‘ gearbeitet wurde. Den Arbeitsauftrag für die Phase im Anschluss an das Unterrichtsgespräch nennt Frau Frey ebenfalls bereits: Nach der Vorstellung sollen die Schüler\*innen eine der Bildergeschichten auswählen und schriftlich dazu arbeiten (vgl. Kapitel 9.4.3). Die Arbeitsmaterialien für die nicht-öffentliche Arbeitsphase im Anschluss an das Unterrichtsgespräch liegen in Form der Kontextdaten für die Untersuchung vor (vgl. Archiv der Autorin). Es besteht zum einen die Möglichkeit, das jeweilige Geschehen Bild für Bild in Form eines Fließtextes auszuformulieren – dafür liegt für jede der beiden Geschichten ein Arbeitsblatt vor, auf dem zu jedem Bild Linien für Text eingefügt sind. Zum anderen können die Schüler\*innen die Geschichte um Sprechblasen mit Äußerungen der auftretenden Personen ergänzen – dafür wurde für jede der beiden Geschichten ein Arbeitsblatt vorbereitet, in dem (noch) leere Sprech- und Gedankenblasen eingefügt sind. Es sind keine Arbeitsaufträge auf den Arbeitsblättern vorhanden. Aufgrund der Äußerungen der Lehrerin im Unterricht ist auch hier zu vermuten, dass die Schüler\*innen diese Form des Arbeitens mit Bildergeschichten kennen.

Die Lehrerin Frau Frey legt zunächst die erste, auf Folien gedruckte Bildergeschichte der Reihe ‚Vater und Sohn‘ auf den Tageslichtprojektor (vgl. Abb. 9.4.1\_1) und projiziert diese an die Wand im Klassenraum. Die Schüler\*innen werden gebeten, „einen Satz zu jedem Bild wie immer“ (Z. 081f.) zu formulieren. Weitere Vorgaben bezüglich dessen, wie dieser Arbeitsauftrag auszufüllen ist, macht sie nicht explizit (s.o.). Sie initiiert ein Unterrichtsgespräch zu dem, was auf den Bildern zu sehen ist. Nachdem die erste Geschichte Bild für Bild besprochen wurde, projiziert Frau Frey die zweite Geschichte an die Wand (vgl. Abb. 9.4.1\_2), mit der ebenso verfahren wird, bevor Frau Frey überleitet zu der nicht-öffentlichen Unterrichtsphase. In dieser arbeiten die Schüler\*innen jeweils zu einer der Geschichten schriftlich. Das Unterrichtsgespräch dauert insgesamt rund 15 Minuten. Nach dem Unterrichtsgespräch arbeiten die Schüler\*innen für eine Zeit von rund 22 Minuten individuell an ihren Verschriftlichungen zu der Bildergeschichte, bevor der Deutschunterricht mit dem Klingeln beendet wird.

Abb. 9.4.1\_1: Bildergeschichte „Moral mit Wespen“<sup>64</sup>

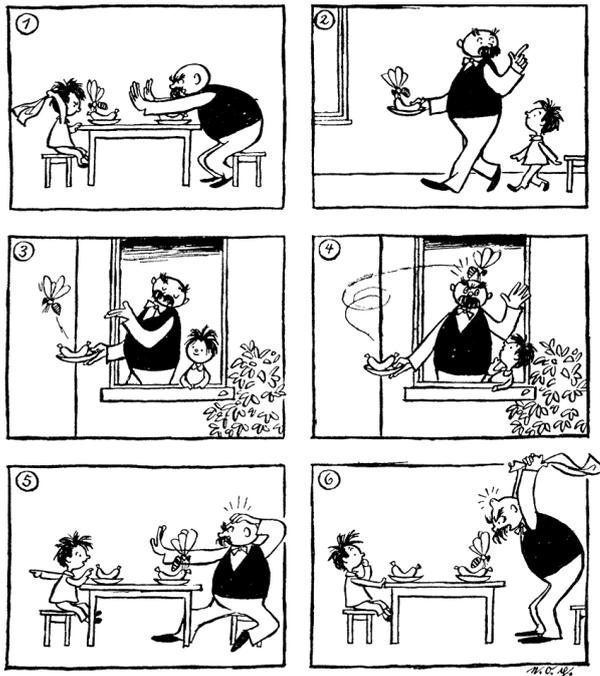
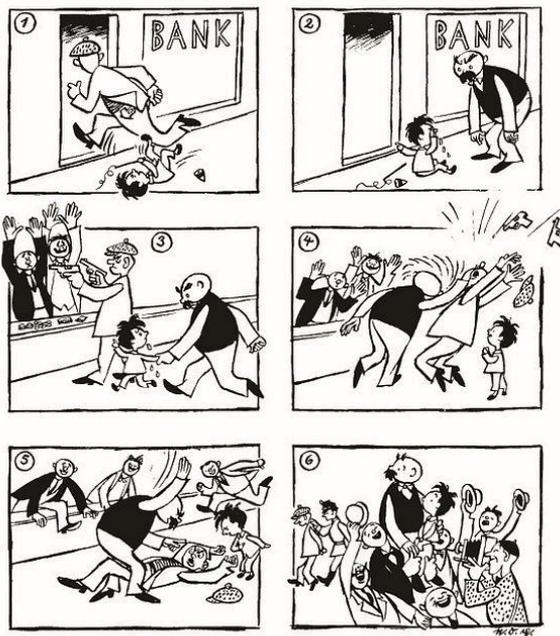


Abb. 9.4.1\_2: Bildergeschichte „Unbeabsichtigte Helden“<sup>65</sup>



Der Bankräuber, Berliner Illustrierte 17/1936

Die Redeanteile in der öffentlichen Unterrichtsphase mit dem Unterrichtsgespräch verteilen sich wie folgt: Die Lehrerin hat einen Redeanteil von insgesamt ca. 54%, die

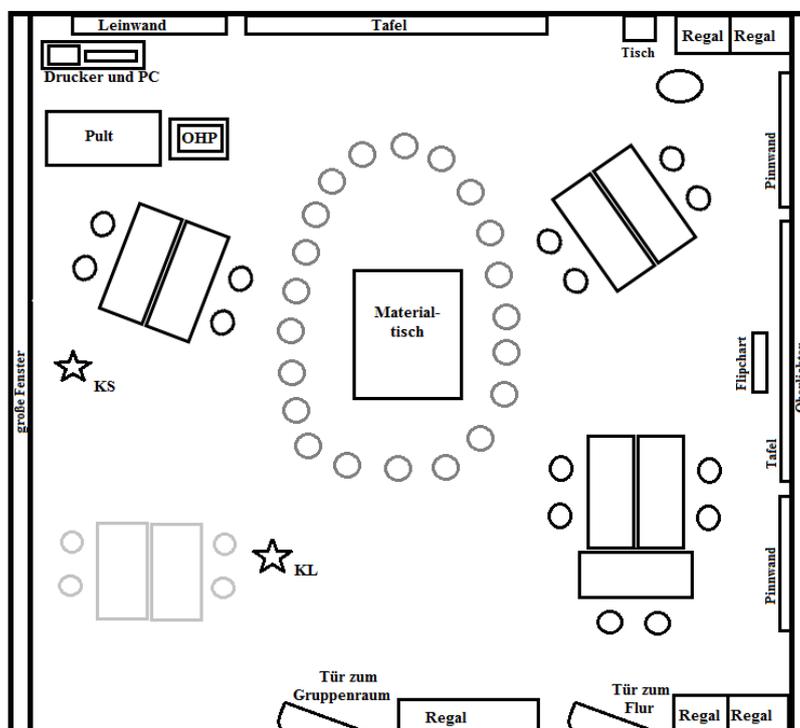
<sup>64</sup> Quelle: Vater und Sohn. 50 Streiche und Abenteuer gezeichnet von e.o. plauen. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag. Jubiläumsausgabe 2003.

<sup>65</sup> Quelle: Vater und Sohn. 50 Streiche und Abenteuer gezeichnet von e.o. plauen. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag. Jubiläumsausgabe 2003.

Schüler\*innen haben einen Redeanteil von 44%. Die restlichen 2% verteilen sich auf die Zeit, in der kein Redeanteil verzeichnet wurde.<sup>66</sup>

Zur räumlichen Gestaltung des Unterrichtsgesprächs: Das ausgewählte Unterrichtsgespräch findet im Klassenraum der 6. Klasse statt (vgl. Abb. 9.4.1\_3). Die Schüler\*innen sitzen überwiegend an ihren gewohnten Plätzen an ihren Gruppentischen, wobei der im Raumplan ausgegraute Tisch am großen Fenster an der der Tafel gegenüberliegenden Wand mit den Schüler\*innen belegt ist, die nicht gefilmt werden durften und dementsprechend nicht im Film sichtbar sind. Per Overheadprojektor werden die zwei Bilder-geschichten auf die Leinwand neben der Tafel projiziert. Frau Frey steht zu Beginn des Unterrichtsgesprächs vor der Tafel mit Blick zu den Gruppentischen und hält sich nach Scharfstellung der Projektion und dem Beginn des Unterrichtsgesprächs vorwiegend im hinteren Teil des Raumes mit Blick auf die Leinwand auf. Sie geht zeitweise nach vorne zum Overheadprojektor, um die Folien der Bilder-geschichten zu wechseln, und zum Schluss des Unterrichtsgesprächs, um dieses anzuschließen und die nächste Arbeitsphase anzukündigen.

Abb. 9.4.1\_3: schematischer Raumplan der 6. Klasse<sup>67</sup>



<sup>66</sup> Vgl. Kodierungsergebnisse der Redeanteile in der BilLe-Studie, siehe BilLe-Archiv.

<sup>67</sup> Eigene Darstellung. Die Raumpläne wurden im Rahmen des BilLe-Projektes für alle gefilmten Unterrichtsstunden erstellt (vgl. Kapitel 5.3.2). Abkürzungen in der Beschriftung des Raumplanes: OHP = Overhead-Projektor, KL = Lehrerkamera, KS = Schülerkamera.

#### 9.4.2 Ergebnisse der Kodierung als Unterrichtsgespräch und der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken

Das Unterrichtsgespräch „Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“ (Frey 6 Deutsch) wurde ausschließlich als Unterrichtsgespräch erfasst und nicht doppelt kodiert. Gemäß der für diese Untersuchung entwickelte Definition für Unterrichtsgespräche (vgl. Kapitel 2.1) beteiligen sich die Schüler\*innen am Gespräch und formulieren Gesprächsbeiträge. Der Analyse zufolge beteiligen sich von den 19 anwesenden Schüler\*innen mindestens 17 an dem Gespräch. Bei den verbliebenden zwei Schüler\*innen konnte dies nicht sicher nachgewiesen werden, da einige Schüler\*innen nicht sichtbar sind und ggf. ihre Gesprächsbeiträge, so sie erfolgten, nicht zugeordnet werden konnten.

Im Unterrichtsgespräch wurden insgesamt sieben unterschiedliche bildungssprachliche Praktiken identifiziert (vgl. Archiv der Autorin). Im Folgenden werden die kodierten bildungssprachlichen Praktiken genannt und für das Unterrichtsgespräch „Heute geht’s auch nochmal um solche Bildergeschichten“ ausgeführt:

- *Begriffe und Formulierungen zu einem fachlichen Inhalt sammeln*: Frau Frey nennt als Aufgabenstellung für das gesamte Unterrichtsgespräch, dass sie zu den Bildern „n paar Worte vielleicht nochmal sammeln zusammen dazu“ (Z. 043). Die Schüler\*innen formulieren wie bereits geschrieben, was sie auf den Bildern sehen. Dabei ist die Reihenfolge der Nennungen zu den Aspekten auf den Bildern beliebig und es wird keine Vollständigkeit eingefordert. Sobald zu einem Bild keine Meldungen mehr erfolgen, geht Frau Frey zum nächsten Bild über.
- *eine bildliche Darstellung beschreiben*: Die Schüler\*innen formulieren Bild für Bild Gesprächsbeiträge zu dem, was sie auf den Bildern sehen. Die Gesprächsbeiträge sind zu einem Anteil als Beschreibungen einzuordnen, gehen jedoch auch darüber hinaus.
- *fachliche Inhalte im sprachlichen Ausdruck präzisieren oder definieren*: Die Schüler\*innen werden von Frau Frey gebeten, „genauer [zu] sagen“, was auf den Bildern zu sehen sei (Z. 681). Sie präzisieren daraufhin ihre Beschreibungen sprachlich, führen genauer aus, was sie auf den Bildern sehen. Ebenso beteiligen sie sich an Wortklärungen zu genannten Begriffen.
- *fachliche Inhalte erklären*: Die Schüler\*innen belegen z.T. mit Erklärungen ihre Interpretationen anhand dessen, was auf den Bildern zu sehen ist. Ebenso fordert Frau Frey ein, die eigenen Interpretationen zu erklären und damit zu belegen.

- *die eigene Meinung begründen*: Die Schüler\*innen formulieren beispielsweise eigene Deutungen zu dem, was sie auf den Bildern sehen. Sie interpretieren u.a. die Gesichtsausdrücke und die Gesten. Sie begründen zum einen eigeninitiativ, wie sie auf eine bestimmte Interpretation kommen. Zum anderen fordert Frau Frey Begründungen für die Meinungen der Schüler\*innen ein.
- *unterschiedliche Interpretationen oder Meinungen gegeneinander abwägen*: Während die Schüler\*innen formulieren, was auf den Bildern zu sehen ist, interpretieren sie die Beschreibungen der Gesichtsausdrücke und Gesten der agierenden Figuren. Teilweise formulieren sie dabei nicht in der Bildergeschichte sichtbare und damit vermutete Gedanken und Äußerungen der Figuren, die im Gespräch gegeneinander abgewogen werden.
- *zwischen Registern oder Sprachen übersetzen*: In dem Unterrichtsgespräch wird in mehrfacher Hinsicht zwischen Registern übersetzt. Die Bildsprache wird in Wortsprache übersetzt, indem gemeinsam Formulierungen dafür gefunden werden, was auf den Bildern zu sehen ist und aus dem Gesehenen interpretativ erschlossen werden kann. Ebenso formulieren die Schüler\*innen ihre Wortbeiträge in anderen Worten um und es werden bedeutungsähnliche Begriffe aus unterschiedlichen Registern besprochen.

#### **9.4.3 Analyseschwerpunkt 1: Das „Sammeln von Worten“ in der Erschließung der Bildergeschichten aus unterschiedlichen Registern**

Das Unterrichtsgespräch findet unmittelbar vor einer nicht-öffentlichen Arbeitsphase statt, in der die Schüler\*innen entweder die Handlung auf den Bildern schriftlich in Sätzen ausformulieren oder mögliche mündliche Äußerungen oder Gedanken der Figuren in Sprech- oder Gedankenblasen eintragen sollen. Es ist beobachtbar, dass zuvor im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs die Handlungen der beiden Bildergeschichten diskursiv und in beiden sprachlichen Registern erschlossen werden und Frau Frey allen Schüler\*innen die Möglichkeit eröffnet, sich niedrigschwellig an dieser Erschließung zu beteiligen und sprachlich vielfältige Beiträge zu den Bildern zu formulieren.

Frau Frey steht zu Beginn des Unterrichtsgesprächs vor der Tafel mit Blick zur Klasse. Sie wartet kurz, bis sie die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen hat und es ruhig ist. Das Gespräch beginnt mit einer kurzen Klärung der Begriffe ‚Fotostory‘, ‚Comic‘ und ‚Bildergeschichte‘. Die Begriffe scheinen den Schüler\*innen bekannt zu sein; es ist zu

vermuten, dass sich die Schüler\*innen in den letzten Stunden mit Beispielen dieser Textgattungen beschäftigt haben. Frau Frey erläutert daraufhin, worum es nun gehen soll.

*Transkript 9.4.3\_1*

034 heute gehts auch nochmal um solche  
035 wie Cahit sagte  
036 bildergeschichten  
037 und ich habe zwei heute zur auswahl mitge-  
bracht  
038 nicht so viele wie letztes mal  
039 nur zwei  
040 die will ich euch kurz vorstellen  
041 dass ihr auch wisst  
042 was ihr zur auswahl habt  
043 und dass wir n paar worte vielleicht nochmal  
sammeln zusammen dazu

Frau Frey schließt an die vorhergegangene Begriffsklärung an, indem sie ankündigt, dass es „heute [...] auch nochmal um solche [...] Bildergeschichten“ gehe (Z. 034-036). Sie markiert „Bildergeschichten“ gleichzeitig als einen Begriff, der durch Cahit zuvor genannt wurde, und wertschätzt damit noch einmal seinen Beitrag zur vorherigen Begriffsklärung (Z. 035f.). Sie habe „zwei heute zur Auswahl mitgebracht“ (Z. 037). Sie stelle diese vor, damit die Schüler\*innen wissen, welche Geschichten (für die nachfolgende nicht-öffentliche Arbeitsphase) „zur Auswahl“ (Z. 042) seien, und „dass wir n paar Worte vielleicht nochmal sammeln zusammen dazu“ (Z. 043).

Frau Frey verortet die „Bildergeschichten“ (Z. 036) im bisherigen Verlauf des Deutschunterrichtes und aktiviert das Vorwissen der Schüler\*innen, indem sie darauf verweist, dass es „nochmal“ (Z. 034) um diese Textgattung gehe, es aber „nicht so viele wie letztes Mal“ (Z. 038) seien. Dann wird das Unterrichtsgespräch mit zwei Zielen verknüpft: Die Schüler\*innen sollen zum einen beide Bildergeschichten im Rahmen einer öffentlichen Unterrichtsphase kennenlernen – vermutlich meint Frau Frey mit dem „vorstellen“ (Z. 040) sehen und deren Handlung verstehen, um nachher für die anschließende Arbeitsphase eine begründete Auswahl treffen zu können, mit welcher der Bildergeschichten sie im Anschluss arbeiten möchten. Zum anderen sollen „Worte“ (Z. 043) dazu gemeinsam gesammelt werden, womit sie implizit auf einen aufzubauenden Wortschatz für die nachfolgende schriftliche Auseinandersetzung mit den Bildergeschichten verweist. Das gemeinsame „Sammeln“ (Z. 043) wird mittels des Personalpronomens „wir“ als eine gemeinsame Aufgabe gerahmt, in der sowohl sie als Lehrkraft als auch die Schüler\*innen beteiligt sein sollen.

Darauffolgend ergänzt und konkretisiert Frau Frey den Arbeitsauftrag für die im Anschluss stattfindende nicht-öffentliche Unterrichtsphase:

*Transkript 9.4.3\_2*

044 es ist wieder vater und sohn  
045 ihr kennt die jetzt gut  
046 und es gibt die möglichkeit heute eine ge-  
geschichte dazu zu machen  
047 oder halt eine geschichte {malt mit den Fin-  
gern einen Kreis in die Luft} mit sprechbla-  
sen  
048 eine art comic  
049 ja  
050 das wär jetzt ja ohne fotos  
051 {Frau Frey legt eine Folie auf den OHP} son-  
dern es sind gezeichnete bilder mit sprech-  
blasen  
052 (1.5)  
053 {Frau Frey hebt den Klappspiegel, die Bilder-  
geschichte wird an die Wand projiziert}  
054 ich stell euch mal die erste vor

Die zwei ausgewählten Bildergeschichten seien aus der Reihe „Vater und Sohn“, die die Schüler\*innen bereits „gut“ kennen (Z. 044f.), und es gebe „die möglichkeit heute eine Geschichte dazu zu machen / oder halt eine Geschichte [...] mit Sprechblasen“ (Z. 046f.). Die mögliche, zu erstellende Geschichte mit Sprechblasen benennt Frau Frey als „eine Art Comic“ (Z. 048) und sie präzisiert diese Gattung dann als „gezeichnete Bilder mit Sprechblasen“ (Z. 051), während sie die erste Bildergeschichte als Folie auf den OHP legt und an die Wand projiziert. Den Begriff „Sprechblasen“ (Z. 051) visualisiert sie gestisch.<sup>68</sup>

In Frau Freys Überleitung zum Unterrichtsgespräch macht sie

- zum einen wie oben bereits dargestellt die Funktionen und den Arbeitsauftrag des folgenden Unterrichtsgesprächs für die Schüler\*innen transparent (die zur Auswahl stehenden Geschichten kennenlernen und Worte dazu sammeln);
- zum anderen nennt sie nun zusätzlich den Arbeitsauftrag für die im Anschluss geplante nicht-öffentliche Arbeitsphase (wahlweise eine Geschichte oder eine Geschichte mit Sprechblasen machen).

Mit Blick auf die nachfolgende Arbeitsphase und die sprachlichen Anforderungen sind beide Arbeitsaufträge eng aufeinander bezogen und machen noch einmal transparent, welches Ziel das folgende Unterrichtsgespräch verfolgt: Die Worte, die im

---

<sup>68</sup> Der Aspekt der Gestik wird später in Kapitel 9.4.4 noch einmal aufgegriffen.

Unterrichtsgespräch zu „sammeln“ (Z. 043) seien, gehen ein in den Wortschatz, der den Schüler\*innen in der nachfolgenden nicht-öffentlichen Arbeitsphase für die eigenen schriftlichen Formulierungen zur Verfügung steht. Somit wird das Unterrichtsgespräch implizit gerahmt als eine mündliche Vorbereitung für die nicht-öffentliche Arbeitsphase und für die Schüler\*innen kann somit klarer erscheinen, was im „Sammeln von Worten“ von ihnen erwartet wird.

Die Lehrerin macht explizit, dass es zwei Geschichten zur Auswahl geben wird und dass zu jeder Geschichte zwei Formen der Verschriftlichungen möglich sind. Die Auswahl wird den Schüler\*innen durch Frau Frey freigestellt. Aus Frau Freys Äußerungen (Z. 040-043) geht ebenso hervor, dass sich die Schüler\*innen nicht im Vorhinein festlegen müssen und somit das „Worte sammeln“ abwarten können. Damit bietet sie nicht nur die Möglichkeit, die Bildergeschichte mittels zweier unterschiedlicher Register und mit eigenen sprachlichen Ressourcen zu deuten und zu gestalten. Ebenso eröffnet sie ihnen den Freiraum, das Register später nach eigenem Interesse und eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu wählen und sich sprachlich nach eigenem Ermessen zu fordern.

Im zusätzlich zu den Filmdaten erhobenen Interview (vgl. Kapitel 5.3) erläutert Frau Frey diese Wahlfreiheit als ein Prinzip, nach dem sie viele Unterrichtsphasen gestalte – und dem auch in Absprache mit den Kolleg\*innen in allen Fächern gefolgt werde: Es gebe viele Phasen, in denen

„die Kinder selber entscheiden, an welchem Material sie arbeiten. Und ich finde, dadurch haben wir ne hohe Motivation. Wenn ich mir nämlich selber auswähle, in welchem Deutschheft zum Beispiel, oder Matheheft, ich dann gerade arbeite, dann entsteht da schon ne gewisse... also es gibt dann ne [breite] Auswahl. [...] Und ich muss nicht sagen, ‚Ooh, jetzt muss ich das machen, sondern ich habe irgendwie ein Stück Eigenentscheidung damit beigetragen.‘ Also da haben wir sozusagen ne hohe Beteiligung durch [diesen] Motivationseffekt ‚Auswahl‘.“<sup>69</sup>

Frau Frey betont im Interview den Aspekt der Motivation, den das Prinzip der Wahlfreiheit biete. Die Schüler\*innen werden durch eine „Eigenentscheidung“ aktiv in den eigenen Lernprozess einbezogen. Bezieht man die allgemeinen Aussagen der Lehrerin im Interview auf das hier untersuchte Unterrichtsgespräch, wird deutlich, dass Frau Frey in diesem durch die spätere Wahlfreiheit des Registers das sprachliche und fachliche Lernen ihrer Schüler\*innen verknüpft: Die Lernenden erschließen sich die Handlung der Bildergeschichte über ein selbst gewähltes sprachliches Register. In diesem Arbeitsauftrag wird somit ein hoher Grad an Individualisierung erkennbar, der auf die sprachlichen

---

<sup>69</sup> Vgl. Interview Frau Frey ab Timecode 0:12:28, siehe BiLe-Archiv.

Ressourcen der Schüler\*innen wie auf die diesbezüglichen Interessen gerichtet ist und sich positiv auf die Beteiligung an dem vorbereitenden Unterrichtsgespräch auswirken kann.

Im Unterrichtsgespräch erläutert Frau Frey nicht explizit, dass sie sich im Arbeitsauftrag auf zwei sprachliche Register bezieht, die sich in ihrer Konzeptionalität unterscheiden (vgl. Koch & Oesterreicher 1985): Die Schüler\*innen können später das, was auf den Bildern zu sehen ist, in einer medial schriftlichen Form ausformulieren, die sich konzeptionell eher an einer Nacherzählung mit schriftsprachlichen Merkmalen orientiert. Wahlweise können sie den Figuren über die Sprechblasen fiktive gesprochene Äußerungen in den Mund legen und sich nach Charakteristiken der konzeptionellen Mündlichkeit richten. Es ist daher für die Analysen von Interesse, genauer in den Blick zu nehmen, wie mit dieser durch den späteren Arbeitsauftrag aufgeworfenen Registervielfalt im Unterrichtsgespräch umgegangen wird.

Frau Frey projiziert die erste Bildergeschichte an die Wand (vgl. Abb. 9.4.1\_1 in Kapitel 9.4.1) und nennt deren Titel „Moral mit Wespen“ (Z. 056). Nachdem sie die Projektion ausreichend scharf gestellt hat, beginnt das Unterrichtsgespräch:

#### *Transkript 9.4.3\_3*

081 Frau Frey: wir machen wieder einen satz zu jedem bild  
082 wie immer  
083 cemile beginnt  
084 (2.0)  
085 Cemile: vater und sohn aßen am tisch  
086 doch plötzlich störte eine wespe  
087 Frau Frey: mhm

Mit der Vorgabe, „einen Satz zu jedem Bild“ (Z. 081) zu formulieren, verweist Frau Frey auf (konzeptionelle) Schriftlichkeit, in der die im Rahmen des Unterrichtsgesprächs medial mündlichen Beiträge zu formulieren sind, sowie einen genauen Umfang der Beiträge. Geplant ist zu diesem Zeitpunkt mit dem Sammeln von Worten scheinbar ausschließlich, mögliche Beispiele für spätere Verschriftlichungen zu formulieren, wobei Beiträge für beide Aufgabentypen gemeint sein können. Frau Frey erläutert diese Vorgabe nicht näher, sondern verweist über den Nachtrag „wie immer“ (Z. 082) auf eine Routine, die den Schüler\*innen im Umgang mit Bildergeschichten bzw. ähnlichen Textgattungen offenbar bekannt ist. Unterstützt wird diese Vermutung dadurch, dass keine Fragen gestellt werden und Cemile nach zwei Sekunden Denkzeit mit ihrem Beitrag der sprachlichen Vorgabe folgt (Z. 085f.). Sie formuliert einen als konzeptionell eher schriftlich einzuordnenden

Beitrag unter Verwendung des Präteritums, der in medial schriftlicher Form später auf dem Arbeitsblatt als Satz zum Bild Platz finden könnte. Frau Frey quittiert den Beitrag („mhm“; Z. 087).

Cemile hat in ihrem Beitrag die Bezeichnung „Wespe“ (Z. 086) verwendet, woraufhin sich eine Klärung entspinnt und sich zusätzlich auch Vitali mit einem Beitrag zum Bild beteiligen möchte:

#### *Transkript 9.4.3\_4*

088 S?: eine fliege  
089 S?: [wespe ]  
090 S?: [das ist] ne wespe  
091 Frau Frey: und bild zwei  
092 S?: ( bild eins noch)  
093 S?: {zeigt auf?} e  
094 Frau Frey: du hast noch was zu bild eins  
095 S?: ja  
096 Frau Frey: ja gerne  
097 [vitali ]  
098 Vitali: [ähm der] junge will mit einem [(1.5) ] be-  
sen oder so (1.0) ähm die wespe schlagen  
099 S?: [handtuch]  
100 Frau Frey: mhm ja

Ein Schüler hinterfragt Cemiles Bezeichnung „Wespe“, indem er den alternativen Begriff „Fliege“ (Z. 088) einwirft. Zwei andere Schüler korrigieren ihn daraufhin (Z. 089f.). Frau Frey leitet anschließend ein, zum nächsten Bild (Z. 091) überzugehen. Daraufhin zeigt Vitali auf und ein weiterer macht verbal leise deutlich, dass er noch zum ersten Bild etwas sagen möchte. Die Lehrerin übergibt dann nach einer Rückfrage das Wort „gerne“ an Vitali (Z. 096). Vitali formuliert einen Beitrag, der sich inhaltlich an Cemiles Beitrag anschließt, indem er nun den Sohn auf dem Bild in den Blick nimmt (Z. 098). Auch den zuvor gemeinsam bestätigten Begriff „Wespe“ (Z. 098) übernimmt er. Als er kurz überlegt, welchen Begriff er für den Gegenstand wählt, den der Sohn in der Hand hält, markiert er mittels der Pause und dem Unschärfemarkierer „oder so“ (Z. 098), dass er sich über die richtige Bezeichnung nicht sicher ist und seinen Begriff zur Diskussion stellt. Von einigen Schüler\*innen wird dies aufgegriffen (Z. 099, 101), denn einer äußert noch während Vitalis Denkzeit die Hypothese, dass es ein „Handtuch“ (Z. 099) sein könnte. Frau Frey kommentiert dies mit einem überlegenden „mhm ja“ (Z. 100).

Nach einem weiteren, in der Videoaufnahme akustisch unverständlichen Beitrag eines Schülers bzw. einer Schülerin, entschließt sich Frau Frey zu einer Änderung des

ursprünglichen Arbeitsauftrages für das Unterrichtsgespräch und macht ihre Entscheidung öffentlich transparent:

*Transkript 9.4.3\_5*

101 S?: ( )  
102 Frau Frey: stimmt  
103 ja ich merk gerade  
104 ein Satz ist manchmal n bisschen wenig bei  
den bildern  
105 die sind doch recht  
106 viel zu sehen  
107 noch jemand was zu bild eins

Nach der Bestätigung von Frau Frey („mhm ja / stimmt“; Z. 100, 102), bei der aus der Beobachtung nicht klar hervorgeht, ob sie den Beitrag an sich, einen der Begriffe im Speziellen oder einen anderen Hinweis eines Schülers oder einer Schülerin bestätigt, richtet sie den Blick auf den bisherigen Arbeitsauftrag für das Unterrichtsgespräch (Z. 103). Sie legt ihre Beobachtung offen, dass auf den Bildern doch recht viel zu sehen sei, und revidiert ihre Entscheidung, nur einen Satz zuzulassen, indem sie erfragt, ob es noch weitere Beiträge zum ersten Bild gebe (Z. 103-107).

Die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler\*innen liegt von Beginn an beobachtbar auf den Bildern und der dort erzählten Geschichte. Sie hören sich gegenseitig zu und durchdenken das Gesagte, was sich daran zeigt, dass mehrere Schüler\*innen mehrfach alternative, ggf. besser passende Begriffe einbringen bzw. revidieren (vgl. Z. 088-090, 099). Sie suchen aktiv Klärung von Begriffen (vgl. Walsh 2011: 40). Es ist zu beobachten, dass Frau Frey sich von Beginn an bei den Begriffsaushandlungen der Schüler\*innen eher zurückhält und den Schüler\*innen den sprachlichen Raum überlässt, sich im Gespräch selbstständig an dem Gespräch zu beteiligen und untereinander zu korrigieren. Dies ist ein wiederkehrendes Muster in ihren Handlungen, das sich in unterschiedlichen Situationen ihres gefilmten Unterrichts und auch in diesem Gespräch mehrfach zeigt (vgl. auch Kapitel 9.4.4 und 9.4.5). Damit eröffnet sie den Schüler\*innen die Möglichkeit, die eingebrachten Begriffe und Deutungen im öffentlichen Rahmen zu erproben und zu hinterfragen. Würde sie sich selbst äußern und beispielsweise korrigieren, wäre die Folge denkbar, dass sie selbst zu stark Meinungen setzt und damit möglicherweise den Gesprächsfluss hemmt (vgl. Walsh 2011: 33). Dass die Schüler\*innen sich direkt in Bezug auf Unklarheiten äußern, lässt auf eine insgesamt offene und wertschätzende Gesprächsatmosphäre schließen (vgl. Alexander 2012; vgl. Kapitel 3.2). Als Vitali anzeigt, dass er noch etwas zum ersten Bild sagen möchte, äußert sich Frau Frey wertschätzend

gegenüber diesem Beitrag („gerne“, Z. 096) und lässt ihn ohne weiteren Verweis auf ihre zuvor geäußerte Vorgabe in Bezug auf die Beiträge zu (vgl. Transkript 9.4.3\_3).

Nachdem sich aufbauend auf Vitalis Beitrag eine zweite kurze Klärungssituation in Bezug auf den Gegenstand in der Hand des Sohnes entspinnt, öffnet Frau Frey das Gespräch zum ersten Bild auch für Beiträge aller anderen Schüler\*innen und impliziert auch für die weiteren Bilder ein ähnliches Vorgehen.<sup>70</sup> Mit ihrer Begründung, dass „ein Satz [...] n bisschen wenig bei den Bildern“ (Z. 104) sei, da darauf „viel zu sehen“ (Z. 106) sei, verweist sie offenbar auf die erkennbare Aufmerksamkeit der Schüler\*innen und das beobachtbare Interesse, die Bilder zu beschreiben und die Handlung öffentlich zu deuten. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass Frau Frey über die zwei Klärungen zu „Wespe“ (Z. 090) und „Handtuch“ (Z. 099) weiteren Klärungsbedarf zu den Begrifflichkeiten antizipiert und den öffentlichen Rahmen dazu nutzen möchte. Die Lehrerin nimmt die Schüler\*innen in dieser Situation ernst, hinterfragt ihre Vorgabe und reagiert in situ flexibel auf die sich im Gespräch ergebenden sprachlichen Bedürfnisse und Interessen der Lerngruppe. Nicht nur Vitalis zusätzlicher Beitrag wird zugelassen, sondern Frau Frey lädt nun explizit alle Schüler\*innen dazu ein, weitere Beiträge zu dem Bild zu formulieren.

Nach Frau Freys expliziter Öffnung und Änderung der Vorgabe, beteiligt sich Aziz mit einem Beitrag zum ersten Bild, bevor Frau Frey zum zweiten Bild übergeht und sich auch dort mehrere Schüler\*innen zu dem Bild äußern (siehe Analysen in Kapitel 9.4.4). Die Schüler\*innen nutzen beobachtbar den sprachlichen Raum, um vielfältige mündliche Beiträge öffentlich einzubringen und diskursiv die Handlung auf den Bildern zu erschließen. Erst, wenn niemand mehr aufzeigt, leitet die Lehrerin zum nächsten Bild über. Auch bei der zweiten Bildergeschichte verfährt sie auf die gleiche Weise. In der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgespräch konnten mehrere, sich wiederholende Handlungsmuster der Lehrkraft identifiziert und genauer untersucht werden, durch die sie die Schüler\*innen sprachlich unterstützt. An dieser Stelle soll anhand von ausgewählten Beispielen fokussiert werden, wie Frau Frey im Unterrichtsgespräch mit der Registervielfalt umgeht, die zu Beginn in ihrem Arbeitsauftrag aufgeworfen wurde.

Frau Frey wirft mit dem Arbeitsauftrag für das Unterrichtsgespräch, zunächst in Vorbereitung auf die nachfolgende nicht-öffentliche Arbeitsphase „ein paar worte [zu]

---

<sup>70</sup> Eine ähnliche Situation wurde im Unterrichtsgespräch „Wir stellen euch ein Plakat vor über die Planeten“ in Klasse 3 beobachtet, als Hasan allen Zuhörenden die Möglichkeit gibt, Fragen zu stellen, und damit die Präsentation hin zu einem Unterrichtsgespräch öffnet (vgl. Kapitel 9.3.4).

sammeln“ (Z. 043), einen offenen Rahmen auf, der nicht konkret vorgibt, welche Art von Beiträgen erwartet werden. Die Schüler\*innen füllen diesen selbst und greifen dabei immer wieder das konzeptionell eher mündliche Register auf, das für die späteren Verschriftlichungen in Form von Sprechblasentexten angekündigt wurde. Sie formulieren mögliche mündliche Äußerungen der Figuren und bringen diese so im Unterrichtsgespräch ‚zum Sprechen‘. Als Frau Frey zum zweiten Bild der Bildergeschichte „Moral mit Wespen“ überleitet, erhält Mediha als erste das Rederecht:

*Transkript 9.4.3\_6*

133 Mediha: der vater nahm ähm von seinem sohn den teller  
 134 und ähm sagt ihm etwas  
 135 Frau Frey: mhm  
 136 er sagt ihm etwas  
 137 noch was dazu  
 138 S?: nein  
 139 Frau Frey: nächstes bild  
 140 [damla ]  
 141 Mahmut: [darf ich] (noch was er sagen) wollte  
 142 Frau Frey: noch was zu bild zwei  
 143 Mahmut: mhm  
 144 Frau Frey: mahmut  
 145 Mahmut: so ( ) so mein sohn  
 146 jetzt zeige ich dir wie man das macht  
 147 oder so  
 148 Frau Frey: aha  
 149 Woran siehst du das  
 150 Mahmut: [ ( ) ]  
 151 Frau Frey: [<<lächelnd>dass er das sagt]  
 152 so [mein sohn>]

Mediha rekonstruiert in ihrem Beitrag zunächst das vergangene Handeln des Vaters, der den Teller des Sohnes genommen habe (Z. 133). Dann richtet sie den Blick auf das zweite Bild, wechselt ins Präsens und deutet, dass der Vater dem Sohn etwas sage (Z. 134). Frau Frey quittiert ihren Beitrag, wiederholt den letzten Teil (Z. 136) und erfragt, ob es noch was dazu gebe. Nach kurzer Denkzeit und nachdem ein Schüler aus dem Plenum dies verneint, leitet Frau Frey den Übergang zum dritten Bild ein, vergibt jedoch das Rederecht kurzfristig an Mahmut, der noch erbittet, das Gesagte zu ergänzen (Z. 141). Mahmut formuliert einen möglichen mündlichen Beitrag des Vaters („so mein Sohn / jetzt zeige ich dir wie man das macht“; Z. 145f.), den er mittels „oder so“ (Z. 147) als Vorschlag rahmt. Frau Frey zeigt mit „aha“ (Z. 148) ein gewisses Erstaunen bzw. Interesse an diesem Beitrag und fragt Mahmut, woran er das sehe, dass der Vater dies sage (Z. 149ff.). Mahmut begründet im Folgenden seinen Vorschlag (vgl. Analyse siehe Kapitel 9.4.4).

Medihas Beitrag, der das Verhalten des Vaters in nacherzählender Weise rekonstruiert und Mahmuts Vorschlag einer mündlichen Äußerung repräsentieren an dieser Stelle die zwei Register, die später für die Verschriftlichungen gefordert sind. Es ist in dieser Sequenz beobachtbar, dass die von Mediha thematisierte, aber nicht selbst mit einem Vorschlag gefüllte mündliche Äußerung des Vaters offenbar Mahmut dazu inspiriert, selbst eine mögliche Äußerung zu formulieren. Es ist zu vermuten, dass zuvor möglicherweise auch Mediha erst durch die Ankündigung des späteren Arbeitsauftrages auf eine mögliche Kommunikation zwischen den Figuren aufmerksam gemacht wurde. Frau Frey unterstützt diesen Prozess, indem sie sich nun ebenfalls aktiv am Gespräch beteiligt und Mahmut nach einer Begründung für seinen Vorschlag fragt (vgl. Analyse zu diesem Muster in Kapitel 9.4.4). Indem Frau Frey das Gespräch eröffnet und alle Schüler\*innen explizit ermuntert hat, mehr Beiträge zu einem einzelnen Bild zu formulieren, wird ermöglicht, dass die Schüler\*innen in ihren Beiträgen Anregungen für weitere Beiträge finden und demnach nach Alexander (2012: 28) „reciprocal“ aufeinander Bezug nehmen können. Die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Bild über unterschiedliche Registerzugänge kann die Schüler\*innen darin unterstützen, die über die Bilder erzählte Handlung sprachlich und inhaltlich zu durchdringen und sie zu „coherent lines of thinking and enquiry“ (Alexander 2012: 28) zu verweben. Die Gesprächsatmosphäre ist „supportive“ (Alexander 2012: 28), denn die Teilnehmenden machen sich gegenseitig auf Aspekte in den Bildern aufmerksam, die im Sinne des Arbeitsauftrages relevant sind. Sie unterstützen auf diese Weise einander, sprachlich anspruchsvolle und im Sinne der Aufgabenstellung angemessene Beiträge zu formulieren, deren Formulierungen und Wortschatz allen für die Verschriftlichungen nützen können.

Nach Änderung des Arbeitsauftrages ist beobachtbar, dass die Schüler\*innen zu nahezu jedem Bild sowohl Beiträge formulieren, die die Handlung auf den Bildern eher nacherzählen bzw. einzelne Elemente der Bilder thematisieren, als auch Vorschläge für mögliche mündliche Äußerungen der Figuren. In vielen Fällen machen die Schüler\*innen dies selbstständig. Frau Frey beteiligt sich ebenso an der inhaltlichen Auseinandersetzung, es lassen sich wiederholt auftretende Handlungsmuster beobachten, mit denen sie die Schüler\*innen auch initiativ dazu anregt, beide Register einzubeziehen. In Bezug auf die möglichen mündlichen Äußerungen der Figuren für spätere Sprechblaseneinträge sollen zwei Beispiele an dieser Stelle genauer beleuchtet werden.

Als es um das dritte Bild der zweiten Bildergeschichte „Unbeabsichtigte Helden“ geht, sagt Elias, dass der Sohn auf den Mann zeige, da dieser ihn umgerempelt habe. Nach einer kurzen Klärung um die Figur des Bankräubers (siehe Analyse in Kapitel 9.4.5) kommt Frau Frey auf Elias‘ Beitragsbeginn zurück:

*Transkript 9.4.3\_7*

498 Frau Frey: und der sohn  
 499 hast du schön gesagt  
 500 der zeigt auf den mann  
 501 (0.5)  
 502 da kann man sich auch vorstellen  
 503 dass der Sohn was sagt  
 504 ne  
 505 zum vater  
 506 zum beispiel  
 507 (1.0)  
 508 S?: ( )  
 509 S?: der war das  
 510 Frau Frey: der war das  
 511 genau

Die Lehrerin wiederholt Elias‘ Beitragsteil, in dem er seinen Blick auf die Geste des Sohnes gerichtet hatte (vgl. Z. 498-500). Sie lobt explizit seine Formulierung („schön gesagt“, Z. 499) und nach einer kurzen Denkpause spannt sie anknüpfend an Elias‘ Hinweis auf die Geste den Bogen zu einer möglichen mündlichen Äußerung des Sohnes (Z. 502f.). Sie verweist auf die eigene Vorstellungskraft in der Auseinandersetzung mit diesem Bild und schließt die Schüler\*innen mittels des „ne“ als aktiv Zuhörende in ihr Gedankenspiel ein, indem sie implizit dazu einlädt, mit in dieses Szenario zu gehen. Danach erweitert sie ihre Äußerung um den möglichen Adressat\*innen dieser Äußerung („zum Vater“, Z. 505) und rahmt ihre Überlegungen gleichzeitig als „Beispiel“ (Z. 506), das einbezogen werden kann, aber nicht muss. Nach einer Sekunde Denkzeit sind einige Schüler\*innen murmelnd zu hören, ein Schüler formuliert den Beitrag „der war das“ (Z. 509), den Frau Frey daraufhin aufgreift, wiederholt und ausdrücklich als gelungenen möglichen mündlichen Beitrag des Jungen ratifiziert („genau“, Z. 511). Wenig später initiiert Frau Frey, den Blick im dritten und vierten Bild auf die Gestik der Figuren hinter dem Schalter zu richten:

*Transkript 9.4.3\_8*

545 Frau Frey: was machen die eigentlich  
 546 auf bild drei und bild vier machen die leute  
 was  
 547 wer weiß wie man das nennt  
 548 (1.5)  
 549 melissa  
 550 was machen denn die leute hinterm schalter

551 S?: hände hoch(ziehen)  
 552 Melissa: die halten ihre hände hoch  
 553 (1.0)  
 554 Frau Frey: mh  
 555 Melissa: die halten ihre hände hoch  
 556 Frau Frey: genau  
 557 das kennen wir aus m western vielleicht  
 558 ne  
 559 wenn einer dann auf jemand anders zielt  
 560 dann sagt der hände hoch oder ich schieße

Frau Frey fragt, ob jemand wisse, was die Figuren in den beiden Bildern machen, und wie man dies nenne (vgl. Z. 545-547). Nach kurzer Denkzeit vergibt sie das Rederecht an die aufzeigende Melissa (vgl. Z. 549). Während eine Schülerin bzw. ein Schüler bereits leise mündlich einen Vorschlag äußert, sagt Melissa, dass die Leute ihre Hände hochhalten, und wiederholt ihren Beitrag (vgl. Z. 551f.; 555). Die Lehrerin bestätigt diese Formulierung und gibt die Hintergrundinformation, dass diese Geste den Schüler\*innen vielleicht aus der Gattung „Western“ (Z. 557) bekannt sei. Sie imaginiert eine fiktive, genretypische Situation aus der Gattung („wenn einer dann auf jemand anders zielt“; Z. 559) und formuliert eine mündliche Äußerung, die der Zielende in dieser Situation üblicherweise sage: „Hände hoch oder ich schieße“ (Z. 560). Nach einem kurzen Scherz eines Schülers wiederholt sie diese mündliche Äußerung und führt den Blick zurück zur Bildergeschichte, indem sie darauf hinweist, dass dies „der Bankräuber wohl auch gesagt“ habe (Z. 566; nicht mehr im Transkriptausschnitt oben).

In beiden Sequenzen initiiert Frau Frey auf unterschiedliche Weise, dass die Schüler\*innen nach den eher die Handlung nacherzählenden Beiträgen ihre Aufmerksamkeit auf mögliche mündliche Äußerungen der Figuren richten:

- Im ersten Beispiel wiederholt Frau Frey zunächst den Beitrag von Elias und macht diesen im Sinne des *Revoicing* (O'Connor & Michaels 1993, 1996) für alle noch einmal verfügbar. Danach regt sie an, sich vor dem Hintergrund der Gestik und der beobachteten Handlung in der Geschichte in die Figuren hineinzusetzen, was prompt von mehreren Schüler\*innen sprachlich aufgegriffen wird und zu einem möglichen Sprechblasentext führt.
- Im zweiten Beispiel lässt die Lehrerin zunächst eine Bezeichnung für die Gestik der Figuren formulieren und eröffnet dann eine Art Exkurs, indem sie diese Gestik in das Genre des Westernfilmes versetzt, das den Schüler\*innen möglicherweise bekannt ist. Indem sie an dieser Stelle den Blick der Schüler\*innen über die Geschichte

hinausführt und deren Wissen über genretypische Redewendungen und Äußerungen aktiviert, unterstützt sie die Schüler\*innen darin, mündliche Äußerungen zu imaginieren, und bringt an dieser Stelle auch selbst einen Vorschlag ein.

Beide in den Beispielen aufgezeigten Handlungsanregungen (sich in die Figuren hineinzuversetzen bzw. auch genreübergreifend nach Formulierungen zu suchen) können die Schüler\*innen auch als Strategien nutzen, um später in der nicht-öffentlichen Unterrichtsphase Formulierungen für die Verschriftlichungen zu finden. Gemeinsam ist beiden Sequenzen, dass Frau Frey die bereits für alle öffentlich verfügbaren Formulierungen der Schüler\*innen zu der Handlung auf den Bildern nutzt, auf dieser Basis die Vorstellungskraft der Schüler\*innen aktiviert und mittels Denkzeit Freiräume eröffnet, um sich in die Vorstellungen zu begeben und Formulierungen zu planen.

Frau Frey investiert 15 Minuten der Unterrichtszeit in das Unterrichtsgespräch zu den zwei Bildergeschichten, um die Schüler\*innen auf die nachfolgende nicht-öffentliche Arbeitsphase vorzubereiten, in denen diese eine der beiden Geschichte über ein selbst gewähltes Register verschriftlichen und eigenständig formulieren müssen. Sie reagiert flexibel auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden und erweitert durch ihre Änderung der Vorgabe im Unterrichtsgespräch den sprachlichen Raum, indem

- sich mehr Schüler\*innen mit mündlichen Beiträgen an dem Austausch über die Bilder beteiligen können,
- die Schüler\*innen in Bezug auf bildungssprachliche Praktiken sprachlich vielfältige Beiträge öffentlich äußern bzw. rezipieren können,
- die Schüler\*innen inhaltlich unterschiedliche und damit auch in Bezug auf den verwendeten Wortschatz vielfältige Beiträge äußern bzw. rezipieren können,
- ein Austausch ermöglicht wird, in dem sich die Schüler\*innen untereinander sowie mit der Lehrkraft in ihren Beiträgen aufeinander beziehen und ihre Wortwahl bzw. ihre Deutungen erproben und abwägen können (vgl. „cumulative“, Alexander 2012: 28),
- sie als Lehrkraft mehr Schüler\*innen bei Bedarf individuell darin unterstützen kann, die Handlung auf den Bildern zu versprachlichen.

Das „Worte sammeln“ gestaltet Frau Frey somit als freien Raum, in dem die Schüler\*innen gemeinsam ein Verständnis der Handlung entwickeln, vertiefen und untereinander sprachlich aushandeln. Die Schüler\*innen werden dazu ermutigt, sich niedrigschwellig

an dem Gespräch zu beteiligen. Sie erhalten die Gelegenheit, Ausdrucksweisen und Begriffe öffentlich zu erproben und zu rezipieren. Dabei eröffnet Frau Frey ihnen insbesondere Möglichkeiten, die Bildergeschichte in beiden geforderten Registern zu erschließen, und unterstützt sie bei den Formulierungen, ohne dass sich die Schüler\*innen bereits auf ein Register festlegen müssen, in dem sie später die Verschriftlichungen anfertigen. Es kommt folglich nicht zu einem expliziten und ‚technischen‘ Systematisieren der Formulierungsbausteine. Auf diese Weise erarbeiten alle Schüler\*innen zunächst gemeinsam ein breites Formulierungsrepertoire, aus dem sie für die nächste Arbeitsphase schöpfen können.

#### **9.4.4 Analyseschwerpunkt 2: Von Bild- zu Wortsprache**

Das Unterrichtsgespräch wird, wie oben analysiert wurde, von Frau Frey angekündigt und gerahmt als eine Vorbereitung auf die nachfolgende nicht-öffentliche Unterrichtsphase (vgl. Kapitel 9.4.3). In dieser sollen die Schüler\*innen entweder die Handlung auf den Bildern in Sätzen ausformulieren oder mögliche mündliche Äußerungen oder Gedanken der Figuren in Sprech- oder Gedankenblasen eintragen. Diese Aufgabe erfordert sowohl ein Verstehen der Handlung auf den Bildern als auch ein Übertragen der Bildsprache in Wortsprache – die Handlung auf den Bildern muss in Worte gefasst werden, die Gedanken und Gefühle der Figuren nachvollzogen und dann in möglichen mündlichen Äußerungen oder Gedanken gedeutet und formuliert werden. Es ist beobachtbar, dass diese Schritte im Unterrichtsgespräch aufgegriffen und versprachlicht werden.

Im Verlauf des Unterrichtsgesprächs beschreiben die Schüler\*innen, was sie auf den Bildern sehen, ebenso kommt es zu Äußerungen, die als Interpretationen einzuordnen sind. Es ist zu beobachten, dass Frau Frey immer wieder initiiert, dass die Schüler\*innen erklären und begründen, wie sie zu ihren Interpretationen kommen. Bereits zu Beginn des Unterrichtsgesprächs beschreibt Vitali, dass „der Junge [...] mit einem [(1.5)] Besen oder so (1.0) ähm die Wespe schlagen“ wolle (Z. 098). Nach einer kurzen Bemerkung von Frau Frey dazu, dass auf den Bildern doch recht viel zu sehen sei, und der Nachfrage, ob zum ersten Bild noch etwas zu ergänzen ist, meldet sich Aziz:

##### *Transkript 9.4.4\_1*

110	Frau Frey:	ja aziz
111	Aziz:	also und der vater hindert ihn davor
112		und er hat ne idee
113	Frau Frey:	florian
114		hörst du bitte zu
115	Aziz:	der vater hindert ihn davon

116 und (er hat voll schnell) ne idee  
 117 Frau Frey: okay  
 118 mhm  
 119 du meinst er hat ne idee  
 120 woran siehst du dass er ihn hindert  
 121 Aziz: ähm weil er die arme weit ausgestreckt hat  
 122 und glaub ich auch (böse stoppt oder so)  
 123 Frau Frey: ah ja  
 124 okay  
 125 Aziz: sieht man nicht [ganz genau]  
 126 Frau Frey: [mhm ]  
 127 gut  
 128 noch was zu bild eins

Frau Frey erteilt Aziz das Rederecht. Aziz schließt mit „und“ (Z. 111) an Vitalis Beschreibung an und ergänzt, dass „der Vater [...] ihn davor [hindere] / und er [...] ne Idee [habe]“ (Z. 111ff.). Nachdem Frau Frey einen Schüler darauf hinweist, zuzuhören, wendet sie sich wieder Aziz zu. Auffällig ist, dass Aziz seine Aussage wiederholt und leicht variiert („davon“ statt „davor“; Z. 111/ 115). Möglicherweise richtet er seinen Beitrag auf die neue Situation aus und stellt sicher, dass nun alle zuhörenden Schüler\*innen seinen Beitrag hören können (im Sinne eines *Recipient Design*; vgl. Bredel 2013: 197 und Kapitel 3.5). Frau Frey quittiert seinen Beitrag zunächst („okay“, Z. 117; „mhm“, Z. 118), danach paraphrasiert sie seine Aussage, dass der Vater eine Idee habe, und markiert sie als Aziz‘ Interpretation („du meinst“, Z. 119). Daraufhin fordert sie mittels einer Rückfrage eine Begründung für seine Interpretation ein, die an das anknüpft, was auf den Bildern zu sehen ist („woran siehst du“, Z. 120). Frau Frey knüpft damit noch einmal an den genannten inhaltlichen Aspekt zuvor an („der Vater hindert ihn davon“, Z. 115). Sie korrigiert seine Aussage in ihrer Frage grammatikalisch im Sinne eines korrektiven Feedbacks, was Aziz implizit auf seinen Fehler hinweisen kann. Das korrektive Feedback wird in vielen Konzeptionen zur Interaktion im Unterricht als sprachförderlich bewertet (vgl. u.a. Dannenbauer 2002). An dieser Stelle hätte Frau Frey ebenso den inhaltlichen Fluss des Unterrichtsgesprächs unterbrechen können und den Blick weg vom Inhalt der Bilder und auf den grammatischen Fehler richten können. Indem sie dies nicht tut, agiert sie in dieser Situation für Aziz gesichtsschonend, liefert für die Schüler\*innen angemessene sprachliche Bausteine und belässt den Fokus des Gesprächs auf dem Inhalt.

Mit ihrer Rückfrage und Aufforderung, seine Interpretation zu begründen, unterbricht Frau Frey das bisherige und von ihr unkommentierte „Sammeln“ von Beiträgen zu den einzelnen Bildern. Sie hebt Aziz‘ Interpretation hervor und macht diese zum Gegenstand des Gesprächs. Aziz knüpft seine Interpretation an die Beschreibung, dass der „Vater die

Arme weit ausgestreckt [habe] / und [...] (böse [stoppe] [...])“ (Z. 121f.). Dabei macht er für den zweiten Teil seiner Begründung sowohl die Subjektivität seiner Interpretation deutlich („glaub ich“, Z. 122) als auch die Vagheit („sieht man nicht ganz genau“, Z. 125). Frau Frey deutet zweimal währenddessen mit Rezeptionssignalen Verständlichkeit und Angemessenheit seines Beitrags an (Z. 117f., 123f.), wartet, bis Aziz ausgedet hat, und bestätigt schließlich mit einem leise geäußerten „gut“ (Z. 127). Dies kann sich sowohl als positive Bestätigung auf Aziz‘ Begründung beziehen, dass dieser ihrer Aufforderung angemessen nachgekommen ist, als auch die Beitragssammlung in Bezug auf das erste Bild abschließen. Nach ihrer Frage, ob „noch was zu Bild eins“ (Z. 128) zu sagen sei, und fehlender diesbezüglicher Meldungen, richtet Frau Frey somit den Blick auf das zweite Bild.

In dem Unterrichtsgespräch fordert Frau Frey auf diese Weise mehrmals von den Schüler\*innen Begründungen für ihre Interpretationen ein, wie ein zweites Beispiel noch veranschaulichen soll. Im folgenden Beispiel, welches sich direkt an die letzte Sequenz anschließt, geht es nun um das zweite Bild der Bildergeschichte „Moral mit Wespen“. Auch in dieser Sequenz fordert Frau Frey ein, den eigenen Beitrag zum Bild mit einer Begründung zu verknüpfen:

#### *Transkript 9.4.4\_2*

131 Frau Frey: dann zum bild zwei  
 132 mediha  
 133 Mediha: der vater nahm ähm von seinem sohn den teller  
 134 und ähm sagt ihm etwas  
 135 Frau Frey: mhm  
 136 er sagt ihm etwas  
 137 noch was dazu  
 138 S?: nein  
 139 Frau Frey: nächstes bild  
 140 [damla ]  
 141 Mahmut: [darf ich] (noch was er sagen) wollte  
 142 Frau Frey: noch was zu bild zwei  
 143 Mahmut: mhm  
 144 Frau Frey: mahmut  
 145 Mahmut: so ( ) so mein sohn  
 146 jetzt zeige ich dir wie man das macht  
 147 oder so  
 148 Frau Frey: aha  
 149 woran siehst du das  
 150 Mahmut: [ ( ) ]  
 151 Frau Frey: [<<lächelnd>dass er das sagt]  
 152 so [mein sohn>]  
 153 Mahmut: [weil ] weil er so den finger so  
 hochhält  
 154 Frau Frey: ah  
 155 [mhm ]  
 156 Mahmut: [denn] das sieht so aus (als) ob er ihm was  
 zeigen möchte

157 Frau Frey: mhm  
158 okay

Nach der Beschäftigung mit dem ersten Bild entscheidet Frau Frey, dass „dann zum Bild zwei“ übergegangen werde (Z. 131). Sie erteilt Mediha das Wort, die daraufhin darauf verweist, dass der Vater den Teller des Sohnes nehme und ihm „etwas sag[e]“ (Z. 133f.). Frau Frey bestätigt ihren Beitrag zunächst („mhm“, Z. 135) und wiederholt dann den zweiten Teil nahezu wortwörtlich. Mit ihrer Frage, ob es „noch was dazu“ gebe (Z. 137), eröffnet sie allen Schüler\*innen die Möglichkeit, weitere Beiträge zu dem zweiten Bild zu liefern. Als ein Schüler verneint, initiiert Frau Frey das Fortschreiten zum dritten Bild (Z. 139).

Damla meldet sich, Frau Frey wendet sich ihr zu und erteilt ihr das Rederecht (Z. 140). Noch während Frau Frey ihren Namen sagt, beginnt Mahmut mit seiner Frage, ob er noch äußern dürfe, „was er sagen wollte“ (Z. 141). Mahmut bittet in seine Frage um Erlaubnis ein, worum sich sein Beitrag inhaltlich handeln würde („was er sagen wollte“, Z. 141). Er liefert Frau Frey damit Informationen, die für die Entscheidung für oder gegen einen weiteren Beitrag relevant sein können. Als Frau Frey ihm das Wort erteilt, äußert er seine Interpretation eines möglichen mündlichen Beitrags des Vaters (Z. 145f.) und rahmt seinen Beitrag mit dem Nachschub „oder so“ (Z. 147) als einen Vorschlag, der zur Diskussion gestellt und noch geändert oder ergänzt werden kann. Auf diese Weise hat er die Bildsprache in einen möglichen mündlichen Kommentar des Vaters übersetzt. Er liefert einen Formulierungsbaustein für die spätere Wahl-Aufgabe, im Rahmen von Sprechblasen zu den Bildern mündliche Äußerungen der Figuren zu formulieren.

Frau Frey quittiert seinen Beitrag mit „aha“ (Z. 148) und fordert ihn dann wie zuvor Aziz dazu auf, näher zu begründen, „woran [er] das [sehe] / [...] dass er das [sage] / so mein Sohn“ (Z. 149-152). Auch hier setzt sie die Vorgabe relevant, den eigenen Beitrag nicht für sich allein gestellt zu präsentieren, sondern konkret auf das zu beziehen, was auf den Bildern wahrzunehmen ist. Frau Frey stellt die von Mahmut vorgeschlagene mündliche Äußerung des Vaters dabei inhaltlich offenbar nicht in Frage, da sie in ihrer Äußerung z. B. kein Modalverb i. S. v. „dass er das sagen könnte/ würde“ verwendet. Sie nimmt Mahmuts Vorschlag ernst und greift ihn auf, indem sie seinen Beitrag wortwörtlich wiederholt. Mahmut begründet seinen vorgeschlagenen mündlichen Kommentar des Vaters ausführlich, indem er zunächst die Geste beschreibt (Z. 153) und dann im Rahmen der Bildsituation deutet (Z. 156). Frau Frey bestätigt seine Antwort (Z. 157f.).

In diesen Sequenzen ist zu beobachten, dass Frau Frey das „Sammeln von Wörtern“ nicht ausschließlich als unkommentierte Sammlung und Aneinanderreihung von Beiträgen ausgestaltet (vgl. Kapitel 9.4.3). Das „Sammeln“ wird insofern in diesem Unterrichtsgespräch als offener und für die Schüler\*innen niedrighschwellig gestalteter Prozess gestaltet, als den Schüler\*innen freigestellt wird, was sie in Bezug auf die Bilder auswählen und versprachlichen. Die Handlung der Bildergeschichte in eigene Worte zu fassen und mögliche Deutungen zu formulieren, ist neben der inhaltlichen Herausforderung ein komplexer sprachlicher Prozess. Es geht um ein Beschreiben dessen, was in der Geschichte durch Bilder dargestellt ist. Ebenso geht es um das Deuten, in Form von z. B. möglichen Gefühlen oder mündlichen Äußerungen, die den Figuren zugeschrieben werden. Die Beschreibungen und Deutungen wiederum müssen mit den Interpretationen der vorhergehenden und folgenden Bilder in Beziehung gesetzt und zu einer erzählten Geschichte verknüpft werden.

Diese Prozesse beinhalten in der vorliegenden Untersuchung komplexe Übersetzungsprozesse – u.a. zwischen Bild- und Wortsprache. Der Prozess lässt sich als ein Übersetzen zwischen Registern definieren, welches in der hier vorliegenden Untersuchung als bildungssprachliche Praktik identifiziert wurde (vgl. Kapitel 8). Wie in einer Übersetzung, die von Sprache zu Sprache erfolgt (z. B. Deutsch zu Englisch oder zwischen sprachlichen Registern), werden (hier aus dem Bild bildlich) dargestellte Elemente ausgewählt und in eigenen Worten versprachlicht. Dabei kann variieren, was herausgegriffen, wie es beschrieben und wie es verstanden/gedeutet wird. Die Beschreibungen und Deutungen können wiederum auf sehr unterschiedliche Weise sprachlich formuliert werden, was Einfluss nehmen kann auf das Verständnis der Zuhörenden, die den Beschreibungen und Deutungen folgen. Das Übersetzen erfolgt dabei sowohl als nicht-beobachtbare Handlung, wenn Schüler\*innen wie Lehrkraft während des Gesprächs oder in der späteren nicht-öffentlichen Arbeitsphase alleine nach- und mitdenken, als auch als beobachtbare Handlung einzelner oder mehrerer Schüler\*innen oder der Lehrkraft in der Öffentlichkeit des Unterrichtsgesprächs.

Frau Freys Handeln zeigt dabei an, dass sie der expliziten und öffentlichen sprachlichen Verknüpfung der Deutungen der Bildinhalte mit konkreten Begründungen im gemeinsamen Unterrichtsgespräch große Bedeutung beimisst: Sie macht anhand ihrer mehrfachen Nachfragen („Woran siehst du das?“) die implizite Norm für das Unterrichtsgespräch deutlich, die eigenen Interpretationen und Meinungen im öffentlichen Rahmen anhand

der Beschreibung des auf den Bildern Sichtbaren zu belegen. Dabei vernetzt Frau Frey die bildungssprachlichen Praktiken der Beschreibung und Interpretation. Über die Verbindung der beiden bildungssprachlichen Praktiken eröffnet sie den Schüler\*innen den sprachlichen Raum, um offenzulegen und für alle nachvollziehbar zu machen, wie sie zu ihrem Verständnis der Bildinhalte und zu der Deutung gelangt sind.

Frau Frey unterstützt die Schüler\*innen in diesem Prozess des Übersetzens während des Unterrichtsgesprächs, indem sie mehrfach, wie in den aufgezeigten und weiteren Fällen beobachtbar ist, innehält, sobald eine Interpretation ohne eine Begründung bzw. einen Beleg geliefert wird. Sie macht dies nicht konsequent, aber doch so häufig, dass ihr Handeln als wiederkehrendes, typisches Verhalten eingeordnet werden kann. Sie richtet den Blick im „Modus des funktionalen Denkens“ (Bredel 2013: 259) auf die Interpretation und fordert über ihre konkrete Nachfrage explizit eine Begründung für die jeweilige Interpretation ein, die sich auf das stützt, was auf den Bildern zu sehen ist. Damit regt sie implizit eine „handlungspraktische“ Sprachreflexion an (Bredel 2013: 152), die nach Bredel auf das „metakommunikative Wissen“ in Bezug auf den Prozess zielt (Bredel 2013: 127): Der Blick der Schüler\*innen wird in Bezug darauf geschärft, wie es zu dieser geäußerten Interpretation gekommen ist. Über die wiederholt geäußerte Nachfrage kann ebenso klarer werden, dass es in diesem Unterrichtsgespräch in Bezug auf das Sprechen und Nachdenken über die Bilderhandlung von Bedeutung ist, Begründungen für die Interpretationen mitzuliefern. Frau Frey etabliert über die konkrete Nachfrage einen Zugzwang, der die Schüler\*innen in die Position bringt, Antworten zu formulieren. Gleichzeitig zeigt sie ihnen an, was sprachlich und inhaltlich fehlt und von ihnen gefordert ist (vgl. Heller & Morek 2015: 6). Über die eingeforderte Versprachlichung der Verständnisschritte von der Beschreibung bis zur Interpretation werden diese daraufhin im Rahmen des Unterrichtsgesprächs sichtbar und für alle verfügbar.

Frau Frey richtet ihre Nachfragen beobachtbar ausschließlich an diejenigen Schüler\*innen, die den Beitrag geliefert haben, und gibt ihnen Zeit, ihre Antworten zu durchdenken und zu versprachlichen. Sie gibt die Nachfragen nicht ins Plenum und zweifelt die Deutungen nicht öffentlich an oder beurteilt diese im Vorhinein, womit sie einen Rahmen schafft, in dem jede einzelne Deutung als ernstzunehmend anerkannt wird (vgl. Alexander 2012: 27). Durch die damit einhergehende sprachliche Elaborierung wird den Schüler\*innen Redezeit und die zusätzliche Herausforderung eröffnet, ihre Begründungen zu versprachlichen. Die Schüler\*innen erweitern ihre ursprünglichen Beiträge und gestalten

diese sprachlich komplexer (z. B. mittels Kausalkonstruktionen). Auf diese Weise werden die Schüler\*innen in ihrer Verantwortung für ihre eigenen Interpretationen und die gemeinsame Wissenskonstruktion positiv bestärkt: Nur sie können begründen, worauf sie ihre Meinung stützen und ihre Interpretationen für alle verständlich machen. Sie erleben sich als kompetente Sprecher\*innen, deren Interpretationen im Rahmen der Aufgabe relevant und deren Begründungen von Interesse sind.

Im Rahmen von Alexanders und Mercers Konzeptionen zur Unterrichtskommunikation stellt dieses Handeln der Lehrkraft einen wichtigen Bestandteil für eine inhaltlich wie sprachlich anregende und unterstützende Umgebung dar: Der Blick der Lehrerin auf die Deutung der Schüler\*innen und ihre Rückfragen eröffnen und unterstützen einen *Educated Discourse* (Mercer 2008: 80ff.). Frau Frey „engage[s] with the answer [children] give and hence with the understanding or misunderstanding which that answer reveals“ (Alexander 2012: 25). Die Schüler\*innen werden dazu angehalten, ihre Interpretationen zu durchdenken und zu belegen – sowohl für das eigene Verstehen als auch für die zuhörenden Mitschüler\*innen. Das Verstehen und das Versprachlichen dessen, was auf den Bildern zu sehen ist, bedingen sich dabei gegenseitig. Das inhaltliche Verständnis der Schüler\*innen wird durch das Versprachlichen vertieft und umgekehrt ermöglicht das Versprachlichen das inhaltliche Verständnis. In diesem öffentlichen Rahmen unterstützt Frau Frey durch das Erfragen und Veröffentlichen der Begründungen für alle Schüler\*innen auch ein Hinterfragen und Diskutieren der Interpretationen, was in anderen Situationen während des Unterrichtsgesprächs auch ohne erkennbare Hemmungen passiert (vgl. Mercer & Dawes 2008: 9). Die Gesprächsatmosphäre lässt sich als „supportive“ (Alexander 2012: 28) beschreiben, in der die Schüler\*innen „articulate their ideas freely, without fear of embarrassment over ‚wrong‘ answers“ (Alexander 2012: 28). Es ist beobachtbar, dass die Schüler\*innen auch Frau Frey in einzelnen Fällen in ihrer Deutung korrigieren (vgl. Z. 475ff.; Analyse in Kapitel 9.4.5).

Die Situationen, in denen Frau Frey explizit nachfragt, woran die Schüler\*innen ihre Interpretationen festmachen, sind vor allem in den ersten Minuten des Gesprächs beobachtbar, in denen über die erste Bildergeschichte gesprochen wird (Z. 120, 149, 258 + Z. 706). Im späteren Verlauf, nachdem Frau Frey bereits dreimal konkret nach Belegen anhand der Bilder gefragt hat, ist beobachtbar, dass auch Schüler\*innen ihre Deutungen ohne Aufforderung der Lehrerin an Beschreibungen anbinden. Als das sechste Bild für Beiträge geöffnet wird, äußert sich Mediha zunächst als Erste dazu, indem sie sagt, dass der

Vater die Biene mit einer Zeitung schlagen wolle und sich der Junge erschrecke (Z. 271f.). Daraufhin meldet sich Cemile, die sich erstmals nach ihrem Eröffnungsbeitrag wieder an dem Gespräch beteiligt, und wird von Frau Frey drangenommen. Cemile bindet ihre Interpretation an mehreren Stellen dabei konkret an das, was auf den Bildern zu sehen ist, und trennt deutlich Interpretation und Bildbeschreibung voneinander:

*Transkript 9.4.4\_3*

273 Frau Frey: mhm  
 274 okay  
 275 cemile  
 276 Cemile: der vater schlägt ja also (.) er schlägt  
 diese wespe  
 277 und ich glaub auf bild zwei erklärt er dem  
 sohn  
 278 ähm stopp  
 279 also auf dem bild ersten bild sagt er  
 280 nicht schlagen  
 281 man macht das so  
 282 und dann erklärt er ihm dass man die nicht  
 erschlägt  
 283 und dann erschlägt er sie ja auf dem bild  
 sechs selber  
 284 und der sohn guckt dann so erstaunt  
 285 <<{blickt Frau Frey an und imitiert die Ges-  
 tik der Sohnes in der Bildergeschichte, in  
 dem sie sie Hand vor den Mund legt}> weil er  
 hat> seine hand vor dem mund  
 286 Frau Frey: mhm  
 287 Elias: {legt seine Hand vor den Mund} ah  
 288 was ist  
 289 Frau Frey: mhm  
 290 [gut ]

Nachdem Frau Frey Cemile das Rederecht erteilt hat, schildert Cemile zunächst, was auf dem sechsten Bild zu sehen ist („der Vater [...] schlägt diese Wespe“, Z. 276). Dann geht sie in eine Art Rückblende, indem sie die Geschehnisse auf den ersten zwei Bildern zunächst zusammenfasst (Z. 277-282) und miteinander verknüpft. In ihrer Zusammenfassung rahmt sie diesen Teil des Beitrags als eigene Deutung explizit durch die Formulierung „ich glaub“ (Z. 277), die sie dem Teil voranstellt. Sie formuliert damit ihre Interpretation auch gleichsam als Hypothese, die sie in das Plenum gibt und die zur Diskussion gestellt werden kann. Ihre Zusammenfassung trägt Merkmale einer Nacherzählung, in der sie das Präsens verwendet und zweimal mündliche Rede einbaut (Z. 278, 280f.), die über Redebegleitsätze eingebettet werden. Sie liefert damit Wortbausteine für beide Wahlmöglichkeiten der schriftlichen Aufgabe nach dem Unterrichtsgespräch (Sprechblasenbeiträge und ausformulierte Sätze zu den Bildern) und kombiniert die geforderten Register.

Die Verknüpfung zum sechsten Bild liefert Cemile dann über den inhaltlichen Kontrast, der über die Bilder 2 und 6 geschaffen wird und den humorvollen Kern der Bildergeschichte bildet: Der Vater habe ja erklärt, „dass man die [Wespen, V.B.] nicht erschlägt / und dann erschlägt er sie ja auf dem Bild sechs selber“ (Z. 282f.). Ihre Interpretation des vermittelten Gefühls, dass der Sohn „erstaunt“ (Z. 284) gucke, begründet sie u.a. mittels der Gestik, die auf dem Bild zu sehen ist (Z. 285). Damit deutet sie die auf dem Bild dargestellte Geste des Jungen anders als Mediha, die diese als Erschrecken interpretierte, worauf Frau Frey jedoch nicht näher eingeht. Es ist beobachtbar, dass Cemile nun aktiv den Blickkontakt zu Frau Frey sucht (zuvor hat sie auf die Projektion an der Wand geblickt) und frei ohne das Bild vor Augen formuliert. Ihre Begründung bildet mit der Interpretation den Schlussspekt des Beitrags. Frau Frey quittiert Cemiles Beitrag zweifach („mhm“, Z. 286, 289) und zeigt dann mittels „gut“ (Z. 290) an, dass die ‚Sammlung‘ zum sechsten Bild geschlossen werden könnte.

Cemile geht mit ihrem strukturierten Wortbeitrag deutlich über das hinaus, was Frau Frey in ihrem Arbeitsauftrag zu Beginn eingefordert hat und die meisten der übrigen Schüler\*innen zu diesem Zeitpunkt im Unterrichtsgespräch beigetragen haben. Es ist zu vermuten, dass sie der Einforderung einer Begründung in Form einer Rückbindung an das, was auf den Bildern zu sehen ist, auf diese deutliche Weise nachkommt, weil Frau Frey diese zuvor durch ihre Nachfragen mehrfach und explizit eingefordert hat. Cemiles Begründung für ihre Deutung ist in besonderer Weise hervorgehoben und soll an dieser Stelle genauer betrachtet werden: Sie ahmt über ihre Gestik die Gestik des Jungen in der Bildergeschichte nach (Z. 285). Sie schafft auf diese Weise eine gestisch-räumliche Verbindung zwischen dem, was sie auf dem Bild sieht, dem, was sie sprachlich wiedergibt sowie ihrer eigenen Deutung. Gleichsam bezieht sie Frau Frey als Zuhörende durch den Blickkontakt aktiv mit ein, sichert sich ihre Aufmerksamkeit und setzt damit den kommunikativen Rahmen (vgl. Bredel 2013: 197). Cemile verdeutlicht: Erstaunen kann ihrer Ansicht nach dadurch gestisch ausgedrückt und körperlich sichtbar werden, wenn jemand die Hand vor den offenen Mund schlägt. Zum einen kann das Nachahmen der Gestik der Figur auf dem Bild für sie selbst ein Unterstreichen ihres Gesagten bedeuten. Zum anderen scheint ihre Geste gleichzeitig auf ihre Mitschüler\*innen, die sich gegenseitig aufmerksam zuhören und beobachten, sprachlich inspirierend zu wirken: Elias ahmt ihre Gestik nach, indem er ebenso seine Hand vor den Mund legt und leise einen möglichen Wortbeitrag des Jungen formuliert („ah / was ist“, Z. 287f.).

Es ist in verschiedenen Situationen des gefilmten Unterrichts von Frau Frey zu beobachten, dass die Lehrkraft ihre Äußerungen durch Gestik, Mimik und Proxemik unterlegt und diese für den Aufbau gemeinsamen Wissens nutzt (vgl. auch Kapitel 9.4.3 und 9.4.5). Im Interview berichtet Frau Frey davon, dass sie in ihrem Unterricht Gesten bewusst einsetze, um beispielsweise über einen in der Lerngruppe bekannten Fingerwink die Schüler\*innen daran zu erinnern, mittels der Konjunktion ‚weil‘ ihre Aussagen grammatisch komplexer zu gestalten oder über die Verknüpfung von Gesten und Sprache mit Schüler\*innen zu sprechen, die Verstehensschwierigkeiten haben: „Man muss Sprache anschaulich machen.“<sup>71</sup> Auch Dokter et al. (2017: 5) beschreiben in ihrer Studie zu Instruktionen im Mathematikunterricht von Grundschulen Visualisierungen durch Gestik als eine Form des Lehrkräftehandelns, welches das Verstehen der Schüler\*innen im Rahmen von bildungssprachlichen Anforderungen unterstützen kann. Über die intersubjektive Validierung im Projektteam wurde der Eindruck verfestigt, dass die Schüler\*innen Frau Frey immer wieder und auf unterschiedlichen Ebenen als sprachliches Vorbild imitieren und so auch einüben, selbst sprachlich zu handeln. Es kann daher vermutet werden, dass sich über ihr Handeln im Rahmen ihres Unterrichts auch bei ihren Schüler\*innen Routinen eingeschliffen haben, Sprache über gestische Handlungen zu begleiten und sprachliches und inhaltliches Lernen darüber zu verknüpfen. Elias zeigt durch seinen leisen, eher für sich als öffentlich geäußerten Beitrag sichtbar an, dass ihn die Gestik seiner Mitschülerin dazu anregt, sich in die Figur des Jungen hineinzusetzen, das Geschehen in der Bildergeschichte zu verstehen und einen mündlichen Beitrag zu formulieren, den er später in die Aufgabe einbauen kann. Ähnliche Szenen, in denen Schüler\*innen leise mündliche Äußerungsvorschläge ihrer Mitschüler\*innen nachsprechen oder leicht abändern, sind mehrfach in dem hier untersuchten Unterrichtsgespräch zu beobachten (z. B. Z. 404-409, 560-563).

Für das Nachvollziehen der Geschichte und die Aufgabe nach dem Unterrichtsgespräch tragen die geäußerten Begründungen dazu bei, im Rahmen des Unterrichtsgesprächs ein tieferes inhaltliches Verständnis der Handlung in den Bildergeschichten aufbauen zu können. Es ist beobachtbar, dass manche Schüler\*innen dies selbstständig tun, andere äußern lediglich Deutungen ohne Begründungen. Das wiederholte Einfordern der Begründungen und sprachliches Verknüpfen von Beschreibung und Interpretation durch Frau Frey als handlungspraktische Sprachreflexion unterstützt somit alle Schüler\*innen darin, zunächst

---

<sup>71</sup> Vgl. Interview Frau Frey ab Timecode 0:22:00, siehe BiLe-Archiv.

mündlich im öffentlichen Rahmen die Bildsprache in Wortsprache zu übersetzen und die Handlungen auf den Bildern zu verstehen, zu versprachlichen und dann miteinander zu vernetzen. Das Übersetzen zwischen Bild- und Wortsprache wird somit im Unterrichtsgespräch bereits gemeinsam praktiziert und Routinen, über die dieses Verständnis aufgebaut werden kann, werden etabliert. Die sprachlich aktiven sowie die zuhörenden Schüler\*innen werden immer wieder dazu angehalten, genau hinzusehen und ihre Deutungen anhand des auf den Bildern Sichtbaren zu begründen. Auf diese Weise werden alle Schüler\*innen darauf vorbereitet, auch in der folgenden nicht-öffentlichen Arbeitsphase die Bildsprache in das sprachliche Register zu überführen. Für sie und die zuhörenden Mitschüler\*innen werden gleichsam Wortbausteine mitgeliefert, die das Verstehen der Bilderhandlungen vertiefen und Eingang in die späteren Verschriftlichungen finden können.

Das Begründen und Transparent-Machen eigener Meinungen und Deutungen für Zuhörende oder Leser\*innen sind bildungssprachliche Praktiken, die neben der hier aufgezeigten Übersetzungstätigkeit themen-, fach- und schulstufenunabhängig sowie in allen bildungsrelevanten Kontexten eine große Rolle spielen. Es lässt sich an dieser Stelle darüber nachdenken, inwiefern Frau Frey noch sprachbildender handeln könnte, indem sie den Wert und die Notwendigkeit dieser Praktiken explizit thematisiert. Auf Basis der Filmdaten lässt sich nicht rekonstruieren, ob Frau Frey dies bereits getan hat und an dieser Stelle „nur“ abrufft und einübt oder dies noch nicht explizit und ggf. als handlungsentlastete Sprachreflexion durchgeführt hat (vgl. Bredel 2013: 152). Dies ist jedoch in der Praxis immer abzuwägen und zu entscheiden im Sinne des Lernzieles und der passenden Situierung von solchen expliziten Thematisierungen. Indem die Bedeutung einer Verknüpfung von Interpretation und Begründung handlungsentlastet reflektiert würde, würde Frau Frey die Schüler\*innen auf eine Meta-Ebene führen, den Fokus des Gespräches zumindest im Sinne eines Exkurses verlassen, und damit gleichsam den Fluss des Gespräches unterbrechen sowie zeitliche Ressourcen der Unterrichtsstunde darauf verwenden. Frau Frey hält in diesem Unterrichtsgespräch den Fokus auf dem inhaltlichen Schwerpunkt der Bildergeschichten. Sie richtet im Rahmen eines wiederkehrenden Musters den Blick der Schüler\*innen immer wieder handlungspraktisch auf die Begründungen für geäußerte Deutungen und übt das stetige Begründen somit in situ der gemeinsamen Konstruktion des Verstehens ein.

### 9.4.5 Analyseschwerpunkt 3: Innehalten bei Begriffen und Redewendungen

Im gefilmten Unterrichtsgespräch ist immer wieder zu beobachten, dass Frau Frey bei Begriffen oder Redewendungen innehält und eine vertiefte Betrachtung zum Aufbau gemeinsamen Wissens im Rahmen des Gesprächs genutzt wird. Es werden insbesondere Begriffe oder Redewendungen genauer in den Blick genommen, die von den Schüler\*innen oder Frau Frey eingebracht werden, um beispielsweise die Handlungen auf den Bildern zu beschreiben oder die eigene Meinung zu begründen.

Im folgenden Sequenzausschnitt geht es um die zweite besprochene Bildergeschichte „Unbeabsichtigte Helden“ (siehe Abb. 9.4.1\_2 in Kapitel 9.4.1). Michael ist nach Cansu der zweite Schüler, der schildert, welche Handlungen auf dem ersten Bild zu sehen sind.

#### *Transkript 9.4.5\_1*

346 Michael: [ähm die ] laufen  
347 äh der räuber da  
348 oder ja der läuft in die bank  
349 hat ihn übersehen  
350 Frau Frey: mhm  
351 Michael: und hatte mit irgendwas da gespielt  
352 Frau Frey: ja  
353 Michael?: (aber was) {einige Schüler\*innen zeigen auf}  
354 Frau Frey: florian  
355 Florian: das war ein jo das ist ein jojo  
356 Frau Frey: {nickt} so ne art jojo ne  
357 [mhm ]  
358 S?: [so ähnlich]  
359 S?: [( )]  
360 Florian: (das ist so) als als jojo

Michael beschreibt, dass „der Räuber [...] in die Bank [laufe] [...] und ihn übersehen [habe]“ (Z. 347-349). Mit dem Personalpronomen „ihn“ bezieht sich Michael auf die Figur des Sohnes, der „mit irgendwas da gespielt“ habe (Z. 351). Frau Freys Reaktion mit einem betonten „ja“ (Z. 352) im Kontrast zum unbetonten geäußerten Continuer „mhm“ (Z. 350) zuvor hebt Michaels letzten Teil seiner Äußerung in besonderem Maße hervor und zeigt an, dass sie den Beitrag positiv würdigt und besondere Aufmerksamkeit auf diesen richtet. Michael führt den Platzhalter „irgendwas“ (Z. 351) dabei nicht näher aus. Mit der spontan geäußerten Frage „aber was?“ (Z. 353) zeigt Michael an, dass er den Gegenstand nicht (er)kennt und es für ihn von Interesse ist, zu klären, um welchen Gegenstand es sich handelt. Einige Schüler\*innen zeigen daraufhin in diesem Moment auf. Frau Frey vergibt das Rederecht an Florian (Z. 354), der einbringt, dass dies „ein Jojo“ (Z. 355) sei. Florian bricht dabei die erste Äußerung ab und wechselt im gewählten Tempus von Präteritum („war“) zu Präsens („ist“), womit er zum einen die gleiche Zeit von

Michaels Schilderung wählt und zum anderen die Klärung des Gegenstandes zeitlich unmittelbar in die Gegenwart des Unterrichts versetzt. Frau Frey bestätigt und korrigiert Michaels Äußerung in ihrer Reaktion zugleich, indem sie nickend und in nahezu gleicher Intonation seine Äußerung wiederholt, jedoch mit „so ne art“ (Z. 356) ergänzt und damit leicht abändert. Sie würdigt seine Antwort als hilfreichen Schritt für die Klärung, weist jedoch implizit darauf hin, dass er den Gegenstand nicht exakt benannt hat, sondern lediglich eine Annäherung geliefert hat. Auf diese Weise und einige Äußerungen der Schüler\*innen wie „so ähnlich“ (Z. 358) bleibt der Raum für eine Klärung weiter geöffnet. Florian erläutert die Anwendungsweise des Gegenstandes, liefert jedoch auch hier keinen alternativen Begriffsnamen (Z. 360). Frau Frey ergreift daraufhin das Wort:

*Transkript 9.4.5\_2*

361 Frau Frey: {imitiert die Bewegung des Wickelns} irgend-  
was zum drehen  
362 also ich glaub das ist so [ne art]  
363 Florian: [ja das] ist zum  
aufdrehen  
364 Frau Frey: [mhm ]  
365 Florian: und dann [muss er] ähm äh äh da das jojo also  
366 nee es ist  
367 das ist  
368 Vitali: {imitiert die Bewegung des Wickelns} [das  
musst du so machen ]  
369 S?: [kreisel  
]  
370 Florian: das ist ein kreisel  
371 Frau Frey: ja schön  
372 das wort ist kreisel  
373 ja  
374 mhm  
375 (2.0)

Sie führt aus, dass dies „irgendwas zum Drehen [sei] / also [sie] glaub[e], das [sei] so ne Art“ (Z. 361f.). Sie ergänzt ihre Erläuterung gestisch, bricht jedoch ihre eigene Äußerung ab, als Florian mit einer eigenen Erläuterung beginnt (vgl. Kapitel 9.4.4). Mit dem selbigen Gebrauch des Platzhalters „irgendwas“, dem Verb „glauben“ und dem abgebrochenen Ansetzen mit „so ne Art“ macht sie in dreifacher Hinsicht deutlich, dass sie selbst ebenfalls nur eine Annäherung liefert. Als Florian mit seiner Erläuterung ansetzt, gibt Frau Frey ihm mit dem Abbruch ihrer Äußerung damit die Möglichkeit, diese weiter auszuführen. Florian bestätigt ihren Ansatz zur Erläuterung mit „ja“ (Z. 363) und übernimmt dann mit seiner Ausführung, dass der Gegenstand zum „Aufdrehen“ (Z 363) sei. Frau Frey begleitet diese Erläuterung mit dem Continuer „mhm“ (Z. 364). Florian setzt weiter an, die Verwendung des Gegenstandes zu erläutern, wobei er in seiner Formulierung

stutzt und mehrfach ansetzt (Z. 365-367). Vitali äußert sich unaufgefordert und ergänzt Florians Erläuterung (Z. 368) um ein gestisches Imitieren des Aufdrehens des Spielzeuges und dem Hinweis „das musst du so machen“ (Z. 368), als ein weiterer Schüler den Begriff „Kreisel“ (Z. 369) öffentlich einbringt. Florian nimmt den gefundenen Begriff „Kreisel“ direkt auf und sagt ebenfalls, „das [sei] ein Kreisel“ (Z. 370). Frau Frey bestätigt den Begriff mit „ja“ (Z. 371) als richtig, lobt das Finden des exakten Namens des Spielzeuges („schön“, Z. 371) und validiert mit „das Wort ist Kreisel“ (Z. 372) sowie dem anschließenden „ja“ (Z. 373) und „mhm“ (Z. 374) den gefundenen Begriffsnamen.

In den gefilmten Unterrichtsstunden ist zu beobachten, dass Frau Frey in Gesprächssituationen eher selten die Äußerungen der Schüler\*innen explizit als richtig oder falsch bewertet. In der Regel lässt sie Äußerungen wie in dieser Situation zunächst unkommentiert und gibt stattdessen Raum für die Äußerungen der Schüler\*innen und eine Bezugnahme untereinander. Ihre explizite und direkte Bestätigung des richtigen Begriffes erscheint als stark und hervorgehoben im Unterrichtsgespräch und beendet die Suche nach dem richtigen Begriff. Die Schüler\*innen hören sich durchweg gegenseitig aufmerksam zu und sehen sich auch bei ihren gestischen Nachahmungen, einen Kreisel zum Drehen zu bringen, an, was der Verwirklichung einer Unterrichts Atmosphäre entspricht, die im Sinne des *Dialogic Teaching* als „reciprocal“ beschrieben wird (Alexander 2012: 28). Es ist somit zu vermuten, dass die gestischen Nachahmungen von Vitali und Frau Frey das Verständnis dieses Gegenstandes und Finden des richtigen Namens unterstützt haben (vgl. dazu auch Dokter et al. 2017: 5; vgl. auch zur Gestik Frau Freys Kapitel 9.4.4).

Frau Frey wertschätzt die Beteiligung der Schüler, indem sie deren Verantwortung für die erfolgreiche Begriffsklärung hervorhebt (Z. 371-374). Sie vergibt noch nicht das Rederecht weiter, sondern eröffnet zwei Sekunden Denkzeit, nach der Florian noch einmal das Wort ergreift und seine Erläuterung der Anwendungsweise weiter ausführt:

#### *Transkript 9.4.5\_3*

376	Florian:	und da musst er dann oben festhalten
377		und dann so {imitiert die Bewegung} muss er schnell ziehen
378		[sonst] geht das nicht
379	Frau Frey:	[mhm ]
380		du hast so gezeigt ne
381		man wickelt ein band
382		cahit
383		hörst du auch zu
384	Cahit:	mach ich gerade
385	Frau Frey:	{imitiert die Bewegung des Wickelns} man wickelt dieses band um das jo um den nicht jojo sondern um den kreisel

386 und dann {schnalzt mit der Zunge und imitiert  
 dann die Bewegung, schnell an einem Band zu  
 ziehen} zieht man das so weg  
 387 und das dreht sich dann ganz schnell  
 388 ein altes kinderspiel  
 389 hab ich auch wirklich (.) lange nicht gesehen  
 390 vielleicht gibts das gar nicht mehr heutzutage  
 391 aber jetzt wissen wir  
 392 der sohn hat gespielt  
 393 der bankräuber kommt angerannt  
 394 war es das zu bild eins  
 395 S?: [ja ]  
 396 S?: [mhm]

Nach zwei Sekunden Denkzeit setzt Florian seine Erläuterung der Anwendung dieses Spielzeuges fort, die er ebenfalls mit Gesten visualisiert und mittels des Personalpronomens „er“ auf die Figur des Jungen in der Geschichte bezieht (Z. 376-378). Florian verwendet den deiktischen Ausdruck wie „da“ (Z. 376), der auf den unmittelbaren Kontext der Handlungssituation verweist, sowie keine Substantive, um die konkreten Elemente des Gegenstandes zu benennen. Frau Frey greift daraufhin in ihrer Äußerung Florians Beitrag und seine Gestik auf („du hast so gezeigt“, Z. 380) und wiederholt dann die Anwendungsweise eines Kreisels. Sprachlich elaboriert sie ihren Beitrag jedoch, indem sie zum einen die Substantive „Band“ und „Kreisel“ einfügt (Z. 385), die Florian nicht verwendet hat. Zum anderen löst sie mittels des Personalpronomens „man“ die Anwendungsweise des Kreisels aus der konkreten Handlungssituation der Bildergeschichte und formuliert diese in abstrakter Form. Frau Freys sprachliche Elaborierung in Anlehnung an Florians Beitrag zeigt Merkmale des *Revoicing* (siehe Kapitel 3.4): Sie greift Florians Erläuterung auf und wertschätzt ihn, indem sie ihren Beitrag ihm zuschreibt („du hast so gezeigt“, Z. 380). Sie eröffnet den Schüler\*innen mit ihren Formulierungen, der unterstützenden imitierenden Gestik und Akustik sowie der inhaltlichen Erweiterung ihres Beitrags auf diese Weise die Möglichkeit, den Kreisel vor dem inneren Auge zu visualisieren, die Anwendungsweise zu verstehen und ggf. später selbst zu versprachlichen (vgl. Dokter et al. 2017: 5). Während ihres Beitrags ermahnt sie einen Schüler, der offenbar un aufmerksam ist, mittels einer rhetorischen Frage zuzuhören (Z. 382f.), betont den öffentlichen Rahmen des Gesprächs und die Teilnehmerrollen, in denen sich die Schüler\*innen befinden, und zeigt damit an, dass das gemeinsame Nachvollziehen der Anwendungsweise von Bedeutung für den weiteren Prozess ist.

Im weiteren Verlauf liefert Frau Frey zusätzliche Informationen über den Kreisel als Kinderspiel, indem sie diesen zeitlich verortet („altes Kinderspiel“, Z. 388/ „wirklich (.) lange

nicht gesehen“, Z. 389) und die Differenz zu „heutzutage“ (Z. 390) markiert, was die Klärung des Begriffes „Kreisel“ im Nachhinein noch einmal implizit legitimiert. Dann schlägt Frau Frey den Bogen zurück zur Bildergeschichte, indem sie die neue Information über den Kreisel und seine Anwendung markiert als neues Wissen („jetzt wissen wir / der Sohn hat gespielt“, Z. 391f.), welches in Bezug auf das Nachvollziehen der Handlung auf den Bildern weiterbringt. Danach fragt sie an, ob das Sammeln zu Beiträgen über Bild 1 abgeschlossen ist (Z. 394), was durch eine Schülerin bzw. einen Schüler bestätigt wird (Z. 395).

Immer wieder ist beobachtbar, dass bei Begriffen oder Redewendungen im Unterrichtsgespräch innegehalten wird: Das „Sammeln von Wörtern“, welches Frau Frey zu Beginn des Unterrichtsgesprächs als Ziel ankündigt, bleibt als Arbeitsauftrag zwar unkonkret, öffnet jedoch Raum für Wortbeiträge sehr unterschiedlicher Ausrichtungen. Der inhaltliche Verlauf des Unterrichtsgesprächs wird über die Formulierungen zu den Bildern überwiegend von den Schüler\*innen gesteuert, indem sie während der Beschreibungen und Erläuterungen z. B. selbst über unbekannte Begriffe in gewisser Weise stolpern und deren Klärung „collective“ im gemeinsamen Rahmen verfolgen (Alexander 2012: 28). Frau Frey unterstützt diesen Prozess, indem sie an diesem teilnimmt und Erläuterungen sowohl initiiert als auch unterstützt, sobald die Schüler\*innen nicht weiterkommen (vgl. Z. 356, 361, 380ff.). Dabei hält sich Frau Frey zurück, bricht ggf. eigene Äußerungen ab und eröffnet den Schüler\*innen den sprachlichen Raum, Erläuterungen selbst zu formulieren und sich währenddessen aufeinander zu beziehen. Auf diese Weise wird den Schüler\*innen eine Verantwortung für den Lernprozess zugeschrieben und diese erleben sich als kompetente Sprecher\*innen, die ihnen unbekannte Begriffe weitestgehend selbstständig aufdecken, hinterfragen, verfolgen können und erfolgreich klären. Im Interview erläutert Frau Frey die Bedeutung von Visualisierungen beim Wortschatzaufbau, der als Querschnittsthema in allen Unterrichtsstunden (und in Absprache mit den Kolleg\*innen auch in den anderen Fächern) verfolgt wird.<sup>72</sup>

Auch in der folgenden Sequenz zeigt sich ein Klärungsbedarf, für den Frau Frey und die Schüler\*innen im Gespräch kurz innehalten, um den Blick genauer darauf zu richten. Es geht nun um das dritte Bild der zweiten Bildergeschichte „Unbeabsichtigte Helden“ und Elias äußert sich zu dem, was auf den Bildern zu sehen ist:

---

<sup>72</sup> Vgl. Interview Frau Frey ab Timecode 0:07:00, siehe BiLe-Archiv.

#### *Transkript 9.4.5\_4*

468 Elias: da jetzt geht der vater (.) also der vater  
und der sohn gingen da hin  
469 weil und dann zeigt er zu dem mann  
470 dass er ihn umgerempelt hat  
471 Frau Frey: mhm  
472 Elias: ja  
473 und {lacht} (der überfällt ne bank und wird)  
umgehauen dann  
474 der mann der ihn umgerempelt [hat]  
475 Frau Frey: [ja ]  
476 jetzt sieht man eigentlich erst was das für  
einer ist  
477 ne  
478 ihr habt ja schon in bild eins gesagt  
479 der bankräuber  
480 wahrscheinlich habt ihr schon weiter geguckt  
481 im bild eins weiß man noch gar nicht was das  
für einer ist  
482 man sieht nur da rennt einer

Elias fasst die Handlung auf dem dritten Bild zunächst zusammen (Z. 468-474). Dabei reagiert er mit einem Lachen auf den humovollen Kern der Handlung, dass der Mann „ne Bank [überfalle] und [...] umgehauen [werde]“ (Z. 473), und zwar genau „der mann der ihn umgerempelt [habe]“ (Z. 474). Frau Frey begleitet seinen Beitrag zunächst mit einem Continuer (Z. 471), beteiligt sich dann selbst, als Elias diese Pointe der Geschichte aufdeckt. Sie bestätigt seinen Beitrag mit „ja“ (Z. 475) und schließt an diesen mit ihrer Deutung an, dass man ja jetzt „eigentlich erst [sehe] was das für einer [sei]“ (Z. 476). Sie bezieht sich darauf, dass einige Schüler\*innen den Mann im ersten Bild bereits als Bankräuber bezeichnet hätten, (Z. 478f.) und vermutet, dass sie schon weiter geschaut hätten, da man im ersten Bild „noch gar nicht [wissen könne] was das für einer [sei]“ (Z. 481). Daraufhin wird es in der Gruppe unruhig und einige Schüler\*innen äußern sich spontan:

#### *Transkript 9.4.5\_5*

483 S?: [hä aber ]  
484 S?: [( )]  
485 S?: [(doch die pistole sieht man)]  
486 Frau Frey: sieht man die pistole schon  
487 S?: ja  
488 S?: ja  
489 S?: in der tasche  
490 Frau Frey: ah  
491 okay  
492 das hab ich gar nicht gesehen  
493 Elias: das wollte ich sagen also  
494 Frau Frey: {lacht} okay  
495 ja  
496 gut  
497 jetzt sehen wir ihn i in aktion sozusagen

Ein Großteil der Beiträge ist aufgrund der Aufnahmequalität und des Aufnahmewinkels nicht den jeweiligen Schüler\*innen zuzuordnen. Jedoch ist zu verstehen, dass einige Schüler\*innen irritiert sind und Frau Freys Deutung nicht teilen (Z. 483f.). Sie initiieren auf diese Weise ein Innehalten im Gespräch über die Bilderhandlung und machen die Notwendigkeit deutlich, sich zunächst über diese Deutung zu verständigen. Ein Schüler richtet den Blick ebenso auf das erste Bild und begründet seinen mit „doch“ (Z. 485) geäußerten Widerspruch damit, dass man in dem ersten Bild „die Pistole schon“ sehe (Z. 486). Frau Frey fragt noch einmal nach (Z. 486) und mehrere Schüler\*innen bestätigen den Hinweis des Schülers (Z. 487ff.), wobei nun auch die Information genannt wird, dass die Pistole „in der tasche“ (Z. 489) zu sehen sei. Frau Frey drückt mit „ah / okay / das hab ich gar nicht gesehen“ (Z. 490-492) mehrfach ihre Überraschung darüber aus, dass sie diese Information übersehen habe, und zeigt an, dass ihre Deutung auf Basis der neuen Informationen damit widerlegt ist. Elias ergreift daraufhin wieder das Wort, dass er genau dies habe sagen wollen (Z. 493), worauf Frau Frey mit einem verschmitzt wirkenden Lächeln und bestätigend reagiert (Z. 494). Es ist an dieser Stelle zu vermuten, dass Elias (ob wahrheitsgemäß oder vorgetäuscht) den Eindruck erwecken möchte, dass auch er den Mann als Bankräuber bereits im ersten Bild erkannt habe. Da Elias vor seinem Beitrag mit Unaufmerksamkeit aufgefallen ist (Z. 462-465), nutzt er hier möglicherweise die Gelegenheit, um seinen Eindruck „wieder gutzumachen“ bzw. zu relativieren. Frau Frey bestätigt die Beteiligung der Schüler\*innen positiv und schließt die Klärungssituation daraufhin mit „ja / gut“ (Z. 495f.) ab. Sie greift die für sie neue Information auf und fährt inhaltlich fort, indem sie sagt, dass man den Bankräuber (im Gegensatz zum ersten Bild) nun „in Aktion sozusagen“ sehe (Z. 497).

Es ist auch in dieser Situation beobachtbar, dass im Unterrichtsgespräch insgesamt ein unverkrampfter Umgang herrscht, wenn es darum geht, Potenziale für den gemeinsamen Wissensaufbau offenzulegen oder Missverständnisse aufzudecken. Ging es in der ersten untersuchten Sequenz um das Klären eines unbekanntes Begriffes („Kreisel“), den einige Schüler\*innen nicht kannten, so ist hier zu beobachten, dass Frau Frey unmittelbar von den Schüler\*innen auf eine nicht geteilte Deutung hingewiesen wird. Dies wären mögliche Handlungsalternativen in einem institutionellen Kontext mit rollenbedingten Wissens- und Machtassymetrien: Die Schüler\*innen könnten eher Hemmungen haben, die Lehrkraft auf ein Missverständnis aufmerksam zu machen und warten, ob diese selbst ihren Fehler aufdeckt und eine Korrektur initiiert. In beiden Situationen initiieren die

Schüler\*innen jedoch ein Innehalten und Klären, bevor im Gespräch fortgefahren werden kann. Frau Frey ihrerseits eröffnet Raum, um diesen Klärungen nachzugehen, sie hört den Schüler\*innen zu, lässt sich auch selbst durch die Schüler\*innen anhand ihrer Begründungen in ihren Deutungen korrigieren und wertschätzt diese Korrekturen.

Anhand der Art und Weise, wie die Schüler\*innen und Frau Frey in diesem Unterrichtsgespräch immer wieder im Prozess des Sprechens über die Bilder innehalten und konstruktiv mit den Gedanken anderer sowie Misserverständnissen umgehen, wie sie den sprachlichen Raum für den Austausch von Gedanken nutzen und das erarbeitete neue Wissen für die Weiterentwicklung des Inhalts nutzen, zeigt sich Frau Freys Handeln in Bezug auf eine Gesprächsatmosphäre, in der ein *Educated Discourse* (Mercer 2008: 81) ermöglicht und unterstützt wird. Die Schüler\*innen wie auch Frau Frey hören sich aufmerksam zu, hinterfragen kritisch die geäußerten Deutungen und teilen angstfrei ihre Bedenken sowie „alternative viewpoints“ (Alexander 2012: 28). Alexanders Konzept des *Dialogic Teaching* lässt sich dazu in Beziehung setzen, wenn er schreibt, dass *Dialogic Teaching* „reflects a view that knowledge and understanding come from testing evidence, analysing ideas and exploring values, rather than unquestioningly accepting somebody else’s certainties“ (Alexander 2012: 32). In diesen Situationen des Unterrichtsgesprächs ist ein in dieser Hinsicht unterstützendes Handeln („supportive“) aller Teilnehmer\*innen erkennbar, in dem diese gewohnt sind, fehlendes Wissen selbst offenzulegen bzw. andere auf fehlendes Wissen aufmerksam zu machen und sich im Rahmen von ausreichend sprachlichem Raum gegenseitig zu helfen, „to reach common understandings“ (Alexander 2012: 28). Frau Frey wirkt diesbezüglich als Vorbild, indem sie ihre Ansichten auf gleichberechtigter Ebene durch die Schüler\*innen hinterfragen und korrigieren lässt. Über den von ihr eröffneten sprachlichen Raum wertschätzt sie diese Situationen als wertvoll für den Lernprozess und greift neues Wissen für die Weiterentwicklung auf.

#### **9.4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Das untersuchte Unterrichtsgespräch wird von Frau Frey gerahmt als Vorbereitung auf eine daran anschließende Arbeitsphase, in der die Schüler\*innen eine der beiden Bildergeschichten auswählen und entweder anhand von Sprechblasenbeiträgen oder Fließtexten Verschriftlichungen anfertigen sollen. Sie gestaltet das Unterrichtsgespräch als sprachlichen Raum, in dem die Schüler\*innen das auf den Bildern sichtbare und die Handlung der Bildergeschichten Bild für Bild öffentlich sprachlich erschließen. Ihre zu Beginn

angekündigte Vorgabe, nur ‚einen Satz‘ zu jedem Bild zu formulieren, modifiziert sie unmittelbar mit Blick auf das beobachtbare Interesse der Schüler\*innen, mehr zu den Bildern zu versprachlichen. Sie eröffnet damit den Schüler\*innen die Möglichkeit, nun auch sprachlich aufeinander Bezug zu nehmen und niedrigschwellig in ein Gespräch über die Bilder und die sich daraus erschließende Handlung zu treten. Die Schüler\*innen handeln ihr Verständnis über die Bilder beobachtbar miteinander aus, erproben Formulierungen zu selbst gewählten Aspekten und erschließen sich die Handlung über unterschiedliche sprachliche Register wie beispielsweise mögliche mündliche Äußerungen der Figuren oder das Beschreiben und Deuten der Bildelemente.

Es ist beobachtbar, dass sich Frau Frey mit expliziten Wertungen zu den Schüler\*innenäußerungen zurückhält. Sie beteiligt sich jedoch immer wieder an der inhaltlichen Auseinandersetzung zu den Bildern und regt die Schüler\*innen dazu an, unterschiedliche Register für die gemeinsame Wissenskonstruktion zu den Bildern einzusetzen und einzuüben. Auf diese Weise unterstützt sie die Aushandlung des Verständnisses der Schüler\*innen untereinander. Beispielsweise gibt Frau Frey Impulse in das Gespräch, sich in die Figuren hineinzusetzen, das eigene Wissen über genretypische Sprache und Formulierungen zu aktivieren oder aus Beschreibungen und Deutungen mögliche mündliche Äußerungen der Figuren zu entwickeln und umgekehrt. Diese Handlungen der Lehrkraft führen zu einer inhaltlich und sprachlich tieferen und umfangreicheren Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit den Bildern. Ihre eigenen Äußerungen bricht die Lehrerin in der Regel ab, wenn Schüler\*innen das Wort ergreifen möchten, um ihnen den sprachlichen Raum zu überlassen.

Die bildungssprachliche Herausforderung, die einzelnen Bildelemente sowie die Handlung auf den Bildern in Worte zu fassen, gestaltet sich als komplexer Übersetzungsprozess. Frau Frey unterstützt die Schüler\*innen, indem sie wiederholt Begründungen zu Deutungen einfordert und die Schüler\*innen so auf Möglichkeiten der Vernetzung der Bild- mit der Wortsprache aufmerksam macht. Die sprachlichen Handlungen unterlegt sie beobachtbar mit Gestik und Mimik, was beobachtbar auch von den Schüler\*innen aufgegriffen wird, um eigene Äußerungen mit Visualisierungen zu verknüpfen und das Verständnis miteinander auszuhandeln. In diesem Prozess überträgt die Lehrerin auch den Schüler\*innen die Verantwortung für ihr eigenes sprachliches Lernen sowie das ihrer Mitschüler\*innen und macht die Schüler\*innen einander zum sprachlichen Vorbild. Das offene Erschließen der Bildergeschichten eröffnet die Möglichkeit, während der

Versprachlichung von Bildelementen und Handlungsaspekten über unbekannte Begriffe zu ‚stolpern‘, innezuhalten und gemeinsam die Verständnisprobleme zu lösen. In den in dieser Hinsicht beobachteten Szenen zeigt sich ein konstruktiver Umgang mit Missverständnissen, unbekanntem Begriffen und Formulierungen.

Das Unterrichtsgespräch, welches von Frau Frey explizit als ‚Sammeln von Wörtern‘ gerahmt wird, gestaltet die Lehrerin als einen sprachlichen Raum, in dem die Bildergeschichten aus unterschiedlichen Registern sprachlich vielfältig erschlossen werden. Die Schüler\*innen greifen auf ihr sprachliches Repertoire zurück und erproben zum einen für die spätere Aufgabenstellung Formulierungsbausteine. Sie unterstützen sich dabei untereinander, indem die Formulierungsbausteine im Rahmen einer Wortschatzarbeit vor der eigentlichen Arbeitsphase für alle öffentlich erarbeitet und entfaltet werden. Zum anderen bewältigen die Schüler\*innen die Erschließung der Handlungen der Bildergeschichten über eine gemeinsam gestaltete Wissenskonstruktion, in der sie sich in ihren Beschreibungen und Deutungen der Bilder gegenseitig stützen und sichern.

### **9.5 Analyse des Unterrichtsgesprächs „Wir wollen [...] ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ in Klasse 10 (Gymnasium, Deutsch, Herr Rogner)**

In diesem Kapitel steht das Unterrichtsgespräch „Wir wollen [...] ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ aus dem Deutschunterricht einer 10. Klasse des Gymnasiums Eulenring im Fokus. Zunächst soll der Kontext des Unterrichtsgesprächs in der gefilmten Unterrichtsstunde näher erläutert und das Gespräch durch einen Überblick über den inhaltlichen Verlauf in dieser Unterrichtsstunde eingebettet werden (vgl. Kapitel 9.5.1). Nach der Klärung des Kontextes und der Einbettung in die Unterrichtsstunde werden die Ergebnisse der Kodierung als Unterrichtsgespräch sowie der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken vorgestellt, um einen vertiefenden Einblick in die inhaltliche Strukturierung und Gestaltung zu liefern (vgl. Kapitel 9.5.2), bevor das Unterrichtsgespräch dann anhand der drei ausgewählten Analyseschwerpunkte sequenzanalytisch untersucht wird.

Für die Untersuchung als Unterrichtsgespräch haben sich die folgenden Analyseschwerpunkte als weiterführend herausgestellt: Es wird erstens untersucht, wie Herr Rogner und die Schüler\*innen das Gespräch über (Meta-)Sprache strukturieren (vgl. Kapitel 9.5.3). Zweitens wird analysiert, wie Herr Rogner den Schüler\*innen ermöglicht, sich mit komplexen mündlichen Beiträgen an dem Gespräch zu beteiligen (vgl. Kapitel 9.5.4). Drittens

wird fokussiert, auf welche Weise die Gesprächsbeiträge miteinander im Sinne einer gemeinsamen Wissenskonstruktion vernetzt werden (vgl. Kapitel 9.5.5). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse fokussiert abschließend zentrale Aspekte der Analyse (vgl. Kapitel 9.5.6).

### **9.5.1 Kontext und Einbettung des Unterrichtsgesprächs<sup>73</sup>**

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung ist das Gymnasium Eulenring ein Halbtagsgymnasium mit insgesamt ca. 550 Schüler\*innen und 46 Lehrkräften und besitzt einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt. Etwa 50 % der Schüler\*innen sprechen zuhause eine andere Sprache als oder neben Deutsch. Das im Folgenden analysierte Gespräch findet im Deutschunterricht der 10. Klasse statt. Die Klasse besteht aus 23 Schüler\*innen, 13 Jungen und 10 Mädchen, von denen 21 Schüler\*innen an dem Tag des gefilmten Deutschunterrichts anwesend sind. 9 dieser Schüler\*innen gebrauchen zuhause eine andere Sprache als oder neben Deutsch. Herr Rogner unterrichtet zum Zeitpunkt des Filmens diese Klasse in den Fächern Deutsch und Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (PGW); gefilmt wurde eine Doppelstunde des Deutschunterrichts.

Im Fokus der gefilmten Doppelstunde steht die Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ von Wolfgang Borchert, die 1947 veröffentlicht wurde und als bekanntes Beispiel der deutschen Nachkriegsliteratur vielfach im Deutschunterricht eingesetzt wird: In der Kurzgeschichte geht es um die Begegnung eines Mannes mit einem Jungen in einer Stadt, die während des Krieges durch Bomben zerstört wurde. Der etwa neun Jahre alte und übermüdete Junge sitzt vor den Trümmern seines Elternhauses und gibt an, seinen noch in dem Haus befindlichen Bruder vor den Ratten beschützen zu müssen. Der zufällig vorbeikommende Mann erkennt die Situation des Jungen und versucht, den Jungen von seiner Wache abzubringen, indem er von seinen Kaninchen berichtet und behauptet, dass Ratten nachts schlafen würden.

Die Schüler\*innen haben als Hausaufgabe die Kurzgeschichte gelesen und kennen den Inhalt, als die Doppelstunde startet. Nachdem Herr Rogner die Stundenplanung vorgestellt hat, erarbeiten die Schüler\*innen in Gruppen zu jeweils 3 Teilnehmer\*innen während einer nicht-öffentlichen Unterrichtsphase in rund 8 Minuten auf Basis ihrer

---

<sup>73</sup> Alle Angaben zur Schule und der Klasse entstammen, wenn nicht den Unterrichtsfilmern entnommen, dem im Rahmen des DFG-Projektes „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln“ erstellten Schulporträts, den Fragebögen der Lehrkräfte sowie aus dem Interview mit den beiden Lehrkräften (vgl. Kapitel 5.3; siehe BiLe-Archiv).

Leseeindrücke zunächst „Themen“<sup>74</sup> und entwickeln anhand dessen dann „Arbeitsfragen“<sup>75</sup>, die ihnen für eine genauere Analyse der Kurzgeschichte weiterführend erscheinen. Diese Themen und Arbeitsfragen (im Unterrichtsgespräch mischen sich die Begrifflichkeiten) werden daraufhin in einem Unterrichtsgespräch von rund 19 Minuten (nicht Bestandteil der hier vorliegenden Analyse) bis zur Zwischenpause von den Gruppen nacheinander genannt und von Herrn Rogner an der Tafel gesammelt und systematisiert. Herr Rogner fordert alle Gruppen explizit dazu auf, darauf hinzuweisen, wenn sie gleiche oder sehr ähnliche Themen/Arbeitsfragen formuliert haben wie die Gruppen zuvor, und zählt per Strichliste die Mehrfachnennungen von Themen/Arbeitsfragen: „dann wissen wir dass diese fragen besondere bedeutung haben“<sup>76</sup>. Es kristallisieren sich in einem Ranking die drei meistgenannten Themen „Dialoganalyse“, „Symbolik“ und „Botschaft der Kurzgeschichte“ heraus.<sup>77</sup>

Die drei oben genannten Themenkomplexe stellt Herr Rogner in den Fokus des Unterrichtsgesprächs, das nach Beginn des zweiten Teils der Doppelstunde startet und im Folgenden analysiert wird: Anhand dieser „Gesichtspunkte“<sup>78</sup> sollen sie sich – so lautet Herr Rogners Arbeitsauftrag für das analysierte Unterrichtsgespräch – gemeinsam „in einem Gespräch von etwa einer halben Stunde [...] entlangarbeiten und vor allem dadurch dann ein Verständnis der Geschichte entwickeln soweit das möglich ist“.<sup>79</sup> Das darauffolgende und in dieser Arbeit für die Analyse ausgewählte Unterrichtsgespräch ist mit rund 41 Minuten das zweitlängste Unterrichtsgespräch, das im Korpus identifiziert wurde. Es werden im Gespräch alle drei Themen angesprochen, Herr Rogner beschließt das Gespräch, als die Zeit der Doppelstunde abgelaufen ist. Eine zuvor angedachte Aufgabe für die Doppelstunde, eine fiktive Analyse zu der Kurzgeschichte zu lesen und zu der sprachlichen und inhaltlichen Gestaltung Stellung zu nehmen, gibt Herr Rogner den Schüler\*innen abschließend als Hausaufgabe auf.

Die Redeanteile in der öffentlichen Unterrichtsphase mit dem Unterrichtsgespräch verteilen sich wie folgt: Der Lehrer hat einen Redeanteil von insgesamt ca. 40%, die

---

<sup>74</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) ab Timecode 0:01:30 (Zitat Herr Rogner), siehe BilLe-Archiv.

<sup>75</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) ab Timecode 0:02:00 (Zitat Herr Rogner), siehe BilLe-Archiv.

<sup>76</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) ab Timecode 0:14:00 (Zitat Herr Rogner), siehe BilLe-Archiv.

<sup>77</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) ab Timecode 0:33:00 (Zitat Herr Rogner), siehe BilLe-Archiv.

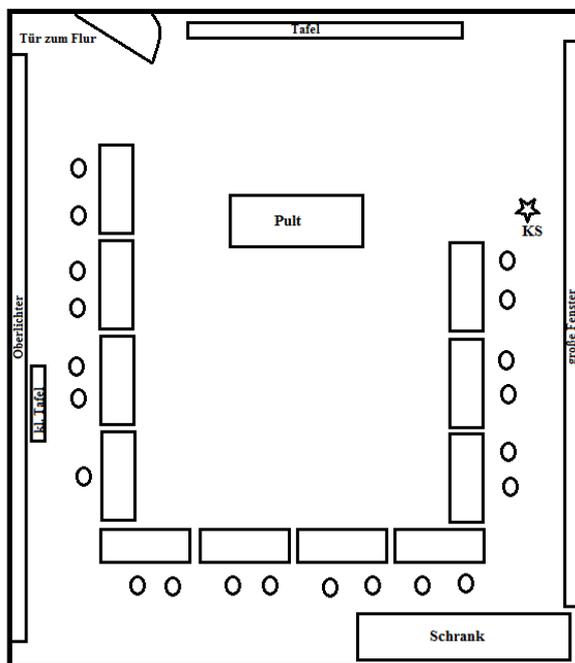
<sup>78</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) ab Timecode 0:35:20 (Zitat Herr Rogner), siehe BilLe-Archiv.

<sup>79</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) Timecode 0:35:20-0:35:40 (Zitat Herr Rogner), siehe BilLe-Archiv.

Schüler\*innen einen Redeanteil von 52%. Die restlichen 8% verteilen sich auf die Zeit, in der kein Redeanteil verzeichnet wurde.<sup>80</sup>

Zur räumlichen Gestaltung des Unterrichtsgesprächs: Das ausgewählte Unterrichtsgespräch findet im Klassenraum der 10. Klasse statt (vgl. Abb. 9.5.1\_1). Die Schüler\*innen sitzen im Unterrichtsgespräch überwiegend an ihren gewohnten Plätzen. Für die Arbeit in den Gruppen vor dem Unterrichtsgespräch haben sich die Schüler\*innen teilweise umgesetzt, zwei der Schüler\*innen (Ayse und Ines) sitzen mit ihrem Stuhl auch während des Unterrichtsgesprächs noch im Innenkreis der U-Sitzordnung. Herr Rogner steht während des Unterrichtsgesprächs vor dem Pult vor der großen Tafel mit Blick in Richtung der Schüler\*innen. Teilweise wechselt er hinter das Pult. Leider konnten die Film- und Mikrofonaufnahmen der Lehrerkamera (vgl. Kapitel 5.3) an diesem Drehtag aufgrund eines Datenträgerdefektes trotz einiger Rekonstruktionsversuche nicht mehr genutzt werden. Aus diesem Grund lagen für die Analysen lediglich die Film- und Mikrofonaufnahmen der Schülerkamera (KS) vor. Proxemik und Gestik Herrn Rogners konnten nicht in die Analysen einbezogen werden.

Abb. 9.5.1\_1: schematischer Raumplan des Klassenraumes<sup>81</sup>



<sup>80</sup> Vgl. Kodierungsergebnisse der Redeanteile in der BilLe-Studie, siehe BilLe-Archiv.

<sup>81</sup> Eigene Darstellung. Die Raumpläne wurden im Rahmen des BilLe-Projektes für alle gefilmten Unterrichtsstunden erstellt (vgl. Kapitel 5.3.2). Abkürzungen in der Beschriftung des Raumplanes: KS = Schülerkamera. An diesem Tag war der Datenträger in der Kamera defekt. Daher wurde zwar aufgenommen, die Aufnahmen konnten jedoch nicht abgespielt oder rekonstruiert werden. Der Standpunkt der Lehrerkamera ist aus diesem Grund in diesem schematischen Raumplan nicht verzeichnet.

### 9.5.2 Ergebnisse der Kodierung als Unterrichtsgespräch sowie der Identifizierung der bildungssprachlichen Praktiken

Das Unterrichtsgespräch „Wir wollen [...] ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ (Rogner 10 Deutsch) wurde ausschließlich als Unterrichtsgespräch erfasst und nicht doppelt kodiert. Gemäß der für diese Untersuchung entwickelte Definition für Unterrichtsgespräche (vgl. Kapitel 2.1) beteiligen sich die Schüler\*innen am Gespräch und formulieren Gesprächsbeiträge. Der Analyse zufolge beteiligen sich von den 21 anwesenden Schüler\*innen mindestens 17 sicher an dem Gespräch. Bei den verbliebenden 4 Schüler\*innen konnte dies nicht sicher nachgewiesen werden, da ihre Gesprächsbeiträge – so sie erfolgten – nicht eindeutig zugeordnet werden konnten.

Im Unterrichtsgespräch wurden insgesamt zehn unterschiedliche bildungssprachliche Praktiken identifiziert (vgl. Archiv der Autorin). Im Folgenden werden die kodierten bildungssprachlichen Praktiken genannt und für das Unterrichtsgespräch „Wir wollen [...] ein Verständnis der Geschichte entwickeln“ ausgeführt:

- *die eigene Meinung begründen*: Im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs formulieren die Schüler\*innen immer wieder ihre eigene Meinung und begründen diese. Ebenso werden sie dazu von Herrn Rogner aufgefordert.
- *unterschiedliche Interpretationen oder Meinungen gegeneinander abwägen*: Herr Rogner und die Schüler\*innen entwickeln und formulieren im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs zu unterschiedlichen Aspekten der Kurzgeschichte verschiedene Interpretationen, die sie im Gespräch gegeneinander abwägen.
- *eigene Erlebnisse oder fachliche Inhalte in eigenen Worten (nach)erzählen*: Die Schüler\*innen erzählen im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs die Geschehnisse der Kurzgeschichtenhandlung in eigenen Worten nach, um beispielsweise ihre Interpretationen zu belegen und Fragen zum Inhalt zu stellen.
- *fachliche Inhalte im sprachlichen Ausdruck präzisieren oder definieren*: Während des Unterrichtsgesprächs formulieren die Schüler\*innen Definitionen für Begriffe und Konzepte, um diese daraufhin für die Interpretationen zu nutzen. Sie überarbeiten und präzisieren ihre Gedankengänge in den Gesprächsbeiträgen in Bezug auf den sprachlichen Ausdruck selbstständig oder unterstützt durch Herrn Rogner.
- *fachliche Inhalte erklären*: Die Schüler\*innen erklären während des Unterrichtsgesprächs, wie die Aspekte der Kurzgeschichte miteinander zusammenhängen könnten oder wie sie zu ihren Interpretationen gelangt sind. Sie erklären ebenso

Begrifflichkeiten und Konzepte wie beispielsweise ‚Notlüge‘, um diese dann für Interpretationen zu verwenden.

- *zwischen Registern oder Sprachen übersetzen*: Im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs überarbeiten und übersetzen die Schüler\*innen immer wieder selbstständig oder unterstützt durch Herrn Rogner ihre eigenen Gesprächsbeiträge in sprachlich komplexere Register. Ebenso übersetzen sie die in der Kurzgeschichte angedeuteten Gefühle der Figuren in mögliche Gedankengänge bzw. mündliche Äußerungen.
- *Begriffe oder Formulierungen zu einem fachlichen Inhalt sammeln*: Die Schüler\*innen sammeln zu Aspekten der Kurzgeschichte, wie beispielsweise zu dem Tier ‚Ratte‘, unsystematisch vielfältige Assoziationen, um diese dann für die Interpretation nutzbar zu machen.
- *Hypothesen zu einem fachlichen Inhalt formulieren*: In Bezug auf die möglichen Interpretationen einzelner Aspekte der Kurzgeschichte formulieren die Schüler\*innen Hypothesen (beispielsweise zu möglichen Handlungsabschnitten, in die die Kurzgeschichte gegliedert werden könnte, und zu passenden Überschriften), die daraufhin im Unterrichtsgespräch geprüft und diskutiert werden.
- *einen Text auf sprachlicher oder inhaltlicher Ebene analysieren*: Die Schüler\*innen analysieren die Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ von Wolfgang Borchert anhand von Themenkomplexen, die sie selbst anhand ihrer Leseindrücke bestimmt haben. Die Themenkomplexe beziehen sich sowohl eher auf die inhaltliche Ebene (Botschaft der Kurzgeschichte, Symbolik) als auch eher auf die sprachliche Ebene (Dialoganalyse) der Kurzgeschichte. Jedoch verbinden sie für die Analyse in ihren Gesprächsbeiträgen die sprachliche und inhaltliche Ebene miteinander, um gemeinsam getragene Interpretationen zu formulieren.
- *Arbeitsprozesse formulieren*: Die Schüler\*innen versprachlichen ihre eigenen Arbeitsprozesse, um beispielsweise zu erläutern, über welche Schritte sie auf eine bestimmte Interpretation gekommen sind. Ebenso äußern sie, wie sie in der Analyse vorgehen möchten oder welche weiteren Schritte im Sinne der Analyse sinnvoll wären.

### 9.5.3 Analyseschwerpunkt 1: Über (Meta-)Sprache das Unterrichtsgespräch strukturieren

Während des Unterrichtsgesprächs zur Analyse der Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ ist beobachtbar, dass der Lehrer Herr Rogner über seine Sprache und die verwendete Metaphorik eine Struktur schafft, die das Gespräch rahmt und den Schüler\*innen eine Orientierung bietet, wo sie sich im Gespräch inhaltlich befinden und welche sprachlichen Anforderungen an mündliche Beiträge gestellt sind.

Zu Beginn steht Herr Rogner vor der Klasse. Die kurze Pause ist zuende und es beginnt der zweite Teil der Doppelstunde. Herr Rogner wartet kurz, bis alle Schüler\*innen ihre Plätze eingenommen haben und es ruhiger wird. Dann läutet er den zweiten Teil der Stunde und die öffentliche Unterrichtsphase ein („dann soll es jetzt weitergehen“, Z. 002) und bittet eine Schülerin noch, sich zu ihm umzudrehen:

#### *Transkript 9.5.3\_1*

008 Herr Rogner: was wir nicht tun können  
009 ich hab es eben schon ähm schon einmal gesagt  
010 ist dass wir jetzt sehr stark in die tiefe  
gehen können  
011 ähm ich werde euch jetzt auch keine zeit mehr  
zur verfügung stellen können  
012 um an die einzelnen gesichtspunkte nochmal in  
gruppen hineinzugehen  
013 sondern wir wollen jetzt in einem gespräch  
014 von etwa einer halben stunde  
015 an diesen drei gesichtspunkten uns entlangar-  
beiten  
016 und wollen dadurch dann ein (0.5) verständnis  
der geschichte entwickeln  
017 soweit das möglich ist  
018 morgen können wir dann auf weitere (punkte  
eingehen)

Herr Rogner beginnt das Unterrichtsgespräch mit einer Ankündigung in Form eines Organizers, in der er auf eine frühere Aussage zur Organisation der Stunde verweist und zunächst daran erinnert, dass nun weder „sehr stark in die Tiefe“ gegangen werde noch in Gruppen gearbeitet werden könne. Beides markiert er über das Modalverb „können“ (Z. 010f.) und den Verweis auf die Zeit (Z. 011) als Entscheidungen, die nicht ihm selbst, sondern dem institutionellen Rahmen der Unterrichtsstunde unterliegen. Dann kündigt Herr Rogner explizit ein „Gespräch“ (Z. 013) an und nennt den zeitlichen Rahmen („von etwa einer halben Stunde“, Z. 014) sowie die konkreten Gegenstände („dies[e] drei Gesichtspunkt[e]“, Z. 015) und das Ziel des Unterrichtsgesprächs („ein (0.5) Verständnis

der Geschichte entwickeln“, Z. 016). Abschließend relativiert er die Erwartungen an das Ziel und gibt einen Ausblick auf die Inhalte der kommenden Unterrichtsstunde (Z. 017f.)

Herr Rogner stellt dem Unterrichtsgespräch einen Organizer voran, in dem er die für das Gespräch relevanten Informationen zur organisatorischen und sprachlichen Gestaltung transparent macht. Über diesen Organizer auf der Meta-Ebene und mit sprachlichen Mitteln des *Educational Discourse* (Mercer 2008: 80) rahmt er das gesamte Gespräch und positioniert alle Teilnehmende in ihren Rollen.

- Sich selbst positioniert der Lehrer zum einen als „discourse guide“ (Mercer 2008: 83), der die Schüler\*innen als Verantwortlicher für die Gesprächsorganisation durch das Gespräch führt. Diese Rolle verdeutlicht er in seinen diesbezüglichen Äußerungen über die Gegenüberstellung der Personalpronomen „ich“ und „euch“ (Z. 009, 011) in den Angaben zur Organisation.
- Zum anderen positioniert er sich gleichzeitig als Mitglied der Gesprächsgemeinschaft, die an der Wissenskonstruktion arbeiten wird. Diese Rolle verdeutlicht er über das Personalpronomen „wir“ (Z. 008, 010, 013-018) in Bezug auf die inhaltliche Arbeit.

Die nun angekündigte Analysearbeit zu der Kurzgeschichte und das ‚Entwickeln eines Verständnisses‘ (vgl. Z. 016) markiert Herr Rogner als öffentliche und gemeinsame Aufgabe. Er setzt die gemeinsame Analysearbeit in Kontrast zur Arbeit in den Gruppen, in denen die Schüler\*innen unter sich im Rahmen eines nicht-öffentlichen Settings gearbeitet haben. Herr Rogner etabliert folglich eine „local mini-community of educated discourse“ (Mercer 2008: 83), in der er selbst sowie die Schüler\*innen für die gemeinsame geplante Wissenskonstruktion positioniert und als „active participants“ (Mercer 2008: 74) verantwortlich gemacht werden. Seine Rolle als „partizipierende Leitung“ legt er damit offen (vgl. Zabka 2015: 177ff.). Für die Schüler\*innen können die Informationen hinsichtlich des zeitlichen Umfangs und die transparent gemachten Ziele des Gesprächs eine Orientierung und Hilfestellung bieten, um die sprachlichen Anforderungen zu antizipieren und sich auf mögliche mündliche Beiträge vorzubereiten. Die gemeinsame Analysearbeit im Unterrichtsgespräch eröffnet Herr Rogner nun, indem er den Metakommentar fortführt:

#### *Transkript 9.5.3\_2*

019	so
020	los kanns gehen
021	dialoganalyse
022	was fällt euch bei diesem dialog auf
023	oder ist euch schon aufgefallen

024	(5.0) {die Schüler*innen schauen in ihre Unterlagen, einige Schüler*innen zeigen auf}
025	ihr schreibt bitte die ergebnisse für euch jetzt selbstständig mit
026	(4.0) {mehr und mehr Schüler*innen zeigen auf}
027	so
028	patrick

Herr Rogner eröffnet das Gespräch (Z. 019f.), nennt den ersten Gesichtspunkt, unter dem die Geschichte analysiert werden soll (Z. 021) und stellt den Arbeitsauftrag an die Schüler\*innen, die ersten Eindrücke öffentlich einzubringen (Z. 022f.). Nach fünf Sekunden äußert er den Nachtrag, dass die Schüler\*innen selbstständig die Ergebnisse mitschreiben sollen (Z. 025), und wartet weitere vier Sekunden, bis mehrere Schüler\*innen aufzeigen. Herr Rogner äußert mit „so“ (Z. 027) einen klaren ‚Startschuss‘ für das Gespräch und vergibt daraufhin das Rederecht an Patrick (Z. 028).

Als Herr Rogner den ersten Gesichtspunkt zur Analyse der Kurzgeschichte nennt, verknüpft er diesen mit einem Arbeitsauftrag, der den inhaltlichen und zeitlichen Umfang für Beiträge weit öffnet. Seine zweimalige Formulierung, einmal im Präsens, einmal im Perfekt, betont implizit den Spielraum, dass die Schüler\*innen sowohl Auffälligkeiten nennen können, die bereits in den Gruppen diskutiert wurden, als auch ggf. während des Gesprächs denkend entwickelt und ausgesprochen werden. Gleichzeitig lässt er den Schüler\*innen insgesamt neun Sekunden Denkzeit, um ihre Beiträge zu planen, und zeigt klar den Start des Gesprächs an. In der Rolle des Gesprächsorganitors macht Herr Rogner somit zuerst die sprachlichen Erwartungen transparent und vergibt danach erst das Rederecht. Er eröffnet auf diese Weise zu Beginn des Unterrichtsgesprächs den Schüler\*innen über seine Frage einen zwar vorstrukturierten, aber weiten sprachlichen Raum. In diesem Raum können die Schüler\*innen nach eigenen sprachlichen Ressourcen handeln und in die gemeinsame Analyse niedrigschwellig einsteigen. Offene Fragen, in denen es um subjektive Eindrücke bzw. Meinungen geht sowie darum, über echte Fragen in einen Austausch miteinander zu kommen, sind nach den Ergebnissen einer Studie von Thompson (1997), die das Frageverhalten von Sprachlehrkräften fokussiert, eher dazu geeignet, Lernende in den Lernprozess aktiv sprachlich einzubinden.

Es ist beobachtbar, dass Herr Rogner als Gesprächsorganitor den Einstieg in die jeweiligen Gesichtspunkte für die Analyse bzw. einzelne ausgewählte Aspekte stets auf ähnliche Weise zunächst offen gestaltet (vgl. u.a. Z. 878, 941, 1015) und dann Schritt für Schritt über metasprachliche Äußerungen die Schüler\*innen darin unterstützt, ihre

Erkenntnisse inhaltlich sowie im sprachlichen Ausdruck zu präzisieren und zu konkretisieren. Nachdem einige Schüler\*innen ihre ersten Eindrücke zum Dialog formuliert und festgestellt haben, dass fehlende Anführungszeichen die Abgrenzung zwischen Äußerungen der Figuren und dem Erzähltext verwischen, beteiligt sich Herr Rogner:

*Transkript 9.5.3\_3*

062 Herr Rogner: gehen wir mal einen schritt weiter  
063 und indem (-) mit dem gesprochenen (-) das  
verbunden wird was erzählerbericht ist  
064 was gewinnt dadurch die geschichte  
065 Janina: lebhaftigkeit {Fabian zeigt auf}  
066 Herr Rogner: ja  
067 Fabian: ähm äh die die dialoge sind nicht mehr so ab-  
geschnitten von dem rest der geschichte  
068 das heißt es wird äh flüssiger

Der Lehrer stellt seiner inhaltlichen Äußerung einen Metakommentar voran, der sich auf den weiteren Verlauf des Gesprächs bezieht: Er zeigt an, nun „einen Schritt weiter“ (Z. 062) zu gehen, paraphrasiert die zuvor erarbeiteten Eindrücke und Erkenntnisse über die formale Gestaltung des Dialogs (Z. 063) und schließt daran seine folgende Analysefrage an (Z. 064). Zu der Frage, was die Geschichte durch das Weglassen der Anführungszeichen gewinne, bringt Janina zunächst von sich aus den Begriff der „Lebhaftigkeit“ (Z. 065) ins Gespräch, während Herr Rogner das Rederecht an Fabian vergibt, der ebenfalls seine Deutung zu dieser Frage formuliert (Z. 067f.).

Herr Rogner verwendet für die inhaltliche Analysearbeit im gemeinsamen Gespräch die Metapher der räumlichen Fortbewegung. Indem er den Schüler\*innen über den Metakommentar anzeigt, nun „einen Schritt weiter“ zu gehen, visualisiert er einen gemeinsamen Weg für das Gespräch, auf dem sie zu Beginn implizit verweilt haben, um die unterschiedlichen Eindrücke – um in diesem Bild zu bleiben – um sich herum zu betrachten. Herr Rogners Frage etabliert dabei einen konkreten Zugzwang, der nicht mehr allzu offene Antworten zulässt, sondern an die Schüler\*innen die sprachliche Anforderung stellt, auf Basis der bisher erarbeiteten Erkenntnisse zur Form des Dialogs im Folgenden Deutungen hinsichtlich der Funktion zu formulieren. Die auf der Meta-Ebene verwendete Metapher des Spazierganges und die Vorstellung, nun einen Schritt weiterzugehen, verknüpft er hier mit der Fokussierung und Vertiefung der Analyse. Ohne diesen metasprachlichen Kommentar und nur über die Frage (Z. 063f.) wäre das Gespräch ebenso vorstellbar. Herr Rogner liefert über den Metakommentar und die Metaphorik jedoch allen Schüler\*innen notwendige Informationen über die sprachlichen Anforderungen in

dem Analyseprozess: Auf diese Weise trennt er die bildungssprachliche Praktik des gemeinsamen Sammelns von Eindrücken (und damit eher unsystematischen „Betrachten“) für die Schüler\*innen sprachlich und im Rahmen des Unterrichtsgesprächs erlebbar von der Praktik des Deutens der gesammelten Inhalte. Der Blick der Schüler\*innen wird implizit darauf gerichtet, dass diese Vorgänge der Kurzgeschichtenanalyse zwar analytisch getrennt voneinander durchzuführen sind, die Erkenntnisse jedoch im Analyseprozess aufeinander bezogen werden.

Während des gesamten Unterrichtsgesprächs greift Herr Rogner immer wieder auf diese Metaphorik für seine strukturierenden Meta-Kommentare zurück. Als die Schüler\*innen ihre Vermutungen hinsichtlich tragbarer Deutungen formulieren, vergleicht Stefan die formale Gestaltung des Dialogs mit einem Theaterstück. Herr Rogner bittet Cathia, „das wichtige Stichwort (.) das eben gefallen ist“ (Z. 142) noch einmal zu sagen, was diese wiederholt. Der Lehrer schließt daran an:

*Transkript 9.5.3\_4*

147 Herr Rogner: theaterstück  
148 ( ) wenn wir da weitergehen  
149 dann kriegen wir diese scene auch genauer in  
den griff  
150 und jetzt wird auch deutlich weshalb hier die  
anführungsstriche weggelassen werden  
151 weshalb das so eine kompakte einheit bildet  
152 <<f> so>  
153 ähm janina

Herr Rogner wiederholt den Begriff „Theaterstück“ (Z. 147) und antizipiert, dass sie die Szene „genauer in den Griff“ kriegen, wenn sie „da weitergehen“ (Z. 148f.). Er greift anschließend die im Gespräch diskutierte Frage wieder auf (Z. 150f.) und betont die Bedeutung des Begriffes „Theaterstück“ in Bezug auf die Deutung („jetzt wird auch deutlich“, Z. 150). Danach nimmt er mit lauter werdender Stimme Janina dran (Z. 152f.).

Auch in dieser Situation verwendet Herr Rogner die Metaphorik eines Spazierganges und positioniert sich in gewisser Weise als „Guide“. Er macht über den deiktischen Ausdruck „da“ (Z. 148) auf einen weiterführenden Weg sprachlich aufmerksam und schlägt diesen für die Gruppe ein. Durch die Wiederholung des als weiterführend markierten Begriffs „Theaterstück“ wählt er metasprachlich spezifische Assoziationen und Eindrücke aus, mit denen die Schüler\*innen weiterdenken sollen. Gleichzeitig macht er implizit deutlich, dass es weitere mögliche Wege für die Analyse der Kurzgeschichte gäbe. Die Vorstrukturierung des Analyseweges, die durch metasprachliche Kommentare begleitet wird, kann

die Schüler\*innen darin unterstützen, sich im Rahmen der Analysearbeit zu orientieren und die eigenen mündlichen Beiträge zielführend zu planen. Es ist in dieser Hinsicht beobachtbar, dass er stets metasprachliche Kommentare mit inhaltlichen konkreten Arbeitsanweisungen für die Analyse verknüpft. So auch im folgenden Beispiel weiterhin im Rahmen des ersten Gesichtspunktes Dialoganalyse, als die Schüler\*innen das Verhalten des Jungen in der Geschichte umreißen:

*Transkript 9.5.3\_5*

233 Arne: ja ähm also da ist find ich so eine abwehr-  
haltung  
234 würd ich mal sagen  
235 Herr Rogner: mhm  
236 Arne: und die ganze zeit wird er von dem mann mit  
irgendwelchen fragen und kommentaren zugebal-  
lert  
237 und er antwortet immer nur kurz  
238 Herr Rogner: mhm  
239 Arne: und auf einmal wird er dann offen  
240 und fängt an mit dem mann zu reden  
241 erzählt über sachen von sich  
242 ähm das ist aber irgendwie auch so auf einmal  
also  
243 Herr Rogner: stopp  
244 auf einmal  
245 wir bleiben an der stelle  
246 sucht mal diese umschwungstelle  
247 diesen wendepunkt  
248 (2.0)  
249 an dem es dem mann gelingt den jungen jetzt  
aus seiner reserve zu locken  
250 (2.0)  
251 ( )  
252 S?: ähm ich würde sagen ab zeile einundneunzig

Arne führt in einem längeren Beitrag aus, wie sich das Verhalten des Jungen im Verlaufe der Geschichte entwickelt. Der Schüler kontrastiert dazu das Verhalten der Figur zu Beginn der Geschichte („Abwehrhaltung“, Z. 233; „antwortet immer nur kurz“, Z. 237) mit dem Verhalten ab einem bestimmten Punkt im Verlaufe der Handlung („offen“, Z. 239; „fängt an mit dem Mann zu reden“, Z. 240; „erzählt über Sachen von sich“, Z. 241“). Arne markiert seine Deutung als subjektiv („find ich“, Z. 233; „würd ich mal sagen“, Z. 234). Er betont abschließend mit Nachdruck, dass sich das Verhalten des Jungen „auf einmal“ ändere (Z. 239, 242). Herr Rogner lässt Arne ausreden und hakt dann an dieser Stelle mit „stopp“ (Z. 243) ein. Er wiederholt Arnes Formulierung „auf einmal“ (Z. 244) und äußert dann den Metakommentar „Wir bleiben an dieser Stelle“ (Z. 245). Daran anknüpfend gibt der Lehrer den Arbeitsauftrag, „diese Umschwungstelle / diesen Wendepunkt“ (Z. 246f.) zu suchen, und konkretisiert diesen Punkt nach einer kurzen Pause über

eine Paraphrase der Handlung (Z. 249). Nach weiteren zwei Sekunden Denkzeit formuliert eine nicht identifizierbare Schülerin eine Hypothese zu dem Arbeitsauftrag.

Arne spricht offenbar eine wichtige Beobachtung für die Analyse der Kurzgeschichte an. Herr Rogner visualisiert über seine metasprachliche Aufforderung, zu stoppen und seine transparent gemachte Entscheidung, „an dieser Stelle“ stehenzubleiben, dass er an Arnes Beobachtung ansetzen und diese vertiefend für die Analyse in den Blick nehmen möchte. Über seine Paraphrase reformuliert Herr Rogner dann die Deutung Arnes, dass sich das Verhalten des Jungen „auf einmal“ (Z. 239, 242) ändere, in einem komplexeren sprachlichen Register: Er nennt mit „Umschwungstelle“ (Z. 246) bzw. „Wendepunkt“ (Z. 247) zwei alternative und formalsprachliche Begriffe – mit dem letzteren den literaturwissenschaftlichen Fachbegriff. Mit seiner Paraphrase, dass „es dem Mann geling[e], den Jungen jetzt aus seiner Reserve zu locken“ (Z. 249) reagiert Herr Rogner möglicherweise auf Arnes eher umgangssprachliche Formulierung, dass der Junge „von dem mann mit irgendwelchen fragen und kommentaren zugeballert“ werde (Z. 236). Über das visualisierte Innehalten an dieser Stelle und die Reformulierung im Sinne des *Revoicing* würdigt Herr Rogner Arne als Urheber des Beitrags und in seiner Rolle als „active participan[t]“ (Mercer 2008: 74). Er betont dessen Deutung als wertvoll für die Analysearbeit, übersetzt ihn in Teilen in ein dem Kontext entsprechend angemesseneres Register und macht ihn dadurch für die gemeinsame Wissenskonstruktion im Rahmen des *Educated Discourse* verfügbar (vgl. O’Connor & Michaels 1996: 85; O’Connor & Michaels 1993: 325). Im Folgenden werden dann mögliche Wendepunkte in der Kurzgeschichte vorgestellt und argumentiert.

Es ist beobachtbar, dass die Schüler\*innen sich in Bezug auf die Gesprächssteuerung an Herrn Rogner orientieren und seine Metaphorik zum Spaziergang und zur Räumlichkeit auch selbst sprachlich in ihren Beiträgen übernehmen. Ebenso beteiligen sich die Schüler\*innen an der Aushandlung der Gesprächsstruktur. In dieser Hinsicht sollen drei Beispiele dazu näher in den Blick genommen werden. Im folgenden Beispiel zu Beginn des Unterrichtsgesprächs geht es um die Funktion der Einleitung. Zara erläutert zunächst ihre Beobachtungen in Bezug auf die ersten Zeilen der Kurzgeschichte:

#### *Transkript 9.5.3\_6*

096 Zara: ja ich wollt auch sagen  
097 es stellt so die äh situation also ( )  
098 und der junge wird so ( )  
099 also er persönlich wird nicht vorgestellt  
100 aber so auch weil wie er da sitzt und so

101 und ähm im in diesen ersten fünfzehn zeilen  
wird ja auch noch gar nicht gesagt wie er  
heißt

102 Herr Rogner: mhm

103 Zara: es fängt ja erst im dialog an

104 Herr Rogner: [mhm]

105 Zara: [und]

106 ich weiß nicht ob wir darauf jetzt schon ein-  
gehen sollen

107 aber (.) ich hab mir das überlegt

108 dass es vielleicht sein kann

109 dass es nicht wichtig ist obs jetzt der junge  
ist

110 Herr Rogner: mhm

111 Zara: sondern dass es halt irgendein junge ist

112 dass es vielleicht öfters ( ) in der zeit  
passiert [ist]

113 Herr Rogner: [mhm]

Nachdem Zara ihre Beobachtung darlegt, dass die Situation geschildert, die Figur des Jungen jedoch nicht persönlich mit Namen vorgestellt werde (Z. 096-103), äußert auch sie einen metasprachlichen Kommentar, den sie als Einschub markiert. Sie zeigt ihre Unsicherheit darüber an, inwiefern sie „darauf jetzt schon eingehen sollen“ (Z. 106) und deutet ihre Beobachtung dann als stilistisches Mittel, um das Schicksal vieler Kinder in dieser Zeit zu exemplifizieren (Z. 107-112). Herr Rogner hört ihr währenddessen zu, äußert leise Rezeptionssignale und unterbricht sie nicht. Er vergibt danach das Rederecht an Till und der Diskurs über die Funktion der Einleitung wird fortgeführt, indem weitere Schüler\*innen Deutungen öffentlich formulieren.

Zara trennt in ihrem Beitrag zur Analyse der Kurzgeschichte zwei bildungssprachliche Praktiken sprachlich deutlich voneinander: Zunächst erzählt sie die Inhalte der Einleitung nach und fokussiert dabei die fehlende namentliche Vorstellung des Jungen. Danach erst deutet sie ihre Beobachtungen, positioniert sich selbst explizit als Urheberin („ich hab mir das überlegt“, Z. 107) und markiert ihre Deutung als kontrovers diskutierbar („vielleicht“, Z. 108, 112). Nach ihrer Paraphrase der Einleitung rahmt sie die Deutung vorweg über einen metasprachlichen Kommentar, der an Herrn Rogners strukturierende Kommentare erinnert und mit „eingehen“ auch in Ansätzen die Metaphorik des Spazierganges nutzt. Zara zeigt an, dass sie unsicher ist, ob es zu diesem Zeitpunkt des Unterrichtsgesprächs sprachlich angemessen ist, bereits ihren Aspekt der Deutung öffentlich zu machen. Sie selbst positioniert sie mit „wir“ (Z. 106) als Teil der etablierten „mini-community“ und mit „ich“ (Z. 096, 106f.) als „active participan[t]“ (Mercer 2008: 74), deren Deutung in diesem Rahmen von Bedeutung ist – sofern sie zum passenden Zeitpunkt

öffentlich eingebracht wird und diskutiert werden kann. Indem Zara ihre Überlegung zur Angemessenheit öffentlich thematisiert, bestätigt sie Herrn Rogner als Verantwortlichen über die Gesprächsorganisation und überlässt ihm die Entscheidung, ihren eingeschlagenen Weg der Deutung ggf. abzubrechen. Indem der Lehrer die Deutung zulässt, eröffnet er auch den anderen Schüler\*innen den sprachlichen Raum, Deutungen in das Gespräch zu bringen.

Auch im folgenden Beispiel zeigt sich, dass sich die Schüler\*innen an der Strukturierung des Gesprächs orientieren, sich aber ebenso an der Aushandlung eben dieser beteiligen. In der oben bereits beschriebenen Situation zur Dialoganalyse, in der die Einleitung in Bezug auf ihre Funktion analysiert wird, schlägt Herr Rogner vor, den Aspekt „Theaterstück“ weiter zu verfolgen. Janina meldet sich und thematisiert in ihrem Beitrag die mögliche Absicht des Mannes, die sie in Bezug auf seine Ansprache an den Jungen deutet. Herr Rogner antwortet auf Janinas Äußerung mit einem metasprachlichen Kommentar:

*Transkript 9.5.3\_7*

160 Herr Rogner: du bist jetzt schon einen schritt weiter  
161 wir betrachten den dialog ja noch von außen  
{Mick zeigt auf}  
162 bitte  
163 Mick: ähm ich wollt jetzt auch in den dialog schon  
ein Stück weit reingehen  
164 Herr Rogner: gut  
165 dann machen wir das doch  
166 Mick: ähm auffällig fand ich zum beispiel ähm dass  
sich ganz am anfang der junge schon mit du  
angesprochen wird von dem mann  
167 Herr Rogner: [ja ]  
168 Mick: [dass] ähm deutlich wird (dadurch) dass der  
junge erst neun jahre alt ist  
169 dann  
170 das hat mich n wenig gewundert

Der Lehrer zeigt an, dass Janina „jetzt schon einen Schritt weiter“ (Z. 160) sei. Er fügt an, dass sie im Gespräch „den Dialog ja noch von außen“ (Z. 161) betrachten würden, und nimmt dann Mick dran, der in diesem Moment aufzeigt. Mick startet seinen Beitrag ebenfalls mit einem metasprachlichen Kommentar und weist darauf hin, dass er „jetzt auch in den Dialog schon ein Stück weit reingehen“ (Z. 163) wolle. Herr Rogner stimmt seinem Vorhaben zu (Z. 164f.), woraufhin Mick seinen inhaltlichen Beitrag ausführt, in dem er ebenso wie Janina Bezug nimmt auf die Ansprache des Mannes an den Jungen (Z. 166-170).

Herr Rogner verwendet die Metapher des gemeinsamen Spazierganges und der Räumlichkeit, um Janina zu signalisieren, dass sie ihrem Beitrag auf einen Aspekt eingeht, der zu diesem Zeitpunkt von ihm noch nicht als passend gesehen wird. Er visualisiert dies mit dem räumlichen Bild, dass sie in ihren Überlegungen „einen Schritt weiter“ (Z. 160) sei als die anderen Teilnehmenden der Gesprächsgemeinschaft. Der Lehrer begründet dies, indem er ein Bild entwirft, das den Dialog als Betrachtungsgegenstand fokussiert, um den die Teilnehmenden der Gesprächsgemeinschaft stehen und diesen betrachten. „Von außen“ (Z. 161) deutet in diesem Zusammenhang auf die Betrachtung der formalen Merkmale hin, die Herr Rogner kurz zuvor noch thematisiert hatte, während Janina mit ihrem Beitrag implizit schon auf die Inhalte des Dialogs bzw. die Absichten des Mannes und somit eine ‚Innensicht‘ abzielt. Mick nimmt dieses Bild und die Metaphorik zur Räumlichkeit auf und initiiert vor dem Hintergrund seines Beitrags eine Aushandlung zur Gesprächsstrukturierung: Er schließt sich mit „auch“ (Z. 163) Janinas Blick auf den Dialog an und macht deutlich, dass auch er „ein Stück weit“ in den Dialog „reingehen“ wolle (Z. 163). Mick hätte nach Herrn Rogners Hinweis an Janina ebenso seinen Beitrag von vornherein zurückziehen können, begibt sich jedoch zunächst ebenfalls auf die Meta-Ebene und kündigt mit gleicher Metaphorik an, womit sich sein Beitrag inhaltlich befassen würde. Dadurch macht er sein Wissen darüber transparent, dass das Gespräch strukturell komplex gestaltet ist und dass sein Beitrag ggf. von Herrn Rogner als zu diesem Zeitpunkt thematisch nicht passend bewertet würde. Indem er auf die Reaktion des Lehrers wartet, bestätigt auch er, wie zuvor Zara, in der direkten Interaktion dessen Rolle als „discourse guide“ (Mercer 2008: 83). Gleichzeitig zeigt er auf, als Herr Rogner bereits deutlich macht, dass er Janinas Beitrag thematisch noch zurückstellen möchte – mit dem Wissen darum, dass sein Beitrag in eine ähnliche Richtung gehen wird. Auf diese Weise macht er auf der Meta-Ebene eine Aushandlung darüber möglich, die gerade signalisierte Gesprächsstrukturierung doch noch zu ändern. Herr Rogner revidiert daraufhin seine zuvor noch geäußerte Planung zum Gesprächsverlauf und lässt mit Micks Beitrag die Änderung des thematischen Verlaufs nachhaltig zu („dann machen wir das doch“, Z. 165). Möglicherweise reagiert er damit auf das deutliche Interesse mehrerer Schüler\*innen, weniger die formale Gestaltung des Dialogs als mehr die Kommunikation der beiden Figuren in den Blick zu nehmen. Herr Rogner zeigt damit eine Flexibilität und Schülerorientierung in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichtsgesprächs, die auch spontane und situative Aushandlungen möglich machen.

In einem letzten ausgewählten Beispiel ist beobachtbar, auf welche Weise sich die Schüler\*innen in Bezug auf die Gesprächssteuerung und -struktur an Herrn Rogner orientieren und dadurch darin unterstützt werden, sprachliche angemessene Beiträge zu antizipieren und zu formulieren. Herr Rogner schließt den Teil des Unterrichtsgesprächs, in dem die Kurzgeschichte anhand des ersten Gesichtspunktes zur Dialoganalyse analysiert wurde, ab:

*Transkript 9.5.3\_8*

910 Herr Rogner: äh damit denk ich sind wir fast durch die dialoganalyse hindurch  
 911 es wird glaub ich deutlich dass der mann eine klare absicht hat  
 912 dass dahinter eine klare strategie steht  
 913 und dass diese strategie zum schluss aufgeht  
 914 und dass sich innerhalb dieser sehr dichten dialogischen szene eine wandlung vollzieht  
 915 {einige Schüler\*innen zeigen auf}  
 916 janina  
 917 Janina: ähm zur symbolik  
 918 zu den gekrümmten beinen  
 919 Herr Rogner: ja  
 920 Janina: ähm ich finde das spielt eine sehr wichtige rolle  
 921 und ähm als interpretationsansatz würd ich sagen

Herr Rogner beginnt den Abschluss mit einem metasprachlichen Kommentar, dass sie seiner Meinung nach „fast durch die Dialoganalyse hindurch“ (Z. 910) seien. Er fasst die Analyseergebnisse zusammen, die zu dem Gesichtspunkt der Dialoganalyse im Gespräch erarbeitet wurden. Als daraufhin einige Schüler\*innen aufzeigen, nimmt er Janina dran. Die Schülerin rahmt ihren Beitrag mit der Äußerung „ähm zur Symbolik / zu den gekrümmten Beinen“ (Z. 917f.) und äußert dann eine Deutung, in der sie die gekrümmten Beine des Mannes und die sichtbar durchscheinende Sonne in den Blick nimmt.

Herr Rogner verwendet für die Analyse der Kurzgeschichte anhand des Gesichtspunktes der Dialoganalyse die Metapher des Durchgehens und visualisiert eine seiner Meinung nach („denk ich“, Z. 910) ausreichende Ergebnisbasis mit dem Bild, dass sie gemeinsam „fast [...] hindurch“ (Z. 910) seien. Er verknüpft seine Beurteilung des Ergebnisstandes mit einer Paraphrase der wichtigsten erarbeiteten Erkenntnisse, in der er diese kompakt und in der Zusammenfassung sprachlich komplex darstellt. Dabei baut er erkennbar auf Formulierungen der Schüler\*innen aus dem vorherigen Gesprächsteil auf (z. B. „Absicht“, Z. 911). Als Janina drangenommen wird, schickt sie ihrem Beitrag zwei Hinweise voraus, die ihren Beitrag rahmen und in der Struktur des Unterrichtsgesprächs verorten:

Zuerst eröffnet sie selbst den zweiten Gesichtspunkt „Symbolik“ für die gemeinsame Analyse (Z. 917), dann benennt sie den konkreten Analysegegenstand, den sie mittels dem Aspekt der Symbolik näher beleuchten möchte. Mit der Ankündigung gibt sie zum einen Herrn Rogner und ihren Mitschüler\*innen die Möglichkeit, zu intervenieren, falls doch noch etwas zum vorherigen Gesichtspunkt ergänzt werden sollte. Zum anderen bettet sie ihren eigenen Beitrag sprachlich ein und führt die Zuhörenden auf diese Weise mittels ihrer Hinweise über den neuen Gesichtspunkt zum konkreten Gegenstand ihres Beitrags, den sie nun sprachlich deuten möchte. Angesichts ihres großen Sprunges von den Ergebnissen zum letzten Gesichtspunkt hin zu ihrer Deutung im Rahmen eines neuen Gesichtspunktes unterstützt Janina ihre Zuhörenden, „mitzugehen“ und ihren Ausführungen zu folgen. Herr Rogner bestätigt ihre Eröffnung des neuen Analyseaspektes mit „ja“ (Z. 919) und Janina führt im Folgenden ihre Deutung zu den gekrümmten Beinen des Mannes in der Kurzgeschichte aus. Der Lehrer erfragt daraufhin, ob Janinas Deutung etwas hinzuzufügen sei, und regt dann eine offene Sammlung von weiteren Eindrücken bzw. Deutungen zu dem neueröffneten Analyseaspekt an (nicht mehr im Transkript). Er greift auch hier wieder auf einen metasprachlichen Kommentar unter Rückgriff auf die beschriebene Metaphorik zurück („Gehen wir mal weiter in die Symbolik hinein“, Z. 941).

Das Unterrichtsgespräch, in dem die Kurzgeschichte anhand von drei ausgesuchten Gesichtspunkten gemeinsam analysiert wird, ist mit rund 41 Minuten zeitlich umfangreich und inhaltlich wie sprachlich komplex gestaltet: Nacheinander werden die zuvor vereinbarten Gesichtspunkte thematisiert und anhand von einzelnen untergeordneten Aspekten analysiert. Zusammenfassend lässt sich aus den Beobachtungen über das Unterrichtsgespräch feststellen, dass Herr Rogner das Unterrichtsgespräch über metasprachliche Kommentare organisiert und strukturiert. Insbesondere Schlüsselstellen der gemeinsamen Analyse werden von ihm so in besonderer Weise sprachlich markiert:

- Eröffnungen von neuen Analysegesichtspunkten,
- Abschlüsse von Analysegesichtspunkten,
- Übergänge zwischen einzelnen Analyseaspekten innerhalb der vereinbarten Gesichtspunkte,
- Übergänge zwischen Sammlung und Fokussierung von einzelnen Analyseaspekten,
- Schnittstellen, an denen unterschiedliche Analyseaspekte weiterverfolgt werden können,

- bei Schülerbeiträgen, die im Sinne der Gesprächsstruktur (noch) nicht angemessen sind.

Herr Rogner nutzt in seinen metasprachlichen Kommentaren eine Metaphorik, die die Analyse der Kurzgeschichte im gemeinsamen Gespräch verräumlicht und als Spaziergang bzw. als Wanderung visualisiert: Der Lehrer versprachlicht die Analyse im Unterrichtsgespräch als eine Wanderung, in der die Themen gemeinsam durchschritten werden. Es können dabei Wege aufgedeckt werden, die weiterführend sind. Dabei werden einzelne Schüler\*innen darauf hingewiesen, wenn sie Beiträge formulieren, die (noch) nicht zu dem besprochenen Aspekt passen und mit denen sie in dieser Analyse den anderen somit Schritte voraus sind. Herr Rogner versteht die Wissenskonstruktion im Rahmen der Analyse folglich als ein gemeinsames Vorankommen. Stehenbleiben verdeutlicht in dieser Metaphorik offenbar ein Innehalten in diesem Prozess, durch das ein Vertiefen und Fokussieren einzelner Aspekte ermöglicht wird. Auch den metaphorischen Kontrast zwischen ‚innen‘ und ‚außen‘ als räumliche Bezugspunkte sowie die Metaphorik der Sinneswahrnehmungen nutzt der Lehrer, wenn es darum geht, Analysegegenstände unter unterschiedlichen Fragestellungen zu analysieren. Nahezu alle metasprachlichen Kommentare, mit denen Herr Rogner diese Schlüsselstellen der Analyse markiert, verknüpft er mit Wortbeiträgen, in denen er die bisher erreichten Erkenntnisse bzw. die Ziele des neuen Gesprächsabschnittes in eigenen Worten zusammenfasst, explizite Arbeitsanweisungen einbringt oder den Grund seines Metakomentars erläutert. Es ist zu beobachten, dass er bei Paraphrasen der erarbeiteten Erkenntnisse sowohl auf der Wortwahl der Schüler\*innen aufbaut als auch Erkenntnisse in ein formalsprachlicheres Register übersetzt.

Wie Mercer (2008: 83) ausführt, sind Lehrkräfte für „simultaneous advancement of large numbers of learners“ verantwortlich: „They have to use *educational discourse* to organise, energise and maintain a local mini-community of *educated discourse*. We can think of each teacher as a *discourse guide* and each classroom as a *discourse village*, a small language outpost from which roads lead to larger communities of educated discourse“ (Mercer 2008: 83, H.i.O; vgl. Kapitel 3.3.). Herr Rogner begegnet dieser Herausforderung im Rahmen des Unterrichtsgesprächs beobachtbar mit einer Sprache über Metaphorik und Meta-Ebene, welche die Struktur des Gesprächs, den aktuellen Standpunkt sowie Schlüsselstellen transparent macht. Er zeigt als „discourse guide“ (Mercer 2008: 83) den Schüler\*innen stets explizit an, an welcher Stelle sie sich im Gespräch befinden, und gibt ihnen auf diese Weise einen Orientierungsrahmen für ihre mündlichen Beiträge hinsichtlich der

sprachlichen wie inhaltlichen Erwartungen. Die Metaphorik kann in Bezug auf Sprachliche Bildung als ein Motivationsaspekt gedeutet werden, indem das Erreichen von (Zwischen-)Zielen in der gemeinsamen Wissenskonstruktion im Unterrichtsgespräch versprachlicht und mittels des Bildes eines Voranschreitens visualisiert wird (vgl. Hattie 2014). Erfolge werden in gewisser Weise sinnlich und für die gesamte Gruppe erlebbar gemacht und nicht ausschließlich über explizites inhaltliches Feedback oder Lob vermittelt.

Ambivalent kann gesehen werden, dass nahezu ausschließlich der Lehrer in diesem Beispiel derjenige ist, der die Struktur vorgibt, das Rederecht vergibt und bewertet, inwiefern die Wissenskonstruktion vorangeschritten ist. Das Unterrichtsgespräch ist beobachtbar durch Herrn Rogner vorstrukturiert und gelenkt. Allerdings lässt sich argumentieren, dass institutionelle Gespräche in Bildungsinstitutionen oftmals institutionellen Vorgaben in der Zeit oder in der inhaltlichen Struktur unterliegen (vgl. Kapitel 2.2). Ein Unterrichtsgespräch im 10. Jahrgang eines Gymnasiums muss angesichts von Prüfungs- und Ergebnisdruck diesbezüglich gestaltet werden. Auch auf diese Bedingungen muss Schule vorbereiten, indem Schüler\*innen in Unterrichtsgesprächen die Gelegenheit eröffnet wird, den Umgang mit engen institutionellen Rahmenbedingungen einzuüben. Herr Rogner verweist zu Beginn des Gesprächs auf einige der genannten Faktoren und legt diese für die Schüler\*innen offen (s.o.; vgl. Z. 008-018). Er nutzt Spielräume und ermöglicht den Schüler\*innen, eigene Analyseaspekte in ihren Beiträgen zu verfolgen. Er weitet den zeitlichen Rahmen um ca. zehn Minuten aus, indem er die geplante letzte Aufgabe als Hausaufgabe aufgibt (vgl. Kapitel 9.5.1) Ebenso nutzt er eigene sprachliche Redeanteile, um explizite Arbeitsanweisungen zu geben, inhaltliche Ergebnisse zusammenzufassen bzw. in ein formalsprachlicheres Register zu übersetzen und damit alternative Formulierungen bereitzustellen. In den Analysen wurde gezeigt, dass die Schüler\*innen sich an dieser Struktur orientieren, ihre Beiträge dementsprechend ausrichten und auch selbst die Metaphorik und die Meta-Ebene nutzen, um miteinander und mit Herrn Rogner in Aushandlungen über die Gesprächsstruktur zu treten. In dieser Hinsicht kann folglich festgestellt werden, dass die Schüler\*innen Zugang zu einem sprachlichen Register erhalten, dieses entwickeln und einüben, „which will enable them to travel on wider intellectual journeys, understanding and being understood by other members of wider communities of educational discourse“ (Mercer 2008: 83).

#### **9.5.4 Analyseschwerpunkt 2: Umfangreiche und sprachlich komplexe Gesprächsbeiträge ermöglichen**

Im Verlaufe des Unterrichtsgesprächs wird die Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ von Wolfgang Borchert anhand der drei Themenkomplexe „Dialoganalyse“, „Symbolik“ und „Botschaft der Kurzgeschichte“ gemeinsam im Gespräch erschlossen und analysiert. Es ist beobachtbar, dass die Schüler\*innen dabei über das gesamte Unterrichtsgespräch hinweg – auch im Vergleich zu den anderen Unterrichtsgesprächen – umfangreiche und sprachlich komplexe mündliche Beiträge formulieren. Im Vergleich zu den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Unterrichtsgesprächen ist auffällig, dass sich einzelne ununterbrochene Beiträge der Schüler\*innen sogar über einen zeitlichen Umfang von bis zu einer Minute erstrecken. Die Schüler\*innen befinden sich in der 10. Klasse eines Gymnasiums und haben dementsprechend – so ist zu vermuten – aufgrund ihres Alters und der schulischen Sozialisation bereits Übung darin, sich mit umfangreichen Beiträgen zu beteiligen. Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass Herr Rogner über wiederholt auftretende Handlungsmuster sprachliche Räume eröffnet, in denen diese Beiträge für alle Schüler\*innen erst möglich werden.

Bevor das vorliegende Unterrichtsgespräch analysiert wird, soll zunächst der Blick auf die Unterrichtsphasen gerichtet werden, die vor dem analysierten Unterrichtsgespräch stattfinden. Die konkrete Interaktion in diesen Arbeitsphasen ist zwar nicht Bestandteil der Analyse, jedoch sind die Arbeitsphasen für das Verstehen dessen, was im analysierten Unterrichtsgespräch in Bezug auf Sprachliche Bildung passiert, von elementarer Bedeutung. In den zwei Arbeitsphasen vor dem untersuchten Unterrichtsgespräch bereiten die Schüler\*innen und Herr Rogner das untersuchte Unterrichtsgespräch inhaltlich und sprachlich vor:

- Zu Beginn der Doppelstunde arbeiten die Schüler\*innen zunächst in einer nicht-öffentlichen Arbeitsphase von etwa acht Minuten in Gruppen von jeweils drei Schüler\*innen. Als Aufgabenstellungen nennt Herr Rogner, sich zunächst über die Leseindrücke auszutauschen, die Themen zu notieren, über die gesprochen wurde, und einen Satz zu einem gemeinsam geteilten Eindruck schriftlich zu formulieren. Auf dieser Basis sollen die Gruppen abschließend jeweils zwei Arbeitsfragen formulieren, die sie für die Analyse weiterführend finden.
- Im Rahmen eines öffentlichen Unterrichtsgesprächs von etwa 19 Minuten werden gruppenweise die Sätze zu dem jeweils gemeinsam geteilten Eindruck entweder frei

paraphrasiert oder vorgelesen sowie die Arbeitsfragen an der Tafel gesammelt. In diesem Unterrichtsgespräch erläutern und begründen die Gruppen ebenfalls, warum ihnen diese Arbeitsfragen besonders wichtig für die Analyse erscheinen. Es wird ein Ranking erstellt, indem Mehrfachnennungen über die Gruppen hinweg erfasst werden.

Herr Rogner gestaltet die Vorbereitung auf die Analyse der Kurzgeschichte im untersuchten Unterrichtsgespräch beobachtbar in Form des Dreischritts ‚Denken-Austauschen-Vorstellen‘, der didaktisch im Rahmen eines ko-konstruktiven und kooperativen Unterrichts verortet wird, um eine kognitive und kommunikative Durchdringung der Lerninhalte zu unterstützen (‚*Think-Pair-Share*-Verfahren‘, vgl. Brüning & Saum 2015: 15). Nach dem eigenständigen Rezipieren der Kurzgeschichte (*Think*, als Hausaufgabe), arbeiten die Schüler\*innen in Kleingruppen (*Pair*, nicht-öffentlich) und tragen die Ergebnisse dann im Rahmen eines öffentlichen Unterrichtsgesprächs zusammen (*Share*, öffentlich). Es ist beobachtbar, dass das hier untersuchte Unterrichtsgespräch somit über eine komplexe Erarbeitung der Themen und Arbeitsfragen und über mehrere Phasen vorbereitet wird, in denen sich die Schüler\*innen bereits intensiv inhaltlich mit der Kurzgeschichte und möglichen Analyseansätzen auseinandergesetzt haben.

Mit Blick auf das sprachliche Lernen ist festzustellen, dass Herr Rogner auf diese Weise den Schüler\*innen bereits vor dem untersuchten Unterrichtsgespräch zwei Gelegenheiten bietet, über die Kurzgeschichte inhaltlich wie sprachlich ins Gespräch zu treten und Formulierungen zu erproben: Sie tauschen sich über die Kurzgeschichte zunächst in dem geschützten, nicht-öffentlichen Rahmen der jeweiligen Kleingruppe aus, versprachlichen niedrigschwellig und offen zunächst die eigenen Eindrücke und Ideen für Analyseansätze. Bereits in diesem nicht-öffentlichen Gespräch finden daraufhin bereits eine Verengung und Verdichtung der Eindrücke zu gemeinsam geteilten Ansichten und Analysefragen statt, die die bildungssprachlichen Praktiken des Erklärens, Begründens und Abwägens der eigenen Deutungen erfordern. Die Aufgabenstellung, einen gemeinsam geteilten Leseindruck zu verschriftlichen, stellt an die Schüler\*innen die Herausforderung, ein Gesprächsergebnis schriftlich zu formulieren („einen Satz“<sup>82</sup>) und somit in ein Register zu überführen, welches das zunächst medial mündlich formulierte Gesprächsergebnis in ein medial und konzeptionell schriftliches übersetzt und in Bezug auf Satzbau, Adressierung und Wortschatz noch einmal in der Komplexität variiert. Im darauffolgenden

---

<sup>82</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) ab Timecode 0:01:40 (Zitat Herr Rogner), siehe BilLe-Archiv.

Unterrichtsgespräch werden die Arbeitsergebnisse von den Gruppen einzeln öffentlich präsentiert und begründet.

Teilweise werden die Ergebnisse dann, unterstützt durch Herrn Rogner, auch sprachlich noch einmal überarbeitet, beispielsweise im sprachlichen Ausdruck präzisiert. In jeder Gruppe wird ausgehandelt, wer die Ergebnisse öffentlich vorträgt – teilweise beteiligen sich auch zwei oder alle drei Gruppenmitglieder an der Ergebnispräsentation. Es ist zu vermuten, dass eher die sprachlich selbstbewussten Schüler\*innen die Ergebnisse ihrer Kleingruppen öffentlich vortragen und die sprachlich zurückhaltenden Schüler\*innen ggf. ergänzen. Auf diese Weise setzen sich alle Schüler\*innen produktiv und rezeptiv mit den Arbeitsergebnissen und Formulierungen in einem öffentlichen Rahmen auseinander, der sich noch einmal von dem Setting der nicht-öffentlichen Kleingruppe unterscheidet. Der Lehrer räumt allen Schüler\*innen Zeit ein, um vorzuformulieren und die Inhalte sprachlich zu durchdenken. Diese Arbeitsphase des Sammelns bzw. Systematisierens der Arbeitsfragen und Themen trennt Herr Rogner zusätzlich sichtbar von der Arbeitsphase des Analysierens der Kurzgeschichte. Indem die bildungssprachlichen Praktiken explizit im Rahmen des Unterrichts voneinander getrennt durchgeführt werden, können die Schüler\*innen darin unterstützt werden, die unterschiedlichen Zielsetzungen dieser Praktiken zu erkennen.

Ein weiterer Aspekt, der das sprachliche und inhaltliche Lernen an dieser Stelle miteinander verknüpft, ist das Erstellen einer Rangliste für die Analysefragen und die Auswahl der ersten drei Plätze – und damit meistgenannten Analysefragen – für die Strukturierung des nachfolgenden Unterrichtsgesprächs: Herr Rogner wählt auf diese Weise nicht nur die drei Analysefragen aus, die inhaltlich für die meisten Gruppen von besonderer Bedeutung sind – so sagt er es explizit – und somit über die Klasse intersubjektiv als Analyseschwerpunkte validiert wurden. Für die hier vorliegende Untersuchung kann zusätzlich die Hypothese formuliert werden, dass die meisten Schüler\*innen somit mindestens eine der Analysefragen in den Kleingruppen versprachlicht haben und nach der öffentlichen Präsentation der Arbeitsergebnisse nun einen sprachlichen Fundus aufgebaut haben, aus dem sie während des nun folgenden Unterrichtsgesprächs zur Analyse der Kurzgeschichte schöpfen können. Dies kann alle Schüler\*innen ermutigen und die Möglichkeiten eröffnen, sich im analysierten Unterrichtsgespräch – in dem es nun um die Analyse der Kurzgeschichte geht – mit sprachlich umfangreichen und komplexen Beiträgen zu beteiligen (vgl. Walsh 2011: 45).

Während des hier untersuchten Unterrichtsgesprächs nutzt Herr Rogner unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, mit den mündlichen Schüler\*innenbeiträgen umzugehen. Durchgehend beobachtbar ist, dass er den Schüler\*innen den sprachlichen Raum überlässt, ihre Beiträge in Ruhe und ohne Unterbrechung formulieren zu können. Im folgenden ausgewählten Sequenzausschnitt geht es darum, die Kurzgeschichte in einzelne Handlungsteile zu gliedern und jeweils Überschriften zu formulieren. Für den ersten Teil wurde bereits die Überschrift „Aufbau der Beziehung“ formuliert. Richard äußert zunächst seine Deutung, dass die Handlung seiner Meinung nach nur in zwei Teile zu gliedern sei und der zweite Teil ab Zeile 118 beginne. Richard und Herr Rogner einigen sich in Bezug auf die Überschrift für den zweiten Teil auf „Ausgestaltung der Beziehung“ [zwischen dem Jungen und dem Mann; VB]. Daran anschließend verknüpft Herr Rogner diese Überschrift mit einem Aspekt, der als Arbeitsfrage von den Schüler\*innen bereits in der vorherigen Arbeitsphase eingebracht wurde („Welche Absichten hat der Mann?“<sup>83</sup>). Diese aufgeworfene Frage stellt er jedoch zunächst zurück („müssen wir gleich klären“, Z. 472) und vergibt dann das Rederecht an Zara, die bereits aufzeigt:

*Transkript 9.5.4\_1*

472 Herr Rogner: und daran müssen wir gleich klären welche ab-  
sicht dahinter steckt  
473 und ob die erreicht wird  
474 zara  
475 Zara: ich würd sagen sie geht bis fünfundneunzig,  
(.)  
476 weil ab da sagt der junge der mann will ihn  
wieder ja locken mit den kaninchen.  
477 Herr Rogner: mhm  
478 Zara: weil bis fünfundneunzig gehts ja immer um die  
ratten,  
479 Herr Rogner: ja  
480 Zara: und ab dann gehts halt immer nur (.) also nur  
noch um diese kaninchen,  
481 und ja ich geh jetzt meine kaninchen füttern,  
482 Herr Rogner: mhm  
483 Zara: (-) und dass er halt (.) den jungen, (1.0)  
484 dass was er halt versucht hat,  
485 so (-) ähm (1.0) ne beziehung zu ihm aufzu-  
bauen,  
486 halt zu gucken ob er (.) das halt geschafft  
hat;  
487 so vertrauen von ihm zu kriegen und so,  
488 Herr Rogner: mhm  
489 Zara: und wenn der jetzt gesagt hätte,  
490 okay ich komm mit,  
491 Herr Rogner: mhm  
492 Zara: dann hätte er das ja geschafft was er wollte.  
493 Herr Rogner: mhm

<sup>83</sup> Vgl. Film zur Stunde (Schülerkamera) ab Timecode 0:31:50 (Zitat Herr Rogner), siehe BiLe-Archiv.

Herr Rogner lässt Richard zunächst seinen Beitrag zuende formulieren und widmet diesem seine Aufmerksamkeit – erst dann nimmt er Zara dran (Z. 474). Sie formuliert ihre Hypothese, dass der erste Teil der Handlung lediglich bis Zeile 95 ginge (Z. 475), und begründet diese daraufhin damit, dass erst ab da die Kaninchen – im Gegensatz zu den Ratten zuvor – eine Rolle spielen würden (Z. 476-480). Im Folgenden führt Zara ihre Begründung weiter aus: Sie greift die früher im Unterrichtsgespräch formulierte Überschrift für einen ersten Teil („Beziehung zu ihm [aufbauen]“, Z. 485) sowie die zuvor aufgeworfene Frage auf, welche Absichten der Mann haben könnte („vertrauen von ihm zu kriegen und so“, Z. 487). Sie argumentiert, dass in diesem zweiten Abschnitt der Mann möglicherweise überprüfe, ob sein Aufbau der Beziehung funktioniert habe (Z. 483-492). Herr Rogner begleitet Zaras Gesprächsbeitrag währenddessen ausschließlich mit Rezeptionssignalen („mhm“, u.a. Z. 477).

Als Zara bereits in Z. 476 mit fallender Intonation einen möglichen Punkt markiert, an dem ihr Beitrag beendet sein könnte, äußert Herr Rogner lediglich mit „mhm“ (Z. 477) ein Signal, ihren Beitrag fortzuführen. Er eröffnet ihr auf diese Weise zusätzlichen sprachlichen Raum, ihre zunächst sprachlich knappe Begründung (Z. 476) weiter auszuführen, den sie annimmt. Zaras mündlicher Beitrag ist sprachlich wie inhaltlich komplex gestaltet. Sie nutzt mehrere bildungssprachliche Praktiken, um das Unterrichtsgespräch inhaltlich weiterzubringen und markiert diese sprachlich: Sie äußert ihre eigene Deutung als Hypothese über die möglichen thematischen Untergliederungsmöglichkeiten der Kurzgeschichte und positioniert sich sprachlich als Urheberin dieser Deutung („ich würd sagen“, Z. 475). Sie begründet ihre Deutung ausführlich (u.a. „weil“, Z. 476, 478), indem sie einerseits einen inhaltlichen Kontrast aufzeigt (Ratten vs. Kaninchen) und andererseits eine zuvor erarbeitete Arbeitsfrage zu den Absichten des Mannes einbezieht. Dazu erzählt sie die Kurzgeschichte in Ansätzen nach (z. B. in Z. 476-481) und formuliert ebenso eine alternative Handlungsentwicklung, um ihre eigene Deutung dagegen abzuwägen (vgl. Z. 489-492). Es ist zu vermuten, dass sie im Laufe ihres Beitrags immer weniger sprachlich in Gedanken vorformuliert hat: Zara formuliert ihren Beitrag mit einigen Pausen (z. B. Z. 483, 485), Verzögerungspartikeln bzw. Unschärfemarkierern (u.a. „ähm“, Z. 485; „halt“, Z. 483) und einem neuen Anlauf (Z. 483f.). Es ist beobachtbar, dass sie ihre Formulierungen neu überdenkt, da sie diese während des Sprechens modifiziert. Herr Rogner lässt ihr diese Zeit, ohne sie zu unterbrechen. Er hört ihr dabei aufmerksam zu, was sich an

seinen leisen Rezeptionssignalen zeigt, und bewertet ihre Begründung nicht. Er positioniert sich auf diese Weise als Zaras direkter Gesprächspartner, für den ihr Inhalt akustisch verständlich ist und bei deren Inhalt er kontinuierlich mitdenkt. Zara formuliert ihren Gesprächsbeitrag über einen Zeitraum von 42 Sekunden. Erst als Zara in Z. 492 über die fallende Intonation abschließend signalisiert, dass sie ihren Beitrag beendet hat, wendet Herr Rogner sich nach einer kurzen Pause an sie:

*Transkript 9.5.4\_2*

494 Herr Rogner: (-) ähm also du würdest jetzt den zweiten teil  
sehen  
495 und den dritten  
496 gib dem mal überschriften  
497 zweiter teil und dritter teil  
498 (1.0)  
499 Zara: ähm  
500 (1.5)  
501 ja halt wie richard schon gesagt hat  
502 der zweite teil so beziehungsausführung  
503 Herr Rogner: [mhm ]  
504 Zara: [und dann] ähm dritter [teil ]

Herr Rogner schließt an Zaras Gesprächsbeitrag an, indem er ihre Hypothese von mehr als zwei Teilen gegen die von Richard stellt (Z. 494f.) und sie dann bittet, Überschriften für den aufgestellten zweiten und einen weiteren dritten Teil zu formulieren (Z. 496f.), in den die Kurzgeschichte gegliedert werden könnten. Nach mehr als zwei Sekunden Denkzeit schließt sich Zara Richards Vorschlag für einen zweiten Teil an und überlegt, wie sie einen dritten Teil nennen würde. Zara formuliert keine weitere Überschrift mehr, da das Gespräch in eine etwas andere Richtung geht. Im Folgenden geht es dann um die Handlung des Mannes und inwiefern dieses die Handlung prägt.

Die Beobachtungen anhand dieser ausgewählten Sequenz zeigen ein Handlungsmuster, das für Herrn Rogners Handeln in den gefilmten Unterrichtsstunden typisch ist: Er gibt viel Raum für die Formulierungen der Schüler\*innen und signalisiert stetig über leise geäußerte Rezeptionssignale, dass er ihnen aufmerksam zuhört und ihre Beiträge zur Kenntnis nimmt. Dieses Verhalten ist vor allem zu beobachten, wenn er einen der drei Themenschwerpunkte erstmals ins Unterrichtsgespräch einbringt und damit für erste individuelle Deutungen der Schüler\*innen öffnet bzw. wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler sich erstmals in der Unterrichtsstunde oder in Bezug zu einem neuen Aspekt äußert und seine Gedanken ausführt. Herr Rogner beteiligt seine Schüler\*innen in diesen Situationen an dem von ihm etablierten *Educated Discourse* (vgl. Mercer 2008: 82), in welchem sie die Sicherheit erhalten, auch in einem öffentlichen Kontext sprachlich komplexe

Beiträge planen, formulieren und ggf. noch während des Sprechens modifizieren zu können, bis sie ihren Beitrag beendet haben (vgl. Fürstenau, Lange & Urspruch 2012: 68f.; Lengyel 2010: 159, Walsh 2011: 35). Insbesondere sprachlich schwächere bzw. unsichere Schüler\*innen können dadurch unterstützt werden, sich an dem Unterrichtsgespräch zu beteiligen. Dazu verbleibt Herr Rogner in vielen Situationen beobachtbar zunächst bei den jeweils Sprechenden und eröffnet ihnen die sprachliche Lerngelegenheit, ihre Beiträge sprachlich selbst zu erweitern oder zu modifizieren (vgl. Walsh 2011: 57). Erst danach öffnet er den sprachlichen Raum für alle Schüler\*innen.

Im Rahmen des sich in den Filmdaten wiederholenden Handlungsmusters ist zu vermuten, dass die Schüler\*innen seines Kurses gewohnt sind, sprachlich komplexe Beiträge formulieren zu können, und ihr eigenes Denken und Handeln im Unterricht daraufhin ausrichten. Herr Rogner positioniert die Schüler\*innen als „fähige Sprachlernende“ (Fürstenau & Lange 2012: 199), indem er ihnen den sprachlichen Raum gibt und die Beiträge der Schüler\*innen im Anschluss bis auf einige wenige Ausnahmen nicht explizit sprachlich wie inhaltlich bewertet – stattdessen führt er anknüpfend an diese Beiträge den *Educated Discourse* weiter: Herr Rogner reagiert auf die komplexen und umfangreichen Beiträge der Schüler\*innen, indem er

- diese mit weiteren Beiträgen der Schüler\*innen vernetzt, die entweder zuvor geäußert wurden bzw. auf Basis der Beiträge ermöglicht werden (vgl. dazu Kapitel 9.5.5) sowie
- sich selbst als Adressat positioniert und inhaltlich das Gespräch mit dem bzw. der jeweiligen Schüler\*in weiterführt.

Diese Trennung kann nicht in allen beobachteten Situationen als trennscharf bezeichnet werden, da Herr Rogner auch selbst das Gespräch mit dem/der betreffenden Schüler\*in zunächst weiterführt, um auf dieser Grundlage dann eine Vernetzung zu initiieren. Aber um zu rekonstruieren, wie der Lehrer im Unterrichtsgespräch handelt, erscheint der Versuch einer analytischen Trennung für die weitere Untersuchung hilfreich. Während die Beobachtungen seiner Vernetzung von Schüler\*innenbeiträgen in Kapitel 9.5.5 näher beleuchtet werden, soll im Folgenden der Blick auf den zweiten Aspekt gerichtet werden.

Es ist beobachtbar, dass Herr Rogner an diese umfangreicheren Schüler\*innenbeiträge, wie zuvor gezeigt, immer wieder selbst anschließt, genannte Aspekte aus diesen Beiträgen herausgreift und anhand dieser den *Educated Discourse* mit dem bzw. der jeweiligen Schüler\*in weiterführt. Im oben genannten Beispiel hinterfragt oder bewertet Herr Rogner Zaras Deutung an dieser Stelle nicht, sondern er bittet sie stattdessen, diese Deutung

im Sinne des Analyseschwerpunktes weiter zu verfolgen und Überschriften für ihre ausgewählten Textabschnitte zu formulieren. Seine sprachliche Erwartung macht Herr Rogner dabei explizit (Z. 496f.). Im Sinne der Analyse der Kurzgeschichte anhand des Schwerpunktes „Dialoganalyse“ stellt die Formulierung einer Überschrift eine sprachlich anspruchsvolle Aufgabe dar: Sie stellt an Zara die Herausforderung, eine aussagekräftige Formulierung zu finden, die die Handlung in den ausgewählten Abschnitten knapp zusammenfasst und auf den Punkt bringt. Für diese Formulierung ist ihr subjektives Urteil gefragt, das auf ihrer Argumentation basiert. Damit positioniert er Zara an dieser Stelle im Rahmen des etablierten *Educated Discourse* als Gesprächspartnerin, die weiterführende Deutungen einbringt. Herr Rogner positioniert sich gleichzeitig über die Rezeptionssignale und sein Antworten auf den Beitrag als direkter Adressat und erschafft so eine Art „micro-context“ (Walsh 2011: 31), indem er Zara das Angebot macht, im direkten Gespräch mit ihm ihren Beitrag für die gemeinsame Wissenskonstruktion fruchtbar zu machen und sich sprachlich zu fordern: Sie wird auf diese Weise auf ein sprachliches Terrain gebracht, auf dem sie vermutlich nicht vorformulieren konnte, aber auf dem sie sich mit ihrem Beitrag als sprachliche wie inhaltliche Vorbereitung bewegt und auf dem ihr eigenes Urteil gefragt ist, es also unterschiedliche Möglichkeiten ‚richtiger Lösungen‘ gibt.

Auch im folgenden Beispiel zeigt sich, wie Herr Rogner zu Beginn des Unterrichtsgesprächs als Adressat in den *Educated Discourse* einsteigt und micro-contexts gestaltet. In diesen führt er den *Educated Discourse* weiter und macht Angebote an die Schüler\*innen, längere und inhaltlich weiterführende Beiträge zu formulieren. Einige Schüler\*innen haben zu dem ersten Analyseschwerpunkt der Dialoganalyse den gemeinsamen Leseindruck formuliert, dass es durch fehlende Anführungszeichen schwierig sei, Beginn und Ende des Dialogs zu identifizieren. Herr Rogner stellt zunächst die Frage, was die Geschichte dadurch gewinne (vgl. auch die Analyse in Kapitel 9.5.3):

#### *Transkript 9.5.4\_3*

067	Fabian:	ähm äh die die dialoge sind nicht mehr so abgeschnitten von dem rest der geschichte
068		das heißt es wird äh flüssiger
069	Herr Rogner:	ja
070		es entsteht eine seltsame einheitlichkeit ne
071		man weiß zuerst nicht
072		was ist das nun eigentlich
073		und plötzlich merkt man aber
074		dass das ganze eine einheit bildet {Arne zeigt auf}
075		bitte

Fabian formuliert zu Herrn Rogners Frage eine Deutung in Bezug auf die Wirkung der fehlenden Anführungszeichen: Die Dialoge seien „nicht mehr so abgeschnitten von dem Rest der Geschichte“ (Z. 067). Er überarbeitet und präzisiert seine Deutung im sprachlichen Ausdruck, indem er das Attribut „flüssiger“ (Z. 068) nachträgt. Herr Rogner pflichtet ihm bei („ja“, Z. 069). Dann formuliert er seinerseits eine Deutung, in der er Fabians Beitrag aufgreift. Zum einen reformuliert er Fabians Deutung, indem er dessen Begriffe „nicht mehr so abgeschnitten von dem Rest der Geschichte“ (Z. 067) und „flüssiger“ (Z. 068) durch die Worte ergänzt, dass „eine [...] Einheitlichkeit“ (Z. 070) entstehe. Die anschließende Nachfrage mit „ne“ (Z. 070) bestärkt die Zustimmung des Lehrers in Bezug auf Fabians Deutung. Zum anderen bringt er durch das Attribut „seltsame“ (Z. 070) eine eigene Deutung ein, die er weiter ausführt, indem er mögliche Eindrücke während des Lesens als Begründung anführt (Z. 071-074).

In diesem Beispiel positioniert Herr Rogner mit seiner Antwort Fabian als ernstzunehmenden Gesprächspartner und deutet eine Auseinandersetzung auf Augenhöhe an, indem er ihm zuhört, seinen Beitrag mit „ja“ bestätigt (Z. 069) und dann inhaltlich mit einer eigenen Deutung an seinen Gedanken anschließt (vgl. Alexander 2012: 38). Er reformuliert bzw. übersetzt dazu Teile von Fabians Antwort mit Worten, die sich eher dem konzeptionell schriftsprachlicheren Register zuordnen lassen („es entsteht eine [...] Einheitlichkeit“, Z. 070; vgl. Koch & Österreicher 1985, O'Connor & Michaels 1996: 74). Daran anschließend thematisiert Herr Rogner, dass sich diese Deutung erst während des Lesens entwickelt und von Unsicherheit und „plötzlich“ (Z. 073) auftretenden Erkenntnissen geprägt ist. Über das Personalpronomen „man“ (Z. 071, 073) bleibt vage, wem dieser Deutungsprozess zugeschrieben wird. Jedoch positioniert sich Herr Rogner hier implizit als Teil der „mini-community“ (Mercer 2008: 83), der ebenso an dem Deutungsprozess teilnimmt und dabei ähnliche Erfahrungen macht. Fabians Beitrag wird somit als wertvoll in Bezug auf die Wissenskonstruktion aufgewertet und durch Herrn Rogner mit sprachlichen Ressourcen und anknüpfenden Gedanken angereichert. Eine alternative Handlungsoption Herrn Rogners hätte hier sein können, Fabians Deutung explizit zu bewerten (z. B. „Deine Deutung ist sehr nachvollziehbar.“). Auf diese Weise hätte er seine Rolle als Lehrkraft und damit die institutionelle Rollen-Asymmetrie zwischen sich und Arne in den Vordergrund gestellt, in der der Lehrkraft das Recht zukommt, die inhaltliche Richtigkeit festzustellen. So, wie Herr Rogner auf Fabians Beitrag reagiert, könnte man ohne

Kenntnis der Rollen, Namen und Situation auch ein Gespräch unter Fachkollegen vermuten, in dem sich Experten über Deutungen austauschen.

Als Arne aufzeigt, gibt Herr Rogner das Rederecht direkt an diesen weiter.

#### *Transkript 9.5.4\_4*

076 Arne: das ist auch irgendwie so dass am anfang ist  
das irgendwie ne einleitung zu dem dialog  
077 also die ganze geschichte ist nen dialog  
078 und ich würde sagen  
079 so die ersten fünfzehn zeilen  
080 ich weiß nicht wie lange das geht  
081 ist einfach wie die einleitung zu dem dialog  
zu der geschichte  
082 Herr Rogner: [mhm]  
083 Arne: [und] dann kanns losgehen sag [ich mal]  
084 Herr Rogner: [ja ]  
085 ähm die ersten fünfzehn zeilen  
086 Arne: ja irgendwie so  
087 Herr Rogner: charakterisiere sie mal  
088 welche funktion hat diese einleitung  
089 Arne: ähm ich würd mal sagen  
090 die situation wird einfach kurz vorgestellt  
091 es wird gesagt also nicht gesagt warum was  
ist  
092 aber es wird kurz irgendwie die umgebung be-  
schrieben  
093 und ähm ja die situation einfach  
094 Herr Rogner: mhm

Arne formuliert nun seinerseits eine Deutung, in der er sich auf den Beginn der Geschichte bezieht. Der Schüler identifiziert den Beginn der Geschichte als „Einleitung zu dem Dialog“ (Z. 076) und führt danach aus, dass „die ganze Geschichte [...] nen Dialog“ (Z. 077) sei und sich die Einleitung auf „die ersten fünfzehn Zeilen“ (Z. 079) erstrecke. Diese Ausführung markiert er als noch vage („irgendwie“, Z. 076, „ich weiß nicht“ Z.080) sowie subjektiv („ich würde sagen“, Z. 078, „sag ich mal“, Z. 083) und stellt diese damit als Hypothese in den Raum. Herr Rogner bestätigt Arnes Äußerung („ja“, Z. 084) und bittet ihn dann darum, „die ersten fünfzehn Zeilen“ zu charakterisieren (Z. 085-087). Arne betont nach Herrn Rogners Nennung der ersten fünfzehn Zeilen noch einmal die Vagheit seiner Deutung („ja irgendwie so“, Z. 086). Der Lehrer ergänzt seinen Arbeitsauftrag mit der Frage, „welche Funktion [...] diese Einleitung“ (Z. 088) habe, woraufhin Arne eine Deutung vorschlägt, nach der die Einleitung „die Situation [...] einfach kurz vor[stelle]“ (Z. 090). Er führt aus, dass nicht gesagt werde, „warum was ist“ (Z. 091), jedoch „kurz irgendwie die Umgebung beschrieben“ (Z. 092) werde. Auch diese Deutung markiert Arne als subjektiv („ich würd mal sagen“, Z. 089) und in Teilen vage („irgendwie“, Z.

092). Im Folgenden gibt Herr Rogner das Rederecht an Zara weiter, die daran anknüpfend ihren Beitrag formuliert.

Mittels „auch“ (Z. 076) zeigt Arne hier an, dass er an die vorhergehende Deutung anschließt und den *Educated Discourse* weiterführt: Der Schüler bringt mit der Identifizierung des Beginns als Einleitung eine weitere Deutung in das Gespräch ein und knüpft möglicherweise an Fabians und Herrn Rogners Gedanken der Einheitlichkeit an, wenn er anführt, dass „die ganze Geschichte [...] nen Dialog“ (Z. 077) sei. Während Arne seine Deutung mit vielen Vagheitsmarkern begleitet, greift Herr Rogner den Begriff „Einleitung“ (Z. 088) unhinterfragt auf und macht diesen zum Ausgangspunkt für weitere Überlegungen. Dazu verbleibt er bei Arne als Gesprächspartner und regt ihn an, diese Einleitung zu charakterisieren, was die sprachlichen Erwartungen transparent macht. Die bildungssprachliche Praktik des ‚Charakterisierens‘, die ebenso im formalen Sinne in Kerncurricula einen Operator darstellt, erfordert eine sprachlich komplexe Deutung, die er vermutlich nicht im Vorhinein sprachlich planen konnte – für die er aber an seinen eigenen und zuvor formulierten Überlegungen ansetzen kann. Das Denken wird damit auf Arne übertragen („move the thinking to the students“, vgl. Beck & McKeown 2007: 207) und ihm weiterhin der sprachliche Raum gegeben, den *Educated Discourse* sprachlich und öffentlich weiterzuführen.

In den ausgewählten Sequenzen ist ein Handeln Herrn Rogners beobachtbar, das sich wiederholt in seinen gefilmten Unterrichtsstunden zeigt: Der Lehrer öffnet wie oben beschrieben den sprechenden Schüler\*innen zunächst mit offenen Arbeitsaufträgen viel sprachlichen Freiraum und lässt ihnen jeweils die Zeit, ihre Beiträge zu formulieren (vgl. Mercer 2008: 82). Danach positioniert er sich zwischendurch immer wieder selbst als deren Adressat, indem er auf die Beiträge reagiert und den *Educated Discourse* kurzzeitig selbst weiterführt. Zum einen schließt er mit Kommentaren an, die längere Schüler\*innenbeiträge aufgreifen, akzentuieren und mit eigenen Gedanken ergänzen (vgl. O’Connor & Michaels 1996). Zum anderen verweilt er bei den Sprechenden und regt sie durch weiterführende Impulse dazu an, vertiefend über das Gesagte nachzudenken, sprachlich daran anzuknüpfen und ihre Gedanken weiterzuentwickeln (vgl. Zabka 2015: 179). Über seine expliziten Arbeitsaufträge macht Herr Rogner seine sprachlichen Erwartungen beobachtbar transparent und steuert den inhaltlichen Verlauf des Gesprächs. Die Schüler\*innen erleben neben den zuhörenden Schüler\*innen auf diese Weise zusätzlich ein Gegenüber, das auf sie reagiert und mit dem sie das Verständnis als kompetente

Sprechende in direkter Interaktion aushandeln können. Erst danach öffnet er das Gespräch wieder für alle, indem er das Wort an aufzeigende Schüler\*innen weitergibt. Angesichts Mercers (2008: 82) vorgebrachter Kritik an „teacher-led discussions“, diese böten Schüler\*innen oftmals nur wenig Gelegenheit, sich mit vergleichsweise kurzen Antworten am *Educated Discourse* zu beteiligen (vgl. auch Pauli 2010), ließe sich mit diesen Analysen skizzieren, mit welchen Handlungen Raum für sprachliches Lernen eröffnet werden kann. Herr Rogner gestaltet im Rahmen des *Educated Discourse* in diesem Unterrichtsgespräch sprachliche „micro-context[s], in which learners are maximally involved and in which learning opportunities are clearly created“ (Walsh 2011: 31).

### **9.5.5 Analyseschwerpunkt 3: Gesprächsbeiträge miteinander vernetzen**

Für das Unterrichtsgespräch zur Analyse der Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ von Wolfgang Borchert kündigt Herr Rogner an, gemeinsam „ein Verständnis der Geschichte zu entwickeln“ (Z. 016). Nacheinander führt Herr Rogner die Schüler\*innen dazu durch das Unterrichtsgespräch, welches er anhand der drei ausgewählten Analyseschwerpunkte strukturiert, und in welchem er allen Schüler\*innen die Möglichkeit eröffnet, sich mit umfangreichen Beiträgen an der Analyse zu beteiligen. Ein Unterrichtsgespräch mit vielen Beteiligten zu führen, bedeutet im Sinne eines sprachbildenden Unterrichts, die Erkenntnisse der anderen Gesprächsmitglieder zu nutzen und auf diesen aufzubauen, um die Erkenntnisse weiterzuentwickeln: Alexander bezeichnet dieses Merkmal von *Dialogic Teaching* als „cumulative“, wenn „teachers and children build on their own and each other’s ideas and chain them into coherent lines of thinking and enquiry“ (vgl. Alexander 2012: 28). Im hier untersuchten Unterrichtsgespräch wird explizit das Ziel genannt, über das Gespräch ein Verständnis der Geschichte zu entwickeln. Die einzelnen Deutungen in den jeweiligen Beiträgen der Schüler\*innen müssen dazu begründet, gegeneinander abgewogen und ggf. ergänzt werden. Von dieser Basis aus können gemeinsam geteilte Deutungen entwickelt und formuliert werden. Es ist beobachtbar, dass diese Schritte im Unterrichtsgespräch von Herr Rogner unterstützt werden, indem er die Schüler\*innenbeiträge inhaltlich wie sprachlich miteinander vernetzt bzw. deren Vernetzung unterstützt.

In den vorherigen beiden Kapiteln wurde fokussiert, wie Herr Rogner das Gespräch sprachlich steuert und strukturiert (vgl. Kapitel 9.5.3) und den Schüler\*innen Räume für sprachlich umfangreiche und komplexe mündliche Beiträge ermöglicht (vgl. Kapitel

9.5.4). Dabei wurde gezeigt, dass der Lehrer sich über weite Strecken des Gesprächs mit eigenen inhaltlichen Beiträgen zurückhält und die Schüler\*innen die Zeit erhalten, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Anschließend gibt Herr Rogner das Wort überwiegend direkt an aufzeigende Schüler\*innen weiter. Auf diese Weise eröffnet Herr Rogner den Schüler\*innen die Gelegenheit, sich explizit und unmittelbar auf den Beitrag des bzw. der Mitschüler\*in zu beziehen und die formulierten Gedanken miteinander zu vernetzen. Im dazu folgenden Beispiel geht es darum, den Wendepunkt in der Handlung zu identifizieren und zu begründen, ab dem die Figur des Jungen Vertrauen zu dem Mann zeigt. Nachdem Zara, Kalina und Till zunächst in ihren Beiträgen die Hypothese geäußert haben, dass sich das Vertrauen darin zeige, dass der Junge beginne, dem Mann mehr von sich zu erzählen, identifizieren sie gemeinsam mit Herrn Rogner zunächst den Wendepunkt an der Stelle, an der der Junge dem Mann verrät, warum er die Trümmer seines Elternhauses nicht verlassen kann (die Zeile 70 in der abgedruckten Kurzgeschichte auf dem Arbeitsblatt wird als ungefähre Marker genannt; vgl. Archiv der Autorin). Till äußert daraufhin Zweifel und argumentiert, dass sich das Vertrauen schon vor diesem Punkt zeige, woraufhin Herr Rogner ihm insofern zustimmt, da sich dort das Vertrauen bereits aufbaue, gleichzeitig aber den zuvor identifizierten Wendepunkt verteidigt und als „Durchbruch“ (Z. 318) bezeichnet. Stefan zeigt auf und erhält das Rederecht. Er schließt sich der Deutung an, dass der Wendepunkt ungefähr um die Zeile 70 liege, und begründet dies ausführlich mit einer Änderung, die in der Kommunikation der Figur des Jungen zu dem Mann auszumachen sei. Dazu zitiert er eine Textstelle (in der abgedruckten Kurzgeschichte auf dem Arbeitsblatt Z. 60f.), in der der Junge etwas laut zitiert „zaghaft“ (Z. 326) sage und kontrastiert diese mit den Äußerungen des Jungen danach, in denen er „schon ähm mehr mit dem Mann [spreche] / als als würden die sich schon länger kennen“ (Z. 340f.). Herr Rogner begleitet seinen Beitrag währenddessen mit leisen Rezeptionssignalen und nimmt dann Arne dran, der aufzeigt, als Stefan seinen Beitrag beendet hat:

#### *Transkript 9.5.5\_1*

344	Arne:	wobei ähm bei dem beispiel was Stefan gerade genannt hat
345		<<zitiert aus dem Text>ich drehe
346		pfeife mag ich nicht>
347		das ist ja ähm
348		{schaut Stefan an} da fällt mir das in dem
349		gesagten gar nicht so auf
350		das ist eher so
351		und sagte zaghaft
352		äh was das noch mal deutlich macht
353	Stefan:	[ja ]

354 Arne: [und äh] aber nicht genau weiß was er sagen  
 soll  
 355 also  
 356 Stefan: da ist doch der unterschied  
 357 weil da [äh zu dem ] zeitpunkt ist er noch  
 zaghaft und n bisschen zurückhaltend  
 358 Arne: [ja aber es]  
 359 Stefan: und danach wird er dann erst wirklich aufge-  
 schlossen  
 360 Arne: ja ich wollt ja nur sagen  
 361 dass wenn hätte der autor das gar nicht ge-  
 schrieben  
 362 dass er es zaghaft sagt  
 363 (das kommt ja anders rüber)  
 364 also würd es komplett anders rüberkommen  
 365 (1.5)  
 366 oder wie ich das so mein  
 367 Stefan: <<p> (mhm)>  
 368 Herr Rogner: ja  
 369 ich lass das mal so stehen

Arne signalisiert mit dem Diskursmarker „wobei“ (Z. 344), dass er Einwände gegen Stefans Deutung hat, und bezieht sich explizit auf das Zitat, welches Stefan als Beleg genannt hat. Arne zitiert zunächst selbst Teile des Zitats (Z. 345f.) und formuliert dann seinen eigenen, gegenteiligen Eindruck, dass ihm das veränderte Verhalten „in dem Gesagten gar nicht so [auffalle]“ (Z. 348). Er begründet seinen Eindruck damit, dass es eher die wertenden Zusätze des Erzählers wie „und sagte zaghaft“ (Z. 350) seien, die zu dieser Deutung führen. Arne sieht Stefan während seines Beitrags an und dieser reagiert unmittelbar darauf, indem er während Arnes Beitrag bereits mit seinem eigenen Beitrag ansetzt, Arne dann aber aussprechen lässt. Stefan pflichtet ihm bei, dass sich genau dort doch der Unterschied zeige (Z. 356), und wiederholt noch einmal seine Begründung, dass die Figur des Jungen „danach [...] dann erst wirklich aufgeschlossen“ (Z. 359) werde. Arne äußert sich wiederum unmittelbar, relativiert und reformuliert seine Deutung („ich wollt ja nur sagen“, Z. 360), indem er betont, dass die Äußerungen des Jungen – hätte der Autor die wertenden Zusätze weggelassen – „komplett anders rüberkommen“ (Z. 364) würden. Nach einer Denkpause von 1,5 Sekunden äußert Arne einen Nachtrag, indem er seine Deutung noch einmal als subjektiv darstellt. Stefan reagiert mit einem leisen „mhm“ (Z. 367) und äußert sich nicht weiter, woraufhin Herr Rogner anzeigt, dass er „das mal so stehen“ (Z. 369) lasse, und gibt das Wort an Janina weiter, die im Folgenden einen etwas anderen Aspekt in den Blick nimmt.

Bis zu diesem Zeitpunkt im Unterrichtsgespräch werden die Beiträge der Schüler\*innen ausschließlich über Herrn Rogner und über das Aufzeigen und Drannehmen organisiert

(vgl. Kapitel 9.5.3) und stehen inhaltlich eher unverbunden nebeneinander, ohne frühere Beiträge explizit aufzunehmen. An dieser Stelle treten Arne und Stefan jedoch miteinander in eine Art „micro-context“ (Walsh 2011: 31), indem sie sich unmittelbar und wechselseitig in ihren Beiträgen aufeinander beziehen. Arne deckt eine Art Widerspruch in Stefans Deutung zur Kommunikation der Figuren auf, der sich darauf bezieht, dass die Deutung der Äußerung ohne die Wertung des Erzählers eine andere sein könne. Er bezieht die Zuhörenden des Unterrichtsgesprächs zu Beginn beobachtbar mit ein, indem er von dem Beispiel spricht, „was Stefan gerade genannt hat“ (Z. 344). Danach wendet er sich Stefan zu und stellt Blickkontakt her, während er seine Deutung begründet. Während seiner Begründung zeigt sich, dass Stefan seinen Einwand nicht nachvollziehen kann und sich missverstanden fühlt. Stefan insistiert auf seiner Deutung, woraufhin Arne noch einmal versucht, seine Sicht gegenüber Stefan zu erklären, indem er seinen Beitrag reformuliert. Im Rahmen dieses „micro-context“ (Wals 2011: 31) lässt sich somit eine Aushandlung des Verständnisses beobachten, die nach Alexanders (2012: 28) Prinzipien als *Dialogic Teaching* zu bezeichnen ist: Die beiden Schüler handeln ihr Verständnis in dieser Situation miteinander aus („cumulative“, Alexander 2012: 28). Sie unterstützen sich gegenseitig über Begründungen und Reformulierungen darin, dem jeweils anderen die eigene Deutung verständlich zu machen („supportive“, Alexander 2012: 28). Dabei sehen sie sich an und reagieren unmittelbar aufeinander – ohne jeweils aufzuzeigen oder Herrn Rogner um das Rederecht zu bitten. Ihre Redebeiträge überlappen sich teilweise, sie lassen sich jedoch aussprechen und brechen dazu auf beiden Seiten jeweils ihre eigenen Beiträge ab („reciprocal“, Alexander 2012: 28).

Herr Rogner unterstützt die beiden Schüler darin, selbst das Verständnis sprachlich miteinander auszuhandeln: Er vergibt das Rederecht direkt an Arne, als dieser anzeigt, dass er sich zu Stefans Beitrag äußern möchte. Es ist wie oben bereits beschrieben durchweg im Unterrichtsgespräch zu beobachten, dass Herr Rogner unmittelbar das Wort weitergibt, damit die Schüler\*innen sich aufeinander beziehen können, wenn sie das möchten. Während er sich bei den vorherigen Beiträgen als Lehrkraft auch selbst als Adressat positioniert, mit Rezeptionssignalen reagiert oder einen inhaltlichen Beitrag formuliert (vgl. Kapitel 9.5.3 und 9.5.4), hält er sich in dieser Situation beobachtbar zurück. Erst als Stefan nach einer Denkpause sowie einem Nachtrag von Arne nicht mit einem weiteren Beitrag, sondern mit einem leisen „mhm“ (Z. 367) signalisiert, dass er nicht weiter in die Aushandlung gehen möchte, schaltet sich der Lehrer wieder ein. Herr Rogner

kommentiert die Aushandlung nicht weiter inhaltlich, sondern lässt diese „mal so stehen“ (Z. 369) und öffnet das Gespräch wieder, indem er Janina das Rederecht erteilt. Er hätte an dieser Stelle auch die Äußerungen der Schüler abschließend bewerten oder den Kern der Aushandlung noch einmal selbst deutlich machen können. Er positioniert die Schüler auf diese Weise als kompetente Sprecher, die Probleme selbst sprachlich lösen. Ein weiterer Aspekt seiner Unterstützung lässt sich darin ausmachen, dass Herr Rogner in dieser kurzen Situation seine Rechte als Gesprächsorganisator nicht aktiv relevant setzt (vgl. Kapitel 9.5.3). Er hätte eingreifen und die Schüler z. B. darum bitten können, angesichts der zeitlichen Begrenzung des Gesprächs ihre Aushandlung zurückzustellen. Stattdessen räumt er ihnen die Zeit für die Aushandlung ein und wertschätzt diese somit als relevant für die gemeinsame Wissenskonstruktion. Er wartet, bis Arne und Stefan selbst signalisieren, dass die Aushandlung beendet ist.

Neben diesen Situationen im gefilmten Unterrichtsgespräch, in denen die Schüler\*innen selbstinitiiert aufeinander Bezug nehmen, Verständnis aushandeln und gemeinsam Gedanken weiterentwickeln, lässt sich ebenso beobachten, dass Herr Rogner Vernetzungen initiiert. Im folgenden Beispiel wurde in der Diskussion die Aussage des Mannes, dass Ratten nachts schlafen würden, als Notlüge benannt. Herr Rogner leitet einen kurzen Exkurs ein, indem er die Schüler\*innen zunächst darum bittet, das Konzept, das hinter dem Begriff der Notlüge zu erklären. Er hält damit inne, um den Begriff der Notlüge sprachlich zu entfalten. Zunächst wird das Konzept in rund drei Minuten u.a. anhand des Arztberufes geklärt. Es geht um Diagnosegespräche, in denen die Formulierungen der Ärzt\*innen eine große Rolle für die psychischen Kräfte der Patient\*innen spielen können. Nach diesem Exkurs fragt Herr Rogner, ob das neue Wissen um dieses Konzept „nutzbar [zu] machen [sei] für die Interpretation dieser Geschichte“ (Z. 678), und nimmt Arne dran:

#### *Transkript 9.5.5\_2*

679	Arne:	ähm
680		ja erstmal müssten wir uns ja fragen
681		ob er diese notlüge verwendet um entweder sich selbst zu helfen
682		oder dem jungen
683	Herr Rogner:	mhm
684	Arne:	weil das wird ja auch nicht ganz klar warum
685		da müssten wir auch n bisschen mehr interpretieren
686	Herr Rogner:	[mhm]
687	Arne:	[und] dann könnten wir das so auf eine ebene bringen
688	Herr Rogner:	mhm
689	Arne:	wenn wir das raus haben
690	Herr Rogner:	fabian

691 Fabian: also ich schätze mal  
692 so n arzt macht das ja natürlich nicht um sich  
selbst irgendwie zu schützen  
693 oder sich selbst irgendwie damit was gutes zu  
bringen  
694 Herr Rogner: mhm  
695 Fabian: sondern einfach um den patienten zu heilen  
696 um den ja ihn vielleicht irgendwie durchs le-  
ben zu bringen  
697 oder sowas  
698 aber dieser mann ähm ich schätze mal der macht  
das einfach ähm um sich selbst damit  
699 nicht zu helfen  
700 sondern um um sich einfach nen vorteil zu ver-  
schaffen  
701 um sich einfach sich selbst in ne stärkere po-  
sition zu bringen

Arne fokussiert die Absicht des Mannes, indem er aufzeigt, dass es „erstmal“ (Z. 680) notwendig sei, sich zu fragen, ob der Mann diese Lüge verwende, um sich zu helfen oder dem Jungen. Der Schüler sagt, dass diese Absicht „nicht ganz klar“ (Z. 684) und „n bisschen mehr“ (Z. 685) Interpretierarbeit nötig sei, um diese Frage zu klären. Erst danach können die erarbeiteten Erkenntnisse zur Notlüge sowie zur Absicht des Mannes „auf eine Ebene“ (Z. 687) gebracht werden. Danach erhält Fabian das Wort, der auf Arnes Beitrag hin eine Deutung äußert, die er zunächst als subjektiv rahmt („ich schätze mal“, Z. 691) und der er die Erkenntnisse aus dem vorherigen Beispiel zur Notlüge zusammenfassend voranstellt (Z. 692-697). Dazu kontrastiert er die ermittelten Beweggründe eines Arztes bzw. einer Ärztin (Z. 692-697) mit denen des Mannes in der Geschichte. Fabian deutet die Notlüge des Mannes in der Kurzgeschichte als Mittel „um sich einfach nen Vorteil zu verschaffen / um sich einfach sich selbst in ne stärkere Position zu bringen“ (Z. 700f.).

Herr Rogners Impuls über die Meta-Ebene (vgl. auch Kapitel 9.5.3), der darauf zielt, das neue Wissen nun für die Interpretation nutzbar zu machen, erfordert eine inhaltlich wie sprachlich komplexe Problemlösung. Nach Pauli (2010: 149) erhöhen anspruchsvolle Fragen „die Chance [...], dass es überhaupt zu einem konstruktiven Ideenaustausch kommen kann“ (vgl. ebenso u.a. Hiebert & Wearne 1993, Wells & Arautz 2006; vgl. auch Kapitel 2.2 und 2.4). Arne reagiert darauf ebenfalls mit einem Wechsel auf die Meta-Ebene: Er richtet den Blick auf den Arbeitsprozess und formuliert den möglichen weiteren Analyseweg, um in der Analyse zu gewinnbringenden Erkenntnissen zu kommen. Dazu identifiziert und benennt er die Absicht des Mannes als noch eher unklaren Untersuchungsaspekt, an dem anzusetzen sei. Die Frage des Lehrers hat Arne somit

beobachtbar angeregt, im Sinne der Problemlösung einen komplexen möglichen Arbeitsprozess sprachlich zu entwerfen und öffentlich transparent zu machen. Der Schüler positioniert sich als Teil der „mini-community“ (Mercer 2008: 83), indem er sich als Mit-Verantwortlicher für ein erfolgreiches Weiterkommen in der Analysearbeit einsetzt und die weitere Arbeit als gemeinsame Problemlösung deklariert („wir“, Z. 680, 685; vgl. Pauli 2010: 148, Greeno 2006: 538, Engle & Conant 2002). Fabian knüpft an diesen Vorschlag an, indem er eine eigene Deutung zu der Absicht des Mannes einbringt, als subjektiv rahmt und damit zur Diskussion stellt.

Es folgt ein kurzer Austausch über Fabians Deutung. Nach seiner sprachlichen Konkretisierung, dass der Mann möglicherweise das Vertrauen zu dem Jungen aufbauen möchte, um ihn zu sich nach Hause zu locken, wird deutlich, dass einige Schüler\*innen an einen Plan sexuellen Missbrauchs denken. Herr Rogner thematisiert diese Deutungsmöglichkeit, die vor dem Hintergrund aktueller Nachrichten zum Zeitpunkt des Filmens entsprechende Assoziationen naheliegen würden und daher eine „berechtigte Überlegung“ (Z. 719) sei. Daraufhin greift er einer weiteren Diskussion des Themas vor, indem er seinen Entschluss offenlegt, dieses Thema im weiteren Gesprächsverlauf nicht weiter zu verfolgen, weil „überhaupt nichts darauf [hindeute]“ (Z. 721). Stattdessen richtet er den Blick zurück auf Arnes Beitrag (s.o.):

### *Transkript 9.5.5\_3*

724 Herr Rogner: versuchen wir es mal anders herum  
725 fabian wirft ja jetzt die frage auf  
726 ist diese gesprächsstrategie  
727 die wir jetzt ungefähr schon im griff haben  
728 des mannes mit der absicht verknüpft sich  
selbst zu nützen  
729 oder dem kind zu helfen  
730 wo würde bei euch eher der ausschlag sein  
731 zara  
732 Zara: ich würd sagen dem kind zu helfen  
733 weil das kind hat ja jetzt keine eltern mehr  
734 kein zuhause  
735 vielleicht will er ihm das wieder bieten  
736 weil ich mein der mann ist jetzt schon alt  
737 der wird auch vielleicht bald sterben  
738 [wir] wissen ja nicht wie alt der ist  
739 Herr Rogner: [ja ]  
740 Zara: aber er will halt nicht dass das kind so sein  
Leben aufgibt  
741 nur weil er jetzt vielleicht seine familie  
verloren hat  
742 und will dass er vielleicht auch n schönes  
leben noch hat  
743 oder dass er bei  
744 im internet wurde halt auch irgendwie  
745 ich weiß nicht ob das richtig war

746 Herr Rogner: [mhm ]  
747 Zara: [aber] gesagt dass der ähm mann halt will  
dass der junge so  
748 oder die jugend halt  
749 die welt wieder aufbauen soll  
750 und dass er vielleicht so ein teil davon ist  
751 aber ich konnt das halt nicht nicht [wirklich  
glauben]  
752 Herr Rogner: [das ist  
sehr sehr] hochgestochen  
753 Zara: ja

Herr Rogner verweist auf Arnes vorherigen Beitrag.<sup>84</sup> Der Lehrer reformuliert seine aufgeworfene Frage, welche Absicht hinter der Notlüge des Mannes vermutet werden könne (Z. 725-729). Abschließend setzt er den Impuls, eine eigene Beurteilung als Hypothese zu formulieren, indem er an die Schüler\*innen die Frage richtet, „wo [...] eher der Aus-schlag“ (Z. 730) sei. Zara wird drangenommen und stellt zunächst ihr eigenes Urteil (Z. 732) voran, welches sie danach ausführlich begründet. Dabei erzählt sie Teile der Handlung nach (z. B. Z. 734), baut darauf eigene Hypothesen auf (z. B. Z. 735-738), in welche sie wiederum spezifische Begründungen integriert (z. B. Z. 736). Herr Rogner schaltet sich erst mit einem eigenen Kommentar ein (Z. 752), als Zara ihr eigenes Urteil ausführlich öffentlich dargelegt hat und bereits eine fremde, recherchierte Interpretation einbringt und zur Diskussion stellt (Z. 744-751). Im Folgenden ist zu beobachten, dass weitere Schüler\*innen ein eigenes Urteil zur Absicht des Mannes formulieren und sich dabei auch auf Zaras Beitrag beziehen. Als Beispiel ist zu nennen, dass sich Jon meldet und anschließend an Zaras Äußerung „das kind [habe] ja jetzt keine Eltern mehr“ (Z. 733) korrigierend und in Bezug auf die Interpretation ausführt, dass „in der Geschichte [...] gar nichts davon [stehe] dass die Eltern tot [seien]“ (Z. 759).

Der Lehrer hat beobachtbar über seinen Rückgriff auf Arnes Vorschlag für den weiteren Arbeitsprozess Vernetzungen initiiert. Indem Herr Rogner explizit auf Arnes Beitrag zurückkommt, hebt er den Schüler namentlich als „Urheber einer Idee“ sichtbar hervor und „unterstreicht die Rolle der Lernenden als ernstzunehmende Gesprächspartnerinnen und -partner“ im etablierten *Educated Discourse* (Pauli 2010: 149). Für naturwissenschaftliche Fächer liegen u.a. durch videobasierte Unterrichtsstudien empirische Ergebnisse vor, nach denen Schüler\*innen in Unterrichtsgesprächen überwiegend reaktiv agieren und „[n]ur selten [...] Anregungen für den weiteren Unterrichtsverlauf“ (Ahlers, Oberst &

---

<sup>84</sup> Er benennt zwar Fabian, es ist auf Basis des Gesprächsverlaufs jedoch zu vermuten, dass er hier möglicherweise Arne mit Fabian verwechselt.

Nentwig 2009: 334; Seidel 2003b; Reyer 2004; Bolte 1996; vgl. Kapitel 2.2) geben. Eine Vorgehensweise, Überlegungen zum weiteren Gesprächsverlauf zu initiieren und daraufhin Gesprächsbeiträge miteinander zu vernetzen, wie Herr Rogner es hier beobachtbar tut, ist in jedem Fachunterricht denkbar. Herr Rogner gibt Arne eine „expanded voice“ (O’Connor & Michaels 1993: 331) im Rahmen des Unterrichtsgesprächs: Er schlägt als Gesprächsorganisator den Weg ein, den Arne auf einer Meta-Ebene zuvor skizziert hat, und macht den Vorschlag Arnes „zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen der Beitragenden selbst und der ganzen Klasse“ (Pauli 2010: 149). Dazu reformuliert und übersetzt er dessen Beitrag „into terms of the ,academic discourse, so that the group members can see how the ideas they already hold can be made to work within the discourse“ (Northedge 1990, zitiert nach Mercer 2008: 82). Herr Rogner übernimmt Teile seiner Wortwahl, erweitert sie mit zusätzlichen sprachlichen Ressourcen und bettet den Arbeitsauftrag ein, indem er noch einmal auf erreichte Erkenntnisse zur Gesprächsstrategie der Notlüge verweist. Alle Schüler\*innen werden auf diese Weise dazu angeregt, an Arnes Vorschlag anzuknüpfen, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese im Rahmen des Unterrichtsgesprächs öffentlich sprachlich einzubringen. Es ist beobachtbar, dass Zara und im weiteren Verlauf auch weitere Schüler\*innen sich daraufhin ausführlich und sprachlich vielfältig zu der aufgeworfenen Frage an der gemeinsamen Wissenskonstruktion beteiligen.

Auch in zahlreichen weiteren Situationen des untersuchten Unterrichts von Herrn Rogner ist beobachtbar, dass er in Unterrichtsgesprächen explizit Gedanken der Schüler\*innen im Sinne des *Revoicing* hervorhebt, die Urheber\*innen oftmals namentlich nennt und die Gedanken dazu nutzt, um eine Weiterentwicklung für die gemeinsame Analyse zu initiieren und sprachlich zu unterstützen. Indem die Urheber\*innen von Gedanken öffentlich und namentlich noch einmal benannt werden, wird auch deren Verantwortung für die gemeinsame Wissenskonstruktion hervorgehoben. Diese Verantwortung kann fruchtbar angenommen werden, wenn die Wissenskonstruktion in einem Klima eingebettet ist, in dem alle ohne Angst und Hemmungen Gedanken äußern und äußern dürfen (vgl. Kapitel 3.2). Das Sichtbar-werden als Urheber\*innen kann nämlich damit einhergehen, mit anderen Gedanken und Bewertungen konfrontiert zu werden und die eigenen Sichtweisen sprachlich wie inhaltlich verteidigen, abwägen und ggf. auch modifizieren zu müssen.

Es wurde bisher gezeigt, dass eine Vernetzung der entwickelten Gedanken in dem hier vorliegenden Unterrichtsgespräch von Herrn Rogner u.a. dadurch unterstützt wird, dass er formulierte Gedanken der Schüler\*innen explizit aufgreift und zu einer

Weiterentwicklung einlädt. Auch zwischen den ausgewählten Untersuchungsaspekten ist zu beobachten, dass der Lehrer die Übergänge so gestaltet, dass die Schüler\*innen die gemeinsam entwickelten Erkenntnisse weiter nutzen und auf diesen aufbauen. Im folgenden Beispiel geht es um den zweiten ausgewählten Gesichtspunkt der Symbolik. Im Einzelnen wurden bereits die O-Beine des Mannes, die Sonne und zuvor die Kaninchen im Kontrast mit den Ratten genauer unter der Perspektive der Symbolik betrachtet. Nachdem ausführlicher die in der Kurzgeschichte vorherrschenden Farben gedeutet wurden, erhält Till das Rederecht:

*Transkript 9.5.5\_4*

1043 Till: ich denk dass diese gesamte farbenvielfalt  
oder auch die ganzen im blickwinkel des jungen  
ist  
1044 weil zu anfang ist ja fast alles grau  
1045 aber dann auf einmal kommt dieses grüne und  
rote hinein  
1046 Herr Rogner: mhm  
1047 Till: was ähm was dem jungen auch so eine art mög-  
lichkeit gibt aus diesem grau zu entweichen  
1048 Herr Rogner: ja  
1049 so  
1050 damit können wir jetzt ganz elegant ähm den  
übergang zum letzten komplex finden  
1051 nämlich zeigt sich in dieser geschichte eine  
botschaft  
1052 (4.0)  
1053 bitte  
1054 Stefan: vielleicht ähm dass es sich auch im größten  
trümmerhaufen  
1055 ähm dass da immer noch leben ist  
1056 und dass es immer noch hoffnung gibt  
1057 dass man einfach nur äh nicht da sitzen blei-  
ben  
1058 und äh da drin hängen darf  
1059 Herr Rogner: [mhm ]  
1060 Stefan: [sondern] dass es immer nen ausweg gibt  
1061 und man den weg dann auch nehmen sollte  
1062 und dass man in die zukunft blicken sollte

Till richtet den Blick auf die „gesamte Farbenvielfalt“ und deutet die Farbwahl als rhetorisches Mittel, das den „Blickwinkel des Jungen“ zeige (Z. 1043). In einer Rückschau auf die Kurzgeschichte zeigt er begründend auf, dass zu Anfang „ja fast alles grau“ (Z. 1044) sei und dann erst die rote und grüne Farbe „hinein“ kommen (Z. 1045). Er deutet die Farben daraufhin in Bezug auf die Situation des Jungen, der eine Möglichkeit erhalte, „aus diesem Grau zu entweichen“ (Z. 1047). Herr Rogner stimmt Till zunächst zu („ja“, Z. 1048) und kündigt dann mit „so“ (Z. 1049) einen neuen Gesprächsabschnitt an. In einem Metakommentar leitet der Lehrer den dritten Gesichtspunkt ein, unter dem die

Kurzgeschichte analysiert werden soll: Der Lehrer weist zunächst darauf hin, dass sie gemeinsam mittels der Erkenntnisse zur Farbsymbolik „jetzt ganz elegant ähm den Übergang zum letzten Komplex finden“ (Z. 1050) können, und erfragt dann, ob sich „in dieser Geschichte eine Botschaft“ (Z. 1051) zeige. In den vier Sekunden Denkzeit zeigen mehr und mehr Schüler\*innen auf (Z. 1052). Stefan wird schließlich von Herrn Rogner drangenommen (Z. 1053). Der Schüler rahmt seine Äußerung als Hypothese („vielleicht“, Z. 1054) und formuliert dann ausführlich die mögliche Botschaft, dass es „auch im größten Trümmerhaufen / [...] immer noch Hoffnung“ (Z. 1054-1056) gebe und man „in die Zukunft blicken sollte“ (Z. 1062).

Es ist beobachtbar, dass Herr Rogner in dieser Situation eine Vernetzung der beiden Themenkomplexe ‚(Farb-)Symbolik‘ und ‚Botschaft der Geschichte‘ herstellt: Über die Konjunktion „damit“ (Z. 1050) zeigt er den Schüler\*innen sprachlich an, dass sie die entwickelten Erkenntnisse zur Farbsymbolik nun verwenden können, um die Geschichte hinsichtlich ihrer Botschaft abschließend zu interpretieren. Wie in Kapitel 9.5.3 bereits gezeigt wurde, macht Herr Rogner in seinem steuernden Meta-Kommentar von der Metaphorik der Räumlichkeit bzw. eines gemeinsamen Weges Gebrauch. Der „Übergang“ sei über die Symbolik zu „finden“ (Z. 1050). Diese Metaphorik wertschätzt die bisherigen Erkenntnisse als weiterführend und kann in den Schüler\*innen Assoziationen einer Entdeckungsreise bzw. Schatzsuche wecken, bei denen nun kombiniert werden muss. Mittels des Adverbs „elegant“ (Z. 1050) thematisiert Herr Rogner die Möglichkeit einer sprachlich wie inhaltlich angemessenen Überleitung zwischen den Untersuchungskomplexen im Rahmen des *Educated Discourse* (Mercer 2008: 79f), indem auf den bisherigen Erkenntnissen aufgebaut wird. Auf die mögliche Vernetzung weist Herr Rogner in seiner Rolle als „discourse guide“ (Mercer 2008: 83) an dieser Stelle jedoch lediglich hin. Sein Eröffnen des dritten Untersuchungskomplexes an dieser Stelle lässt vermuten, dass er die Aspekte in Stefans Beitrag und den nun erreichten Erkenntnisstand zur Symbolik als geeignet bewertet, um hier die Themenkomplexe sprachlich miteinander zu vernetzen („purposeful“, Alexander 2012: 38). Die Verantwortung für die Wissenskonstruktion überträgt Herr Rogner auf die Schüler\*innen, die nun selbstständig die Versprachlichung „through accumulation and combination“ (Mercer 2008: 84) übernehmen. Er unterstützt die Schüler\*innen zusätzlich darin, diese komplexe Verknüpfung in ihren mündlichen Beiträgen sprachlich zu planen, indem er ihnen vier Sekunden Denkzeit gibt (Z. 1052). Auf diese Weise wird allen Schüler\*innen unabhängig von ihren sprachlichen Ressourcen

die Möglichkeit eröffnet, einen möglichen mündlichen Beitrag zu planen und sich am Gespräch zu dem letzten Untersuchungsaspekt zu beteiligen (vgl. Walsh 2011: 39f.). Es ist beobachtbar, dass Stefan inhaltlich an Tills Beitrag anschließt, indem er die Perspektive der Figur des Jungen übernimmt (u.a. „dass man einfach nur äh nicht da sitzen bleiben [...] / darf“, Z. 1057f.) und die Erkenntnisse zur Symbolik miteinbezieht.

In diesem Kapitel wurde gezeigt, wie Herr Rogner Schüler\*innenbeiträge zu „coherent lines of thinking and enquiry“ (Alexander 2012: 28) vernetzt. Der Lehrer unterstützt in dieser Hinsicht die Schüler\*innen in der gemeinsamen Wissenskonstruktion durch unterschiedliche Handlungsmuster, die sich wiederholt im gefilmten Unterrichtsgespräch zeigen:

- Herr Rogner formuliert anregende Impulse, die sprachlich wie inhaltlich komplexe Antworten und Problemlösungen erfordern und bei denen die Schüler\*innen dazu angeregt sind, gemeinsam an Lösungen zu arbeiten und dazu ihre Gedanken miteinander zu vernetzen.
- Herr Rogner gibt nach einem Beitrag direkt das Rederecht an aufzeigende Schüler\*innen weiter, um diesen die Möglichkeit zu eröffnen, unmittelbar an die mündlich geäußerten Gedanken ihrer Mitschüler\*innen anzuknüpfen.
- Sobald Schüler\*innen selbstinitiiert aufeinander Bezug nehmen, um ein gemeinsames Verständnis miteinander auszuhandeln oder Gedanken weiterzuentwickeln, räumt er ihnen dafür Zeit ein und hält sich selbst zurück.
- Herr Rogner stellt einzelne Positionen und Anregungen von Schüler\*innen explizit heraus und regt die Mitschüler\*innen an, sich darauf zu beziehen und eigene Meinungen zu formulieren.
- Er reformuliert einzelne Schüler\*innenbeiträge, stellt einzelne Aspekte heraus oder fasst mehrere Beiträge zusammen, um nach umfangreichen bzw. komplexen Beiträgen eine Basis für weitere Beiträge zu gestalten oder abschließend die gemeinsam entwickelten Erkenntnisse zu Untersuchungsaspekten aufzuzeigen.

Laut der Konzeption Alexanders (2012: 39) lassen sich diese beobachteten Aspekte des Lehrkräftehandelns dahingehend deuten, dass Herr Rogner einen „dialogue“ im Rahmen des hier untersuchten Unterrichtsgesprächs eröffnet und aufrecht erhält: Er unterstützt die Schüler\*innen bei der sprachlichen Vernetzung ihrer Gedanken in dieser gemeinsamen Wissenskonstruktion durch „structured and cumulative questioning and discussion which guide and prompt, reduce choices, minimise risk and error, and expedite ‚handover‘ of

concepts and principles“. Die Impulse, die Herr Rogner in den ausgewählten Beispielen im Sinne einer Vernetzung einsetzt, erfordern dabei vielfältige bildungssprachliche Praktiken, um sich an diesem Gespräch zu beteiligen. Die Schüler\*innen begründen u.a. ihre Deutungen, verteidigen sie und wägen sie gegeneinander ab, formulieren aufbauend auf Erkenntnissen mögliche nächste Arbeitsschritte, Hypothesen sowie eigene Deutungen und Urteile. Die Schüler\*innen werden von Herrn Rogner auf diese Weise als Verantwortliche im Prozess eines ko-konstruktiven Problemlösens positioniert, die erfolgreich Erkenntnisse generieren, wenn sie sprachlich vor allem miteinander handeln, d. h. Ideen und Gedanken in das Unterrichtsgespräch öffentlich einbringen, konstruktiv diskutieren und weiterentwickeln (vgl. Pauli 2010: 148).

### **9.5.6 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Das hier untersuchte Unterrichtsgespräch wird von Herrn Rogner gerahmt als ein Gespräch, in dem die Schüler\*innen gemeinsam mit Herrn Rogner anhand von drei selbst gewählten Gesichtspunkten ein Verständnis der Geschichte entwickeln. Über metasprachliche Äußerungen positioniert sich der Lehrer zu Beginn als *Discourse Guide*, der das Gespräch vorstrukturiert und lenkt, wie auch zugleich als Teilnehmender der gemeinsamen Wissenskonstruktion mit den Schüler\*innen. Für die Moderation des Gesprächs greift der Lehrer auf die die Metaphorik des Raumes zurück: Die gemeinsame Wissenskonstruktion wird beobachtbar an Schlüsselstellen des Gesprächs über die metasprachliche Metaphorik eines gemeinsamen Spazierganges visualisiert. Das gemeinsame Fortschreiten und das Innehalten werden als Orientierungsrahmen gesetzt, an dem sich auch die Schüler\*innen beobachtbar orientieren, indem sie die metasprachlichen Formulierungen aufgreifen und selbst verwenden.

Auf der Makroebene ist festzustellen, dass das Unterrichtsgespräch über mehrere Schritte nach Form eines *Think-Pair-Share-Verfahrens* von Herrn Rogner vorbereitet wurde. Nach eigener Beschäftigung mit der Kurzgeschichte und einem Austausch in Kleingruppen über die Leseindrücke formulieren die Schüler\*innen im nicht-öffentlichen Rahmen zunächst Gesichtspunkte für eine mögliche Analyse des Gesprächs, die in einem öffentlichen Rahmen vor dem Unterrichtsgespräch vorgestellt werden und aus denen sich letztendlich die drei Gesichtspunkte für das vorliegende Unterrichtsgespräch ergeben. Die Schüler\*innen haben über unterschiedliche Grade der Öffentlichkeit und unterschiedliche sprachliche Register somit die Themenschwerpunkte sprachlich wie inhaltlich

durchdrungen, bevor diese im untersuchten Unterrichtsgespräch in einem öffentlichen Rahmen schließlich für die Analyse der Kurzgeschichte einbezogen werden. Diese vorherigen sprachlichen Erprobungen bieten die Grundlage für umfangreiche und komplexe mündliche Beiträge der Schüler\*innen während des Unterrichtsgesprächs.

Herr Rogner unterstützt die Schüler\*innen in der gemeinsamen Wissenskonstruktion, indem er offene und anregende Impulse für sprachlich vielfältige Antwortmöglichkeiten setzt und die Schüler\*innen dann über Nachfragen schrittweise in der sprachlichen Konkretisierung und Elaborierung der Antworten unterstützt. Das sprachliche Spektrum der Impulse des Lehrers umfasst dabei u.a das Einfordern von Assoziationen, Begründungen, Erklärungen sowie Stellungnahmen. Die Gedanken der Schüler\*innen werden dabei von ihm aufgegriffen, teilweise in formalsprachlichere Formulierungen übersetzt und für alle verfügbar gemacht. Die Verantwortung für den inhaltlichen Fortgang und die Weiterentwicklung von Gedanken überträgt Herr Rogner auf die Schüler\*innen, indem er Vernetzungen initiiert und Problemlösungen in Bezug auf das weitere Voranschreiten immer wieder den Schüler\*innen überlässt. Dies regt einzelne Schüler\*innen beobachtbar dazu an, neben inhaltlichen Überlegungen auch selbst Vorschläge zum weiteren Vorgehen im Arbeitsprozess zu versprachlichen. Dabei ist beobachtbar, dass Herr Rogner die Urhebererschaft von Gedanken auch namentlich hervorhebt, wertschätzt und nutzt, um die inhaltlichen Gedanken und Vorschläge in Bezug auf die Arbeitsprozesse im Gespräch umzusetzen, miteinander zu vernetzen und für die gemeinsame Wissenskonstruktion fruchtbar zu machen.

Es ist festzustellen, dass der Lehrer zum einen in seiner Positionierung als direkter Adressat den Schüler\*innen die Möglichkeit eröffnet, unmittelbar mit ihm im Unterrichtsgespräch in Interaktion zu treten. Auf der anderen Seite hält sich Herr Rogner beobachtbar zurück, sobald die Schüler\*innen sich untereinander auf ihre Beiträge beziehen oder anzeigen, dass sie etwas zu dem Gespräch beitragen möchten. Auf diese Weise gestaltet der Lehrer das Unterrichtsgespräch als sprachlichen Raum, in dem den Schüler\*innen Zeit zur Verfügung gestellt wird, ihre Gedanken auch während des Sprechens weiterzuentwickeln und die sprachlichen Formulierungen dazu im Rahmen eines *Educated Discourse* zu erproben. Die Entwicklung des gemeinsamen Verständnisses in Bezug auf die Kurzgeschichte wird dabei über die drei ausgewählten Gesichtspunkte der Analyse von Herrn Rogner strukturiert, über Zusammenfassungen und Vernetzungen der einzelnen Ergebnisse zusammengeführt und für alle transparent gemacht.

## **10. Schlussbetrachtung**

Im Fokus der hier durchgeführten Untersuchung steht die Frage, in welcher Weise ausgewählte Lehrkräfte in Unterrichtsgesprächen ihres regulären Unterrichts Räume für sprachliches Lernen eröffnen und gestalten. Im Spiegel der Analyseergebnisse zu den drei ausgewählten Unterrichtsgesprächen sollen nun die Erkenntnisse zu den zueinander in Beziehung gesetzten Forschungsgegenständen abschließend in den Forschungsdiskurs eingebettet und diskutiert werden.

### **10.1 Zusammenführung der Analyseergebnisse zu den ausgewählten Unterrichtsgesprächen**

In den Analysen dieser Studie hat sich gezeigt, dass das Unterrichtsgespräch im Rahmen der vielfältigen Kommunikationsformen, die im Öffentlichen Unterricht beobachtbar sind, das Setting ist, in dem Lehrkräfte und Schüler\*innen in einem öffentlichen Rahmen miteinander in Interaktion treten und sich in ihren mündlichen Beiträgen wechselseitig aufeinander beziehen. Eine solche Gestaltung mit Blick auf eine gemeinsame Wissenskonstruktion ist jedoch nicht selbstverständlich gegeben, sondern muss von den Akteuren selbst im Öffentlichen Unterricht und in der Interaktion hergestellt und aufrechterhalten werden. Dem sprachlichen Handeln der Lehrkräfte kommt aufgrund ihrer institutionellen Rolle mit den dadurch verbundenen Rechten und Pflichten diesbezüglich eine hohe Bedeutung für die jeweilige sprachliche Gestaltung zu. Die Analysen zeigen, dass das Unterrichtsgespräch als institutionelles öffentliches Setting im Unterricht von Bedeutung für das Einüben und Entwickeln des sprachlichen Repertoires in Bezug auf bildungssprachliche Praktiken ist. Beispielsweise ist die Praktik der Gesprächsorganisation durch Schüler\*innen oder das Präsentieren fachlicher Inhalte im öffentlichen Rahmen des Unterrichtsplenums mit spezifischen sprachlichen Anforderungen verbunden, die in dieser Form in keinem anderen Setting gestaltbar sind. Auch die Beteiligung an bildungssprachlichen Praktiken im Öffentlichen Unterricht sowie die Zusammenführung von einzelnen Äußerungen und Gedanken zu einer gemeinsamen Wissenskonstruktion unterliegen in Unterrichtsgesprächen anderen Kontextbedingungen und erfordern u. U. ein anderes sprachliches Handeln als Gespräche in nicht-öffentlichen Sozialformen wie in Partner- oder Gruppenarbeiten.

In Bezug auf die beobachteten bildungssprachlichen Praktiken konnte in den Analysen der Unterrichtsgespräche festgestellt werden, dass innerhalb der gemeinsamen

Wissenskonstruktion eine Vielzahl unterschiedlicher bildungssprachlicher Praktiken zu beobachten sind. Vor dem Hintergrund eines sozialkonstruktivistischen Kontextbegriffs ist die konkrete Ausgestaltung der bildungssprachlichen Praktiken eng mit dem jeweiligen Kontext und dem Handeln der Akteure verbunden und kann daher sehr vielfältig ausfallen. Wie im Rahmen der Präsentation eines fachlichen Inhalts eine bildliche Darstellung beschrieben wird oder eine eigene Meinung begründet wird, wird in der jeweiligen Situation von den Akteuren ausgehandelt. Ebenso, wieviele Personen sich an einer Erklärung sprachlich beteiligen, ob im Anschluss an die Erklärung eine Rückfrage von einem bzw. einer Mitschüler\*in gestellt wird oder ausbleibt etc. Die enge Verwobenheit der bildungssprachlichen Praktiken ineinander im Rahmen von Unterrichtsgesprächen wird auf Basis der Analysen deutlich. Ebenso können die bildungssprachlichen Praktiken von den Lehrkräften wie Schüler\*innen eigeninitiativ sprachlich hervorgebracht oder auch eingefordert werden. Dem sprachlichen Handeln der Lehrkräfte, wie sie mit bildungssprachlichen Praktiken in situ umgehen, ob und wie sie diese einfordern, thematisieren und einüben, kommt aufgrund der mit ihrer institutionellen Rolle verbundenen Rechte und Pflichten beobachtbar eine hohe Bedeutung zu. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Lehrkräfte darüber entscheiden, wann und wie sie in ihrem Unterricht Unterrichtsgespräche einrichten und gestalten. Sie eröffnen – oder verschließen – über ihr Handeln Räume für die Sprachliche Bildung ihrer Schüler\*innen.

Die analysierten Unterrichtsgespräche unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Fächer, der Schulstufe und Schulform sowie in der konkreten Ausgestaltung. In Bezug auf die Untersuchungsfragen, wie die Lehrkräfte in den ausgewählten Unterrichtsgesprächen Sprachliche Bildung umsetzen und die Schüler\*innen bei der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen unterstützen, konnten jedoch unterschiedliche Aspekte übergreifend in den drei Unterrichtsgesprächen beobachtet und in den Analysen rekonstruiert werden. So ist zu beobachten, dass das Handeln der Lehrkräfte in den Unterrichtsgesprächen in diesen Aspekten von den im Forschungsstand skizzierten Handlungsmustern abweichen und dazu führt, dass die Schüler\*innen an der gemeinsamen Wissenskonstruktion beteiligt werden. Die folgenden Aspekte sind eng miteinander verknüpft und stellen nur eine Auswahl der vielfältigen Aspekte dar, die in den Analysen herausgearbeitet wurden:

- Die Lehrkräfte eröffnen den Schüler\*innen niedrigschwellige Möglichkeiten, an den Unterrichtsgesprächen sprachlich teilzunehmen.

- Die Lehrkräfte positionieren die Schüler\*innen im Rahmen des Settings als ernstzunehmende Gesprächspartner\*innen und kompetente Sprechende.
- Die Lehrkräfte eröffnen den Schüler\*innen sprachliche Räume, um unter Einbezug ihres sprachlichen Repertoires gemeinsames Verständnis auszuhandeln.
- Die Lehrkräfte gestalten Unterrichtsgespräche, die durch eine Kombination von Struktur und Offenheit in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen charakterisiert sind.

In allen drei Unterrichtsgesprächen konnte beobachtet werden, dass die Lehrkräfte den Schüler\*innen niedrigschwellige Möglichkeiten eröffnen, an den Unterrichtsgesprächen teilzunehmen. Im Unterrichtsgespräch der 3. Klasse zu der Präsentation erhalten die drei vortragenden Schüler\*innen über die von den Lehrkräften etablierten Rollen als Vortragende und Gesprächsorganisatoren die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wann und wie sie den Vortrag hin zu einem Unterrichtsgespräch öffnen. Es ist beobachtbar, dass dieses Setting über Routinen gestaltet wird, an dem sich die Schüler\*innen orientieren (können). Die Schüler\*innen, die zuvor zugehört haben, beteiligen sich beobachtbar sprachlich vielfältig u.a. mit Rückfragen, Erklärungen und inhaltlichen Kommentaren. Dies eröffnet sprachliche Räume, in denen die Schüler\*innen untereinander Gedanken austauschen und vernetzen können. Im Unterrichtsgespräch der 6. Klasse zu den Bildergeschichten ist beobachtbar, dass Frau Frey in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Bildergeschichten einen Rahmen schafft, in dem die Schüler\*innen sowohl zwischen unterschiedlichen Registern wählen können wie auch zwischen den Elementen auf den Bildern, die sie für ihre mündlichen Äußerungen aufgreifen möchten. In diesem spezifischen Kontext werden die Schüler\*innen darin unterstützt, gemeinsam die Handlung der Geschichte zu erschließen und ihr sprachliches Repertoire zu erweitern. Frau Frey eröffnet den Schüler\*innen über Impulse die Möglichkeit, ihre eigenen Beiträge daraufhin selbst sprachlich zu elaborieren und die Beiträge untereinander aufzugreifen. Im Unterrichtsgespräch der 10. Klasse zu der Kurzgeschichte ‚Nachts schlafen die Ratten doch‘ haben die Schüler\*innen auf der Makrostruktur des Unterrichts eine intensive sprachliche Vorbereitung auf das Unterrichtsgespräch durchlaufen und können auf das erarbeitete sprachliche Repertoire zurückgreifen. Herr Rogner unterstützt die Beteiligung an dem Unterrichtsgespräch, indem er offene und in Bezug auf bildungssprachliche Praktiken anregende Impulse setzt, die allen Schüler\*innen die Möglichkeit bieten, an dem Unterrichtsgespräch teilzunehmen. Über weiterführende Impulse ermöglicht er den Schüler\*innen, ihre

Beiträge sprachlich zu präzisieren und für die gemeinsame Wissenskonstruktion fruchtbar zu machen.

Die Lehrkräfte positionieren ihre Schüler\*innen als ernstzunehmende Gesprächspartner\*innen und kompetente Sprechende in der gemeinsamen Wissenskonstruktion. Dies geschieht beobachtbar, indem Schüler\*innen im Rahmen des Unterrichtsgesprächs Verantwortung und Entscheidungsmöglichkeiten über die Inhalte und den Verlauf übertragen werden. Urheber\*innen von Gedanken werden namentlich herausgestellt und die Gedanken werden von den Lehrkräften oder Mitschüler\*innen aufgegriffen und für alle zur Verfügung gestellt. Die Lehrkräfte setzen anregende Impulse, die umfangreiche und sprachlich komplexe Äußerungen ermöglichen. Beispielsweise werden die Schüler\*innen im Unterrichtsgespräch der 3. Klasse zur Planetenpräsentation in ihren Rollen als Gesprächsorganisatoren, als Expert\*innen und als Teilnehmende im Publikum etabliert und immer wieder bestätigt. Vor allem den Gesprächsorganisatoren wird eine hohe Verantwortung für den organisatorischen und inhaltlichen Verlauf des Unterrichtsgesprächs zugesprochen. Im Unterrichtsgespräch der 6. Klasse zu den Bildergeschichten konnte beobachtet werden, dass Frau Frey die Beiträge der Schüler\*innen nicht pauschal bewertet, sondern aufgreift, Rückfragen stellt und den Schüler\*innen selbst den sprachlichen Raum eröffnet, ihre Positionen und Deutungen zu erläutern und zu elaborieren. Sprachliche Erwartungen wie das Begründen von Deutungen werden von Frau Frey transparent gemacht. Die Schüler\*innen treffen Entscheidung darüber, welche Bildelemente genauer versprachlicht werden und lösen auftretende Verständnisprobleme. Herr Rogner moderiert ebenfalls ein Unterrichtsgespräch, in dem er als *Discourse Guide* die sprachliche Arbeit für inhaltliche Fortschritte vorwiegend den Schüler\*innen überlässt und ihre Zwischenergebnisse transparent macht. Zugleich positioniert er sich als Adressat und eröffnet vielfältige Möglichkeiten, geäußerte Gedanken sprachlich aufzugreifen und zu vernetzen sowie Vorschläge für den gemeinsamen weiteren Arbeitsprozess sprachlich zu entwerfen und umzusetzen.

Die Lehrkräfte eröffnen den Schüler\*innen sprachliche Räume, um unter Einbezug ihres sprachlichen Repertoires gemeinsames Verständnis auszuhandeln. Das Unterrichtsgespräch der 3. Klasse stellt an die Schüler\*innen in Bezug auf das sprachliche Repertoire vielfältige Anforderungen. Sie handeln in diesem Setting in Rollen, die sich von denen im übrigen Unterricht beobachtbar unterscheiden. Zum einen sind die vortragenden Schüler Kendrick, Ahmed und Hasan Gesprächsorganisatoren und vortragende Experten. Je

nachdem, wessen Vortragsteil gerade behandelt wird, bedienen sie unterschiedliche sprachliche Anforderungen. Auch die Lehrkräfte handeln als Teilnehmende im Publikum und machen beobachtbar wenig von ihren institutionellen Rechten in dieser Situation Gebrauch, sondern handeln nach den Regeln, die für dieses Setting etabliert und aufrechterhalten werden. Sie richten dann den Blick auf sprachliche Anforderungen, wie beispielsweise auf die Anforderung, die Reihenfolge für Vortrag und Fragen aus dem Publikum zu organisieren und transparent zu machen. In der gemeinsamen Aushandlung von Verständnis nach den Fragen der Schüler\*innen sind alle Teilnehmende gefordert, ihre mündlichen Beiträge umzuformulieren. Frau Reif beteiligt sich an dieser Aushandlung, als weitere Unterstützung gefordert ist, hält jedoch weiterhin auch hier die Rollen der Experten aufrecht. Im Unterrichtsgespräch der 6. Klasse erschließen sich die Schüler\*innen die Handlung der Bildergeschichten in zwei unterschiedlichen Registern. Frau Frey regt die Schüler\*innen u.a. über Visualisierungen, das Imaginieren von Situationen und Genrevergleiche dazu an, die Bild- in Wortsprache zu übersetzen sowie zwischen den Registern zu vermitteln. Herr Rogner gestaltet das Unterrichtsgespräch in der 10. Klasse beobachtbar auf Basis einer schrittweisen Vorbereitung hin zu der öffentlichen Unterrichtssituation, in der die Schüler\*innen gemeinsam die Kurzgeschichte analysieren und ihre Deutungen formulieren und gegeneinander abwägen. Der Lehrer unterstützt die Schüler\*innen darin, ihre mündlichen Beiträge umzuformulieren und macht diese in sprachlich elaborierter Form für alle verfügbar. Es ist in allen drei analysierten Unterrichtsgesprächen beobachtbar, dass insbesondere in Situationen, in denen die Schüler\*innen aufeinander Bezug nehmen und unmittelbar miteinander in Interaktion treten, das Verständnis oftmals vermeintlich umständlich und zeitintensiv über Rückfragen und Umformulierungen ausgehandelt wird. Indem sich die Lehrkräfte in diesen Situationen zurückhalten, eröffnen sie Räume, um das sprachliche Repertoire zu entwickeln und zu erproben, mit welchen sprachlichen Registern und Formulierungen sie in dieser konkreten Situation gemeinsames Verständnis herstellen können.

Die Lehrkräfte gestalten Unterrichtsgespräche, die durch eine Kombination von Struktur und Offenheit in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen charakterisiert sind. Sprachliche Erwartungen werden dadurch auf der einen Seite durch die Schüler\*innen antizipierbar, auf der anderen Seite eröffnen die Lehrkräfte auch Räume für Aushandlungen. Das Unterrichtsgespräch in der 3. Klasse ist ein Setting, das von den Lehrkräften durch Routinen und Rollen im Öffentlichen Unterricht gestaltet und strukturiert wird. Diese

etablieren einen Orientierungsrahmen für die sprachlichen Erwartungen, an denen sich die Teilnehmenden orientieren. Zugleich eröffnen die Lehrkräfte allen Schüler\*innen eigene Entscheidungsmöglichkeiten, entweder in Bezug auf den organisatorischen Verlauf oder in Bezug auf die zu stellenden Verständnisfragen zu den vorgestellten Inhalten. Es ist beobachtbar, dass sie den Schüler\*innen zutrauen, mit den dadurch entstehenden Herausforderungen umzugehen. Frau Frey gestaltet ein Unterrichtsgespräch, in dem sie beobachtbar von Bild zu Bild führt. Während der gemeinsamen Erschließung der Handlungen modifiziert sie den Arbeitsauftrag zugunsten einer höheren sprachlichen Beteiligung der Schüler\*innen und eröffnet durch ihr Handeln für alle Schüler\*innen die Möglichkeit, an sprachlichen Begriffen und Formulierungen innezuhalten und selbstständig aufeinander Bezug zu nehmen, um Verständnis herzustellen. Sie gibt ihnen die Zeit, die nötig ist, um die Inhalte sprachlich zu durchdringen. Das Unterrichtsgespräch von Herrn Rogner ist durch seine Moderation gelenkt. Der Lehrer öffnet durch offene und anregende Impulse jedoch vielfältige Möglichkeiten, Gedanken einzubringen. Er räumt den Schüler\*innen immer wieder ein, auch selbstständig Entscheidungen zu treffen, welche Aspekte vertieft werden, und greift vorgeschlagene Arbeitsschritte auf.

Quer zu allen oben ausgeführten Analyseergebnissen liegt wie beschrieben die Beobachtung, dass in den hier untersuchten Unterrichtsgesprächen das Handeln der Lehrkräfte entscheidend dafür ist, ob und wie Räume für sprachliches Lernen eröffnet werden. Es kann abschließend die Folgerung abgeleitet werden, dass auch Nicht-Handeln in dieser Hinsicht als Handeln begriffen werden kann. Die Lehrkräfte übernehmen zu jeder Zeit in den analysierten Unterrichtsgesprächen eine aktive, sprachlich wie fachlich herausfordernde Rolle, in der sie stetig abwägen und entscheiden, in welcher Form sie ihren Schüler\*innen sprachliche Unterstützung bieten, um alle Schüler\*innen an den bildungssprachlichen Praktiken zu beteiligen. Über die Gestaltung von Routinen oder Strukturen gestalten die gefilmten Lehrkräfte jedoch Unterrichtsgespräche als Settings, in denen sprachliche Anforderungen für die Schüler\*innen antizipierbar werden und in denen den Schüler\*innen sprachliche Verantwortung für das eigene sprachliche Lernen und die gemeinsame Wissenskonstruktion übertragen wird. Es ist beobachtbar, dass sich die Lehrkräfte immer wieder auch sprachlich zurücknehmen (können), um ihren Schüler\*innen sprachlichen Raum zu überlassen. Sie hören ihren Schüler\*innen zu und geben ihnen Zeit für die Formulierungen ihrer mündlichen Beiträge sowie das inhaltliche und sprachliche Durchdringen der Inhalte.

Die beobachteten Handlungsmuster sind in allen Fächern und Schulstufen denkbar. Weitere sequenzanalytische Untersuchungen zu unterschiedlichen Settings und der kontextspezifisch gestalteten Sprachlichen Bildung sind nötig, um genauer aufzuschlüsseln, wie Lehrkräfte allen Schüler\*innen darin unterstützen, in unterschiedlichen Settings des Unterrichts die bildungssprachlichen Anforderungen zu bewältigen und ihr sprachliches Repertoire zu erweitern und zu entwickeln. Vielversprechend sind an dieser Stelle die Ergebnisse, die in weiteren Forschungen zu den Unterrichtsfilmdateien des BilLe-Korpus vorgelegt werden (vgl. Kapitel 5.4) und in fruchtbarer Hinsicht mit den hier vorliegenden Erkenntnissen vernetzt werden können.

## **10.2 Diskussion der Konzepte „Unterrichtsgespräch“, „bildungssprachliche Praktiken“ und „Sprachbildendes Lehrkräftehandeln“ im Spiegel der Analyseergebnisse**

### **Unterrichtsgespräche**

Unterrichtsgespräche stehen mehr als andere Kommunikationsformen im Unterricht in der Kritik (u.a. Ahlers et al. 2009, Seidel 2011, Lipowsky et al. 2007, Pauli 2010). Studien aus der empirischen Unterrichtsforschung verweisen auf ermittelte begrenzte Möglichkeiten für Schüler\*innen, die Unterrichtsgespräche sprachlich und inhaltlich zu gestalten – unter anderem durch niedrige Redeanteile der Lernenden, Lernende seien „Stichwortgeber“ im Rahmen des viel zitierten IRE-Schemas zwischen einer lehrerinitiierten Frage und der Bewertung, Unterrichtsgespräche seien durch die institutionellen Zeitvorgaben und Abläufe einengend für Lernprozesse.

Vor dem dargelegten Hintergrund theoretischer Grundlagen zum Konzept Bildungssprache und zum Classroom Discourse, der den Zusammenhang von Lernen und Sprache fokussiert, wurden in dieser Studie besondere Potenziale von Unterrichtsgesprächen für Sprachliche Bildung aufgezeigt, wie sie diese für diese Untersuchung konzipiert wurden (vgl. Kapitel 1.4): Die Kommunikation ist stets an die gesamte Lerngruppe gerichtet, es ist folglich öffentliches Sprechen vor und mit anderen erforderlich. Die Kommunikation findet unter institutionellen Rahmenbedingungen statt, wie sie in Bildungsinstitutionen typisch sind, und die Lehrkraft ist anwesend und kann Räume für Sprachliche Bildung eröffnen und gestalten. Diese Potenziale werden in der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung mit Bezug auf die Diskurse um Theorie und Empirie

der Bildungssprache kaum explizit thematisiert. An diesem Desiderat hat die hier vorliegende Untersuchung angesetzt.

Wodurch zeichnen sich Unterrichtsgespräche aus? Mit dem Fokus auf Sprachliche Bildung wurden an Unterrichtsgespräche basierend auf meinen Daten zwei niedrig-inferente Kriterien angelegt, mittels derer Unterrichtsgespräche in diesem Korpus identifiziert und von allen anderen beobachteten Kommunikationsformen im Öffentlichen Unterricht unterschieden wurden. Unter Unterrichtsgesprächen werden Kommunikationssituationen verstanden, in denen Schüler\*innen und Lehrkräfte öffentlich und über wechselseitig aufeinander bezogene Redebeiträge miteinander kommunizieren (anknüpfend u.a. an Heller & Morek 2019, Hugener et al. 2006). Die hier vorliegende Studie grenzt sich von Konzeptualisierungen ab, die öffentliche Unterrichtskommunikation bzw. den Öffentlichen Unterricht begrifflich mit Unterrichtsgespräch gleichsetzen: Der Öffentliche Unterricht zeigt in dieser Untersuchung ein ausgesprochen breites Spektrum an Kommunikationsformen; Unterrichtsgespräche stellen entsprechend der Kodierergebnisse nur einen spezifischen Ausschnitt aus diesem Spektrum dar (vgl. Kapitel 7). Unterrichtsgespräche sind demnach als sprachlicher Raum im Rahmen des Öffentlichen Unterrichts zu verorten, in dem maßgeblich die öffentliche und gemeinsam gestaltete Wissenskonstruktion zwischen Lehrkräften und Lernenden stattfindet.

Die in der Forschung geäußerten Kritikpunkte an Unterrichtsgesprächen wurden aufgegriffen und im Umkehrschluss fruchtbar gemacht, um Kriterien für eine Auswahl zu entwickeln, welche der in diesem Korpus identifizierten 86 Unterrichtsgespräche für eine sequenzanalytische Untersuchung besonders vielversprechend sind. Basierend auf den theoretischen Grundlagen und nach Abschluss der Sequenzanalysen wird für Unterrichtsgespräche konstatiert, dass drei Kriterien Grundlage und Voraussetzung für Sprachliche Bildung sind: ein vergleichsweise hoher zeitlicher Umfang, bezogen auf den Forschungsstand hohe Redeanteile der Schüler\*innen sowie ihre Beteiligung an bildungssprachlichen Praktiken. Da die Redegelegenheiten der einzelnen Schüler\*innen gegenüber nicht-öffentlichen Settings in Unterrichtsgesprächen reduziert sind, sind diese Kriterien in Unterrichtsgesprächen m. E. von besonderer Bedeutung. Das in der hier vorliegenden Studie ausgeführte mehrschrittige Vorgehen zur Kategorisierung des Öffentlichen Unterrichts und zur Identifizierung und Konzeptualisierung von Unterrichtsgesprächen (vgl. Kapitel 7) leistet damit einen Beitrag zur empirisch fundierten Konzeption von Unterrichtsgesprächen und ihre Untersuchung unter dem Fokus der Sprachlichen Bildung.

## **Bildungssprachliche Praktiken**

Um das Handeln von Lehrkräften und Schüler\*innen in den Unterrichtsgesprächen zu untersuchen, hat sich für die hier vorliegende Studie das linguistische Konzept der „bildungssprachlichen Praktiken“ von Morek und Heller (2012) als anknüpfungsfähig erwiesen. Anders als statische Merkmalslisten für das Register der Bildungssprache ermöglicht es den Blick auf den Umgang der Akteure mit bildungssprachlichen Anforderungen. In der Erziehungswissenschaft wurde es außerhalb des BiLe-Projektes bisher nicht mit dem Fokus Sprachlicher Bildung in der empirischen Unterrichtsforschung aufgegriffen. Für die hier vorliegende Studie wurde somit Neuland betreten, um dieses Konzept für die Untersuchung der Unterrichtsgespräche zu nutzen.

Für die Auseinandersetzung mit den Daten wurde das Konzept operationalisiert und ein quantitatives Vorgehen mit den qualitativen Analysen kombiniert (vgl. Kapitel 6). Es wurde dazu von der Definition von Morek & Heller (2012: 92) ausgegangen und für die hier vorliegende empirische Studie genutzt. Die Operationalisierung umfasste die Durchsicht aller Unterrichtsgespräche in Bezug auf Tätigkeiten, auf die die in der Definition angegebenen Kriterien passen, sowie ein Filtern mit Blick auf das hier angelegte Verständnis von Sprachlicher Bildung, konkret: Sind Schüler\*innen sprachlich beteiligt?

Im Ergebnis wurden 22 bildungssprachliche Praktiken mit Schülerbeteiligung herausgearbeitet. Mit der erziehungswissenschaftlichen Perspektive rückt der unterrichtliche Kontext der Praktiken in den Vordergrund. Nur „erklären“ oder „erzählen“ als bildungssprachliche Praktik zu erfassen, erwies sich in dem Prozess als zu wenig aussagekräftig, sodass der erweiterte Kontext, in den diese Praktiken situativ eingebettet sind, mit in ihre konkrete Bezeichnung genommen wurde („unterschiedliche Interpretationen gegeneinander abwägen“ / „eigene Erlebnisse (nach)erzählen“ / „die Gesprächsorganisation übernehmen“). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Analysen zeigt sich, dass bildungssprachliche Praktiken in Unterrichtsgesprächen unter einer Beteiligung von einem oder mehreren Akteuren gestaltet werden. Sie greifen ineinander, sind in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung und zeitlichen Gestaltung unterschiedlich umfangreich und miteinander verwoben. Im Sinne eines dynamischen Kontextbegriffes sind situative Aushandlungen der Akteure zu beobachten, welche (weiteren) bildungssprachlichen Praktiken realisiert oder eingefordert werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Konzept der bildungssprachlichen Praktiken für eine erziehungswissenschaftliche Perspektive mit Blick auf Sprachliche Bildung im Rahmen von empirischer Unterrichtsforschung weiterführend ist. Es ermöglicht den Fokus auf den beobachtbaren Umgang der Akteure mit Bildungssprache z. B. im Unterricht. Es trägt der Komplexität des Unterrichtsgeschehens Rechnung und ermöglicht einen differenzierten Zugriff auf bildungssprachliche Anforderungen und ihre Situiertheit im Unterricht. Die hier gewählte induktiv-deduktive Vorgehensweise öffnet den Blick für Verfahren der Wissenskonstruktion und -vermittlung, die bisher nicht im Fokus der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung standen. Es wurden im Rahmen der sequenzanalytischen Rekonstruktionen vielfältige Anknüpfungspunkte dafür gefunden, wie die Lehrkräfte ihre Schüler\*innen an den unterschiedlichen bildungssprachlichen Praktiken beteiligen und sprachliches Lernen ermöglichen. Als ein Beispiel ist dafür das „Übersetzen zwischen Registern oder Sprachen“ zu nennen. Diese identifizierte bildungssprachliche Praktik scheint für weiterführende Forschungen unter dem Fokus der Sprachlichen Bildung vielversprechend. Zum einen selbst als bildungssprachliche Praktik identifiziert, stellte das Übersetzen zwischen Registern zum anderen eine Ressource dar, die in den Unterrichtsgesprächen Schüler\*innen beobachtbar ermöglicht, an bildungssprachlichen Praktiken teilzuhaben.

### **Sprachbildendes Lehrkräftehandeln**

Die drei für eine sequenzanalytische Untersuchung ausgewählten Unterrichtsgespräche zeigen ein breites Spektrum öffentlichen Sprechens und bildungssprachlicher Anforderungen. Öffentliches Sprechen zeigt sich demnach z. B. darin, dass Schüler\*innen fachliche Inhalte vor der Klasse präsentieren, die Gesprächsmoderation übernehmen oder sich an einer Diskussion beteiligen. Dieses Ergebnis kann vor dem Hintergrund bisheriger Forschungserkenntnisse zu üblichen Interaktionsmustern in Unterrichtsgesprächen als Grundlage für Sprachliche Bildung begriffen werden.

Übergreifend lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte den Schüler\*innen vielfältige niedrigschwellige Möglichkeiten eröffnen, sich an den Gesprächen zu beteiligen, sprachliche Erwartungen zu antizipieren und damit öffentliches Sprechen einzuüben und zu entwickeln. Die Präsentation in der 3. Klasse wird beispielsweise regelmäßig durchgeführt und Schüler\*innen wie Lehrkräfte unterstützen sich gegenseitig, indem sie untereinander auf Regeln und Verantwortlichkeiten verweisen. Zugleich eröffnen die Lehrkräfte in allen Unterrichtsgesprächen Möglichkeiten, dass die Schüler\*innen Entscheidungen in Bezug

auf den Gesprächsverlauf treffen können. Frau Ulrich überlässt Hasan die Entscheidung, inwiefern Fragen zu den Vortragsteilen gestellt werden dürfen. Die Lehrkräfte positionieren die Schüler\*innen als ernstzunehmende Gesprächspartner\*innen und kompetente Sprechende, die Verantwortung für die gemeinsame Wissenskonstruktion übernehmen. Sprachbildendes Lehrerhandeln zeigt sich in meinen Daten auch darin, dass die Lehrkräfte die Schüler\*innen darin unterstützen, ihre mündlichen Beiträge sprachlich wie inhaltlich zu planen, ggf. zu erweitern, zu überarbeiten, mit den anderen Beiträgen zu vernetzen und in den Unterrichtsgesprächen untereinander ins Gespräch zu treten.

In den unterschiedlichen Konzeptualisierungen zum Register der Bildungssprache wird häufig suggeriert, dass in Bildungsinstitutionen vorwiegend das Register Bildungssprache verwendet wird oder das „Ziel“ darstelle (vgl. Kapitel 1). Der beobachtete Sprachgebrauch von Lehrkräften und Schüler\*innen ist in den hier untersuchten Unterrichtsgesprächen jedoch äußerst vielfältig. Die Sequenzanalysen legen nahe, dass insbesondere die bildungssprachliche Praktik des Übersetzens zwischen Registern von großer Bedeutung ist, wenn Wissen gemeinsam in Unterrichtsgesprächen konstruiert wird. Über diese Praktik beziehen die Akteure unterschiedliche sprachliche Ressourcen ein, um Verständnis miteinander auszuhandeln. In den Analysen zeigt es sich beispielhaft im Unterrichtsgespräch in der 3. Klasse, indem die Lehrkraft zwei Schüler darin unterstützt, miteinander einen fachlichen Inhalt zu erklären, indem sie das Gesagte lediglich sprachlich elaboriert und somit zwischen den Schüler\*innen vermittelt (vgl. Kapitel 9.3). Es zeigt sich in den Ergebnissen, dass Lehrkräfte über diese bildungssprachliche Praktik Schüler\*innen an (weiteren) bildungssprachlichen Praktiken beteiligen und damit ermöglichen, ihre (bildungs)sprachlichen Fähigkeiten einzusetzen und zu erweitern.

In den Sequenzanalysen wurde Lehrkräftehandeln rekonstruiert, das über die vielfach beschriebenen Interaktionsmuster hinausgeht, und unter dem spezifischen Fokus Sprachliche Bildung analysiert. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sprachliches und fachliches Lernen über den Einsatz von bildungssprachlichen Praktiken ineinandergreifen und Konzepte und Befunde zur Förderung der gemeinsamen Wissenskonstruktion auch für die Forschung zu Sprachlicher Bildung (vgl. Kapitel 1) weiterführend sind. Für Unterrichtsgespräche wird quer zu den Beobachtungen festgestellt: Die Lehrkräfte ermöglichen und gestalten Räume für sprachliches Lernen, indem sie sich zum einen mit ihren eigenen Redebeiträgen beteiligen oder sich zum anderen gewissermaßen zurückziehen und nicht selbst sprachlich äußern, um ihren Schüler\*innen den sprachlichen Raum zu überlassen.

Es ist beobachtbar, dass in beiden Fällen die spezifischen Bedingungen des öffentlichen Sprechens für Sprachliche Bildung berücksichtigt und genutzt werden können. Lehrerseitiges „Nicht-Handeln“ ebenso als „Handeln“ zu konzipieren und situativ im Unterricht mit Blick auf Sprachliche Bildung zu untersuchen, ist somit ein furchtbarer Ansatz für zukünftige Forschung.

### **10.3 Ausblick**

Es wurde die Perspektive der Sprachlichen Bildung eingenommen, um Unterrichtsgespräche ausgewählter Lehrkräfte in Bezug auf das beobachtbare Handeln der Akteure zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, wie vielfältig Unterrichtsgespräche ausgestaltet sein können und dass in diesem Setting ein spezifisches Potenzial für Sprachliche Bildung liegt. Vor diesem Hintergrund sollten Unterrichtsgespräche weder vermieden oder ersetzt werden (vgl. Pauli 2010). Im Spiegel der Ergebnisse soll ein Schritt weitergegangen werden: Unterrichtsgespräche sind für sprachliches Lernen unverzichtbar. Zahlreiche bildungssprachliche Praktiken, die für Bildungserfolg maßgeblich sind (z. B. das Präsentieren fachlicher Inhalte in einem öffentlichen Rahmen vor Zuhörenden), lassen sich ausschließlich in Unterrichtsgesprächen durchführen und einüben. Jedoch müssen diese Potenziale aufgegriffen und genutzt werden, indem Lehrkräfte ihre Schüler\*innen an der gemeinsamen Wissenskonstruktion beteiligen und ihnen die Möglichkeit eröffnen, sich sprachlich zu erproben und entwickeln. Die hier durchgeführte Studie soll vor diesem Hintergrund dazu beitragen, eine dichotomisierende Sicht auf Unterrichtsgespräche im Vergleich zu sprachlich vermeintlich offeneren Kommunikationssituationen weiter aufzulösen.

- Das Vorgehen zur Identifizierung der Unterrichtsgespräche lässt sich übertragen, um Öffentlichen Unterricht zu systematisieren und die darin befindlichen Kommunikationsformen zu identifizieren und zu untersuchen. Unterrichtsgespräche aus anderen Korpora können mit dem hier angelegten Vorgehen identifiziert werden. Das Vorgehen eröffnet zudem neue Untersuchungsfelder für Kommunikationssituationen im Öffentlichen Unterricht, die bisher weniger im Fokus der Unterrichtsforschung stehen.
- Das Konzept der bildungssprachlichen Praktiken wurde operationalisiert und für eine erziehungswissenschaftliche Fragestellung fruchtbar gemacht. Hier können die hier vorliegenden Ergebnisse und Vorgehensweise Grundlage sein, um bildungssprachliche Anforderungen im Unterricht differenziert zu untersuchen. Das Vorgehen hat

bildungssprachliche Praktiken offengelegt, die bisher nicht im Fokus der (erziehungswissenschaftlichen) Forschung standen. Potenziale sind beispielsweise in einer weitergehenden Untersuchung des „Übersetzens zwischen Registern“ oder in einer fachspezifischen Untersuchung von bildungssprachlichen Praktiken in weiteren Korpora zu sehen.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Silke (2011): Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern. Kassel: Kassel University Press (URL: <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2011113039854/AckermannKlassengespraech.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; letzter Zugriff am 22.10.2019).
- Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ahlers, Tanja, Oberst, Tatjana & Nentwig, Peter (2009): Redeanteile von Lehrern und Schülern im Chemieunterricht nach ChiK. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 15, 331-342.
- Alexander, Robin (2012): Towards Dialogic Teaching. Rethinking classroom talk. York: Dialogos.
- Alexander, Robin (2018): Developing Dialogic Teaching. genesis, process, trial. In: Research Papers in Education 33/5, 1-38.
- Alexander, Robin, Hardmann, Frank, Hardmann, Jan, Rajab, Taha & Longmore, Mark (2017): Changing talk, changing thinking: Interim report from the in-house evaluation of the CPRT/UoY Dialogic Teaching Project.
- Beck, Isabel L. & McKeown, Margaret G. (2007): How teachers can support productive classroom talk: Move the thinking to the students. In: Horowitz, R. (Hrsg.): Talking texts. How speech and writing interact in school learning. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 207-219.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Beckmann, Vera (2020): Sprachbildendes Lehrkräftehandeln im Unterricht. In: DGSS @ktuell 2/2020, 4-13 (URL: <https://www.dgss.de/service/bibliothek/dgssktuell/>; letzter Zugriff am 14.06.22)
- Bergmann, Jörg (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd & Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer, 3-16.
- Bergmann, Jörg (2008): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 524-537.
- Bergmann, Jörg & Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): Aspects of oral communication. Berlin: de Gruyter, 289-304.
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne & Pfennig, Lothar (2009a): Schüler/innen moderieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 553-561.

- Berkemeier, Anne & Pfennig, Lothar (2009b): Schüler/innen präsentieren. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 544-552.
- Bernstein, Basil (1971): Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim u.a.: Beltz, 21-36.
- Bernstein, Basil (1996): Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, reserach, critique. London: Taylor & Francis.
- Bittner, Stefan (2006): Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bolte, Claus (1996): Analyse der Schüler-Lehrer-Interaktion im Chemieunterricht. Ergebnissen aus empirischen Studien zum Interaktionsgeschehen und Lernklima im Chemieunterricht. Kiel: IPN.
- Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva-Maria, Schwippert, Knut & Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Böttjer, Farina (in Vorbereitung): Welche Rollen spielen die Familiensprachen der Kinder im Offenen Ganzttag von Grundschulen. Eine Untersuchung zur sprachlichen Praxis in der Offenen Ganzttagsschule. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1979/2006): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Bourdieu, Pierre & Steinrück, Margareta (Hrsg.): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Unveränderter Nachdruck. Hamburg: VSA-Verlag, 112-120.
- Bredel, Ursula (<sup>2</sup>2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Brophy, Jere E. & Good, Thomas L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (<sup>10</sup>2015): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: NDS.
- Busch, Brigitta (<sup>2</sup>2017): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Cazden, Courtney B. (2001): Classroom Discourse. The language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann.
- Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the cross-fire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Dannenbauer, Friedrich M. (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München: Reinhardt, 105-161.
- Deppermann, Arnulf (<sup>4</sup>2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Dokter, Nanke, Aarts, Rian, Kurvers, J.J.H., Ros, Antje, Kroon, Sjaak (2017): Stimulating students' academic language opportunities in instructional methods in elementary school mathematics. In: *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 17, 1-21.
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 334-369.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprechen im Deutschunterricht – didaktische Denkanstöße. In: Krelle, Michael & Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 8-14.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Engle, Randy A. & Conant, Faith P. (2002): Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. In: *Cognition and Instruction* 20/4, 399-483.
- Evers, Jeanine C. (2016): Elaborating on *Thick Analysis*: About Thoroughness and Creativity in Qualitative Analysis. In: *Forum Qualitative Social Research* 17/1, No. 1, Art. 6.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4-13.
- Fiehler, Reinhard, Barden, Birgit, Elstermann, Mechthild, Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Spezifik mündlicher Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Flanders, Ned A. (1970): *Analyzing teacher behaviour*. Reading: Addison-Wesley.
- Foppen, Lisa (i.V.): *Kommunikative Verfahren des Etablierens und Aktualisierens sprachlicher Normen in der Schule. Analysen des Lehrerhandelns*. Dissertationsprojekt an der Universität Hamburg.
- Foppen, Lisa & Beckmann, Vera (2019): Bildungssprachförderung in allen Fächern. Eine Seminarkonzeption zur videobasierten Analyse und Reflexion von Unterrichtskommunikation in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen. In: Putjata, Galina & Danilovich, Yauheniya (Hrsg.): *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, 199-217.
- Fürstenau, Sara (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Lerngruppen. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-84.
- Fürstenau, Sara (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele, Jungermann, Anja, Bos, Wilfried & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Ankommen in den Schulen – Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster/New York: Waxmann, 41-56.

- Fürstenau, Sara, Beckmann, Vera & Galling, Isabella (2015): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln und Sprachbetrachtung. Eine empirische Analyse sprachlichen Handelns im Lateinunterricht. In: Fernández-Ammann, Eva Maria, Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen (Romanistik, Band 17)*. Berlin: Frank & Timme, 253-278.
- Fürstenau, Sara & Lange, Imke (2011a): Bildungssprache mündlich und schriftlich. Übergänge vom Sprechen zum Schreiben im Fachunterricht. In: *Zeitschrift Lernchancen* 14/81&82, 36-39.
- Fürstenau, Sara & Lange, Imke (2011b): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graff, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg: Fillibach Verlag, 37-54.
- Fürstenau, Sara & Lange, Imke (2013): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., Reich, H.H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Münster u.a.: Waxmann, 188-219.
- Fürstenau, Sara & Lange, Imke (2014): Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und gesellschaftliche Partizipation. In: *Demokratiestiftung der Universität zu Köln (Hrsg.): Literalität und Partizipation. Über schriftsprachliche Voraussetzungen demokratischer Teilhabe*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 55-72.
- Fürstenau, Sara, Lange, Imke & Urspruch, Stefanie (2012): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln in Grundschulklassen mit hohen Anteilen migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder. Reflexionsphasen im individualisierten Unterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 5/2, 65-78.
- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, 69-87.
- Garfinkel, Harold (1967/2008): *Studies in ethnomethodology*. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Gogolin, Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag, 263-280.
- Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid, Lange Imke, Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (FÖRMIG Edition, Band 9)*. Münster: Waxmann, 7-18.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.
- Gogolin, Ingrid et al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlussbericht 2009. Universität Hamburg. Münster u.a.: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg, Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 478-499.
- Gogolin, Ingrid, Lange Imke, Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert (FÖRMIG Edition, Band 9. Münster: Waxmann.
- Goodwin, Charles (1995): Sentence Construction within interaction. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): Aspects of oral communication. Berlin: de Gruyter, 198-219.
- Greeno, James G. (2006): Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. In: The Journal of the Learning Sciences 14/4, 537-547.
- Gumperz, John J. (1964): Linguistic and social interaction in two communities. In: American Anthropologist 66/6, 137-153.
- Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. [Nachdruck] Cambridge: Cambridge University Press.
- Haag, Nicole, Kocaj, Aleksander, Jansen, Malte & Kuhl, Poldi (2017): Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra, Schipolowski, Stefan, Rjosk, Camilla, Weirich, Sebastian & Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster u.a.: Waxmann, 213-235.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1993): Some grammatical problems in scientific English. In: Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Martin, Jim R. (Hrsg.): Writing science: Literacy and discursive power. London: Routledge, 69-85.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1994): An introduction to functional grammar. London: Hodder Arnold.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning‘ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer risikanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 931-957.
- Heinze, Aiso & Erhard, Markus (2006): How much time do students have to think about teacher questions? An investigation of the quick succession of teacher questions and student responses in the German mathematics classroom. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik 38/5, 388-398.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: Literalität im Schnittfeld von Familie, Frühbereich und Schule. Leseforum.ch 3, 1-23.

- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In: Didaktik Deutsch 46, 102-121.
- Helmke, Andreas, Helmke, Tuyet, Heyne, Nora, Hosenfeld, Annette, Schrader, Friedrich-Wilhelm & Wagner, Wolfgang (2007): Allgemeine Beobachtungsinstrumente der Unterrichtsstudie VERA – Gute Unterrichtspraxis. Universität Koblenz-Landau.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2011): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann, 630-643.
- Heppt, Birgit (2016): Verständnis von Bildungssprache bei Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. Dissertation. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18186> (letzter Zugriff: 15.11.2019).
- Hiebert, James & Wearne, Diana (1993): Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. In: American Educational Research Journal 30/2, 393-425.
- Horstmann, Susanne (2002): SchülerInnen als Experten: Mehrsprachigkeit als Ressource im Lernbereich Sprachreflexion nutzen. In: Der Deutschunterricht 3, 79-83.
- Hugener, Isabelle, Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2006): Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“. Teil 3. Videoanalysen. Frankfurt a.M.: GfPF u.a.
- Hußmann, Anke, Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Bremerich-Vos, Albert, Kasper, Daniel, Lankes, Eva-Maria, McElvany, Nele, Stubbe, Tobias C. & Valtin, Renate (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Klieme, Eckhard & Thußbas, Claudia (2001): Kontextbedingungen und Verständigungsprozesse im Geometrieunterricht: Eine Fallstudie. In: von Aufschnaiter, Stefan & Welzel, Manuela (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster u.a.: Waxmann, 41-59.
- Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse. In: Sozialer Sinn 5/1, 123-138.
- Knoblauch, Hubert, Schnettler, Bernt & Tuma, René (2010): Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung. In: Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (Hrsg): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz, 2-40.
- Kobarg, Mareike & Seidel, Tina (2007): Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In: Unterrichtswissenschaft 35/2, 148-168.
- Koch, Peter & Wulf, Oesterreicher (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.

- Kocher, Mirjam, Wyss, Corinne & Baer, Matthias (2013): Unterrichten im Berufseinstieg – Wirkung der Praxiserfahrung und Vergleich mit erfahrenen Lehrpersonen. In: Unterrichtswissenschaft 41/2, 125-151.
- Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer.
- Labov, William (1972): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, Wolfgang & Wunderlich, Dieter (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik, Frankfurt a.M.: Athenäum, 123-206.
- Lange, Imke (2012a): Qualitätsmerkmale sprachlicher Bildung in allen Fächern: Schwerpunkt Schreiben. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.): Dokumentation zur Fachtagung „Mit sprachlicher Kompetenz zum Schulerfolg“, 22.09.2011 in Dresden, 86-93 (URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/16992/documents/21925>; letzter Zugriff am 25.10.19).
- Lange, Imke (2012b): Von 'Schülerisch' zu 'Bildungssprache'. Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123-142.
- Lange, Imke (2017): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Zur Erzeugung und Bewältigung von Ungewissheit. In: Paseka, Angelika, Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 207-227.
- Lange, Imke (i.Dr.): Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid, Hansen, Antje, Lesemann, Peter, McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lange, Imke (i.V.): Reflexionsphasen als bildungssprachliche Praktik. Analysen aus einer videobasierten Unterrichtsstudie zu bildungssprachförderlichem Lehrerhandeln in sprachlich heterogenen Schulklassen. Dissertationsprojekt an der Universität Hamburg.
- Lange, Imke, Beckmann, Vera & Galling, Isabella (2017): Teaching Academic Discourse Practices in multilingual classrooms. Insights into coding results and qualitative analyses of a Video Study. In: Peukert, Hagen & Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Dynamics of Linguistic Diversity. Hamburg: John Benjamins (Hamburg Studies on Linguistic Diversity 6), 217-234.
- Lange, Imke & Lange, Ulrike (2010): Online-Schreibgruppen: den regelmäßigen Austausch fördern. In: Girgensohn, Katrin (Hrsg.): Kompetent zum Dokortitel. Konzepte zur Förderung Promovierender. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 199-218.
- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk. Contingency and the work of teaching. In: Journal of Pragmatics 39, 180-206.
- Lefstein, Adam & Snell, Julia (2011): Classroom discourse. The promise and complexity of dialogic practice In: Ellis, Sue & McCartney Elspeth (Hrsg.): Applied Linguistics and Primary School Teaching. Cambridge (u.a.): Cambridge University Press, 165-185.

- Lengyel, Drorit (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 143-161.
- Leshem, Shosh & Trafford, Vernon (2007): Overlooking the conceptual framework. In: *Innovations in Education and Teaching International* 44/1, 93-105.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für die Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (Beiheft), 47-70.
- Lipowsky, Frank, Rakoczy, Katrin, Pauli, Christine, Reusser, Kurt & Klieme, Eckhard (2007): Gleicher Unterricht – gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 35, 125-147.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning sessions. Social organization in the classroom.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mercer, Neil (2008): The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners. Clevedon u.a.: *Multilingual Matters.*
- Mercer, Neil & Dawes, Lyn (2008): The Value of Exploratory Talk. In: Mercer, Neil & Hodgkinson, Steve (Hrsg.): *Exploring Talk in School.* London: Sage, 55-72.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich.* Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012): Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57/1, 67-101.
- Müller, Katharina & Ehmke, Timo (2016): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Reiss, Kristina, Sälzer, Christine, Schiepe-Tiska, Anja, Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.): *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation,* Münster u.a.: Waxmann, 285-316.
- Neuland, Eva (2003): Sprachvarietäten – Sprachnormen – Sprachwandel. In: Bredel, U. et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch.* 1. Teilband. Paderborn u.a.: Schöningh, 52-69.
- Northedge, A. (1990): *The good study guide.* Milton Keynes: The Open University.
- O'Connor, Mary Catherine & Michaels, Sarah (1993): Aligning academic task and participation status through Revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. In: *Anthropology & Education Quarterly* 24/4, 318-335.
- O'Connor, Mary Catherine & Michaels, Sarah (1996): Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: Hicks, D. (Hrsg.): *Discourse, learning and schooling,* Cambridge: Cambridge University Press, 63-103.
- Paul, Ingwer (1999): *Praktische Sprachreflexion.* Tübingen: Niemeyer.

- Pauli, Christine (2006): ‚Fragend-entwickelnder Unterricht‘ aus der Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsgesprächsforschung. In: Baer, Matthias, Fuchs, Michael, Füglistner, Peter, Reusser, Kurt & Wyss, Heinz (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern: h.e.p. Verlag, 192-206.
- Pauli, Christine (2010): Klassengespräche - Einführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In: Bohl, Thorsten et al. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-161.
- Piaget, Jean (1985): The equilibration of cognitive structures. Chicago: University of Chicago Press.
- Pineker-Fischer, Anna (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer.
- Pitton, Anja (1996): Sprachliche Kommunikation im Chemieunterricht. Eine Untersuchung ihrer Bedeutung für Lern- und Problemlöseprozesse. Münster: Lit.
- Preece, Siân (2009): *Posh talk. Language and identity in higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prose, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2018a): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prose, Matthias & Rabenstein, Kerstin (2018b): Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In: Prose, Matthias & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 7-24.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik. Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 84-100.
- Redder, Angelika (1983): Kommunikation in der Schule – zum Forschungsstand seit Mitte der siebziger Jahre. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 21, 118-144.
- Redder, Angelika & Weinert, Sabine (Hrsg.) (2013): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2008): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien*. Berlin & Weimar: Das Netz.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Matheunterricht. Einleitung und Überblick. In: Reusser, Kurt, Pauli, Christine, Waldis, Monika (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Matheunterricht*. Münster u.a.: Waxmann, 9-32.

- Reyer, Thomas (2004): Oberflächenmerkmale und Tiefenstrukturen im Unterricht. Exemplarische Analysen im Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. Berlin: Logos.
- Richert, Peggy (2005): Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosaen, C.L., Degnan, C., VanStratt, T. & Zietlow, K. (2004): Designing a virtual K-2 classroom literary tour: Learning together as teachers explore „Best Practice“. In: Brophy, J. (Hrsg.): Using video in teacher education. Amsterdam: Elsevier JAI, 169-199.
- Rowe, Mary Budd (1969): Science, soul and sanctions. In: Science and Children 6/6, 11-13.
- Rowe, Mary Budd (1974a): Wait time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part One – Wait time. In: Journal of Research in Science Teaching 11/2, 81-94.
- Rowe, Mary Budd (1974b): Relation of wait time and rewards to the development of language, logic and fate control: Part II – Rewards. In: Journal of Research in Science Teaching 11/4, 291-308.
- Rowe, Mary Budd (1986): Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! In: Journal of Teacher Education 37/1, 43-50.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language 50, 696-735.
- Schleppegrell, Mary (2010): The language of schooling. A functional linguistics perspective. New York: Routledge.
- Schulz, Alexandra (2011): Experimentierspezifische Qualitätsmerkmale im Chemieunterricht. Eine Videostudie. Berlin: Logos.
- Seidel, Tina (2003a): Kapitel 6. Sichtstrukturen – Organisation unterrichtlicher Aktivitäten. In: Seidel, Tina, Prenzel, Manfred, Duit, Reinders, & Lehrke, Manfred (Hrsg.): Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“. Kiel: IPN, 113-127.
- Seidel, Tina (2003b): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht. Münster: Waxmann.
- Seidel, Tina (2011): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, Ewald, Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann, 605-629.
- Seidel, Tina, Prenzel, Manfred & Kobarg, Mareike (Hrsg.) (2005): How to run a Video Study. Technical report of the IPN Video Study. Münster: Waxmann.
- Seidel, Tina, Rimmel, Rolf & Prenzel, Manfred (2003): Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbsteinschätzungen. In: Unterrichtswissenschaft 31/2, 142-165.

- Seidel, Tina & Shavelson, Richard J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: *Review of Educational Research* 77/4, 454-499.
- Seifried, Jürgen (2008): *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. München: Wolters Kluwer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Berlin: Wolters Kluwer.
- Selting, Margret, Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar, Bergmann, Jörg, Bergmann, Pia, Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, Peter, Günthner, Susanne, Hartung, Martin, Kern, Friederike, Mertzluft, Christine, Meyer, Christian, Morek, Miriam, Oberzaucher, Frank, Peters, Jörg, Quasthoff, Uta, Schütte, Wilfried, Stukenbrock, Anja, Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcolm (1975): *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, Catherine E. & Uccelli, Paola (2009): The challenge of academic language. In: Olson, David R. & Torrance, Nancy (Hrsg.): *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 112-133.
- Stanat, Petra, Rauch, Dominique & Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard, Artelt, Cordula, Hartig, Johannes, Jude, Nina, Köller, Olaf, Prenzel, Manfred, Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann, 200-230.
- Stigler, James W., Gonzales, Patrick, Kawanaka, Takako, Knoll, Steffen & Serrano, Ana (1999): *The TIMSS Videotape Classroom Study. Methods and Findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington D.C.: U.S. Department of Education.
- Strobelberger, Katrin (2012): *Classroom Discourse in EFL Teaching. A cross-cultural perspective*. Hamburg: Diplomica.
- Strübing, Jörg, Hirschauer, Stefan, Ayaß, Ruth, Krähnke, Uwe & Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47/2, 83-100.

- Stubbe, Tobias C., Schwippert, Knut & Wendt, Heike (2016): Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In: Wendt, Heike, Bos, Wilfried, Selter, Christoph, Köller, Olaf Schwippert, Knut & Kasper, Daniel (Hrsg.): TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, 299-316.
- Sumfleth, Elke & Pitton, Anja (1998): Sprachliche Kommunikation im Chemieunterricht: Schülervorstellungen und ihre Bedeutung im Unterrichtsalltag. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 4/2, 4-20.
- Terhart, Ewald (2013): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann, 167-183.
- Thompson, G. (1997): Training teachers to ask questions. In: English Language Teaching Journal 51, 99-105.
- Tobin, Kenneth (1987): The role of wait time in higher cognitive level learning. In: Review of Educational Research 57/1, 69-95.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred, Błaszczak, Joanna, Leßmöllmann, Annette, Meinunger, André, Stiebels, Barbara, Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin & Heidelberg: Springer, 13-33.
- Tuma, René, Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- 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. Tübingen: Narr, 107-132.
- Walsh, Steve (2011): Exploring Classroom Discourse. Language in Action. London & New York: Routledge.
- Wandruszka, Mario (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München/Zürich: R. Piper & Co.
- Weidner, Beate (2017): Kommunikative Herstellung von Infotainment. Gesprächslinguistische und multimodale Analysen einer TV-Kochsendung. Berlin: de Gruyter.
- Wells, Gordon & Arautz, Rebeca M. (2006): Dialogue in the classroom. In: The Journal of the Learning Sciences 15/3, 379-428.
- Wimmer, R. (2002): Sprachreflexion – Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. In: Der Deutschunterricht 3, 47-52.
- Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 2/1 Art. 8.
- Wuttke, Eveline (2005): Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt: Lang.

Wygotski, Lew Semjonowitsch (1934/2002): Denken und Sprechen. Weinheim & Basel: Beltz.

Zabka, Thomas (2015): Konversation oder Interpretation. Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2/2, 169-187.

*Bildverzeichnis*

Vater und Sohn. 50 Streiche und Abenteuer gezeichnet von e.o. plauen. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag. Jubiläumsausgabe 2003.

## Anhang

### Anhang A1

#### **Kodierleitfaden: Inhaltliche Bestimmung und Beschreibung der Kategorien für den Öffentlichen Unterricht<sup>85</sup>**

Der Kodierleitfaden stellte ein Arbeitsinstrument für mich während meiner Sichtung und Systematisierung des Unterrichtsfilmkorpus‘ dar; er wurde zu diesem Zweck entwickelt. Bereits während der Kodierung der Unterrichtsphasen und Redeanteile haben das Projektteam und ich mit Kodierleitfäden gearbeitet, und an dieser Darstellung habe ich mich orientiert. Es war das Ziel, eine Kodierung zu erstellen, welche die im Projekt erstellte Kodierung der Unterrichtsphasen nach einer Art „Zwiebelprinzip“ ergänzt und sich in diese „einfügen“ lässt. Eine Rohform des Kodierleitfadens wurde vor Beginn der Kategorisierung erstellt. Auf der Grundlage meiner Kenntnis des Korpus‘ war ich in der Lage, erste Kategorien sowie deren inhaltliche Bestimmungen probeweise anzulegen. Der Kodierleitfaden und die Kategorien wurden dann in Auseinandersetzung mit dem Material weiterentwickelt, indem die Formulierungen und Kategorien stetig angepasst und der Kodierleitfaden um Ankerbeispiele und Ausnahmen aus den Daten ergänzt wurde. Er kann somit sowohl als Kodierhilfe als auch als Ergebnis der Analyse des Materials bezeichnet werden.

Meine Kategorien für die Unterrichtsbeobachtung:

ÖÜ	Öffentlicher Unterricht	Kategorie erster Ordnung
ÖÜ	Unterrichtsgespräch	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	Arbeitsauftrag	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	monologische inhaltliche Ausführung (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	monologische organisatorische Ausführung (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	gemeinsames Lesen (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	gemeinsames Sehen eines Films	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	Abfragen per Handzeichen	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	chorisches Sprechen	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	chorisches Singen	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	Diktieren (Wörter, Sätze etc.) (S oder L)	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	Bearbeiten, Abschreiben oder Kontrollieren von Aufgaben	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	gemeinsames Spielen und Bewegen	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	Verteilen oder Wegräumen von Materialien (im ÖÜ)	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	Begrüßung oder Verabschiedung	Kategorie zweiter Ordnung

<sup>85</sup> Als Orientierungsrahmen für die Darstellung diente: Der Kodierleitfaden für die Kodierung der Unterrichtsphasen aus dem BilLe-Projekt (siehe BilLe-Archiv) sowie Seidel (2003), Kapitel 6, in: Seidel u.a. (2003): Techn. Bericht zur IPN-Videostudie Physik.

ÖÜ	disziplinarische Maßnahmen	Kategorie zweiter Ordnung
ÖÜ	Sonstiges	Kategorie zweiter Ordnung
NÖÜ	Nicht-öffentlicher Unterricht	Kategorie erster Ordnung
NÖÜ	Einzelarbeit	Kategorie zweiter Ordnung
NÖÜ	Partnerarbeit	Kategorie zweiter Ordnung
NÖÜ	Gruppenarbeit	Kategorie zweiter Ordnung
NÖÜ	Mix	Kategorie zweiter Ordnung
Üb	Übergangsphase	Kategorie erster Ordnung

## Interaktionssituationen im ÖÜ

### *Grundregeln*

- Nur der bereits als ÖÜ kodierte Unterricht wird kategorisiert, jedoch wird zur besseren Übersicht auch der als NÖÜ oder Üb kodierte Unterricht in die Tabellen der einzelnen Stunden eingetragen.
- Inhaltliche Bestimmung für den Öffentlichen Unterricht: Handlungen und sprachliche Äußerungen werden vor der gesamten Klasse getätigt. Die Hauptinteraktion ist öffentlich (vgl. Seidel 2003: 119) und für die ganze Klasse bestimmt (vgl. Helmke u.a. 2007: 2).<sup>86</sup>
- Ein disjunktes Kategoriensystem (mit der Vorgabe: ‚keine Mehrfachkodierung einer Sequenz‘) wurde zunächst angestrebt, in einigen wenigen Fällen habe ich Ausnahmen zugelassen. Parallele Kodierungen wurden vorgenommen, wenn dies aus der Auseinandersetzung mit den Sequenzen hervorgeht. Eine Mehrfachkategorisierung wurde für Ausnahmen zugelassen, da die Kategorisierung vorrangig dazu entwickelt und genutzt wurde, die Unterrichtsgespräche von den übrigen Sequenzen des Öffentlichen Unterrichts abzugrenzen. Eine Mehrfachkategorisierung von wenigen Ausnahmesituationen erbringt dadurch keinen Nachteil für den eigentlichen Zweck der Kategorisierung, sondern im Gegenteil den Vorteil von Zusatzinformationen über Sequenzen, die möglicherweise an Unterrichtsgespräche angrenzen oder im Rahmen von Unterrichtsgesprächen stattfinden, und im Weiteren analysiert werden.

#### *Ankerbeispiele für eine Mehrfachkodierung*

Lehrkraft bettet einen Arbeitsauftrag in eine längere inhaltliche oder organisatorische Ausführung ein (z. B. Latein 6 Arndt, Gesellschaft 6 Frey). Monologische Ausführungen zu Inhalt und Arbeitsorganisation gehen (z. B. vor oder nach einem Arbeitsauftrag) einher (Latein 6 Arndt, Latein 8 Klein).

Genauere Schilderungen zu den Schwierigkeiten der Abgrenzung und den gewählten Vorgehensweisen sind unter den jeweiligen Kategorienbestimmungen angegeben.

<sup>86</sup> Siehe Kodierleitfaden zur Kodierung der Unterrichtsphasen aus dem BiLe-Projekt (vgl. BiLe-Archiv).

Es wurde eine Arbeitskategorie „Zweifelsfälle“ eingerichtet für Kommunikationssituationen, die zunächst nicht eindeutig als Unterrichtsgespräch kategorisiert werden konnten. Dies geschah mit Blick darauf, welche Kommunikationssituationen noch in das Korpus aufzunehmen sind. Zum einen sollten die Kriterien nicht zu weit ausgelegt werden, zum anderen aber auch keine Kommunikationssituationen, die Potenzial für eine qualitative Analyse mit dem Untersuchungsfokus bieten, vorschnell aussortiert werden. Nach einer erneuten Prüfung wurden die übrigbleibenden „Zweifelsfälle“ als „Sonstiges“ kategorisiert, die Arbeitskategorie „Zweifelsfälle“ wurde abschließend aufgelöst.

Es ist wichtig zu betonen, dass die hier vorliegende Kategorisierung eine Hilfe für mich zur Identifizierung von potentiell interessanten Kommunikationssituationen darstellt. Ich habe mir daher stets vorbehalten, während der qualitativen Analyse auch an Unterrichtsgespräche angrenzende Kommunikationssituationen (wie z. B. Arbeitsaufträge) anzusehen, wenn diese im Rahmen der Analyse sinnvoll einzubeziehen waren.

### **Kategorie: Unterrichtsgespräch**

#### *Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Unterrichtsgespräch“ verwende ich für Gespräche zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft/Lehrkräften. Es geht um dialogische Interaktionen im Öffentlichen Unterricht in Form eines wechselseitigen Austausches von aufeinander bezogenen Äußerungen. Die Schüler\*innen untereinander oder die Schüler\*innen und die Lehrkraft/Lehrkräfte sprechen über fachliche Inhalte oder die Arbeitsorganisation. Die Auswahl als „Unterrichtsgespräch“ beschränkt sich auf Gespräche, an denen Schüler\*innen beteiligt sind.

#### *Ankerbeispiel:*

- Deutsch 10 Rogner 0:35:50-1:16:55

#### *Besonderheit und Bemerkungen:*

Es hat sich die grundsätzliche Problematik gezeigt, dass die Kategorien „monologische inhaltliche Ausführungen“ und „monologische organisatorische Ausführungen“ oftmals schwer von Beiträgen innerhalb eines Unterrichtsgesprächs abzugrenzen sind. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Gesprächsbeiträge von Schüler\*innen oder den Lehrkräften verhältnismäßig lang sind oder zu Beginn bzw. Ende des Gesprächs stattfinden. Da sich weder die zeitliche Länge noch die thematische Anbindung an Gespräche als wirklich ausschlaggebende Gründe für eine eindeutige Zuordnung einer Äußerung zu einer bestimmten Kategorie herausgestellt haben, möchte ich offenlegen, wie ich pragmatisch im Rahmen dieser Arbeit mit der Zuordnung umgegangen bin. Ziel dieser Kategorisierung ist die Identifizierung von Unterrichtsgesprächen. Die Mehrfachkategorisierung von Kommunikationssituationen, die potentiell interessant für die Fragestellung dieser Arbeit sein können, half mir dabei, keine interessanten Kommunikationssituationen aus

dem Blick zu verlieren. Es war zu differenzieren zwischen beobachteten monologischen Äußerungen von Schüler\*innen und von Lehrkräften:

- Beobachtete *Beiträge von Schüler\*innen*, die auch als „monologische Äußerungen“ kategorisiert werden können, habe ich nach der Sichtung ausnahmslos sowohl als „monologische (inhaltliche oder organisatorische) Äußerungen“ als auch als Unterrichtsgespräche eingeordnet. Hier möchte ich aus zwei Gründen nicht trennschärfer arbeiten: Zum einen deuten längere Äußerungen von Schüler\*innen tendenziell auf eine sprachbildende Unterrichtsgestaltung hin. Zum anderen habe ich in den Daten beobachtet, dass längere Schülerredebeiträge auf besondere Art und Weise in Unterrichtsgespräche eingebettet sind und über wechselseitigen Austausch initiiert werden. Monologische inhaltliche Ausführungen durch Schüler\*innen (s. unten) konnte im Rahmen von Vorträgen oder Präsentationen fachlicher Inhalte beobachtet werden (Beispiel: Deutsch 6 Frey 0:22:57-0:26:37 "Kurz nochmal die Zeitung vorstellen"), diese Sequenzen sind jedoch im Korpus ausnahmslos als Schülerbeiträge in Unterrichtsgespräche eingebunden oder münden in diese (Beispiel: Projektzeit 3 Ulrich/Reif "Wir stellen ein Plakat vor über die Planeten"). Eine monologische organisatorische Ausführung durch Schüler\*innen (s. unten) konnte im Rahmen des morgendlichen Treffens im Sitzkreis in der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg zweimal beobachtet werden (Freie Lernzeit 3 Reif/Ulrich (07.04.) 0:11:25-0:11:59 „Du kannst noch erzählen, was wir heute machen“; Freie Lernzeit 3 Ulrich/Reif (20.04.) 0:11:24-0:12:52 „Heute machen wir keinen Sport“). Diese Sequenzen sind jedoch an die Unterrichtsgespräche im Morgenkreis angebunden, erfüllen z.T. die Kriterien an ein Unterrichtsgespräch (durch Klärung von Rückfragen an die Tagesplanung), und können als längerer Schülerbeitrag im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs gewertet werden.
- Beobachtete *Beiträge von Lehrkräften*, die auch als „monologische Äußerungen“ kategorisiert werden können, habe ich nach der Sichtung mit Blick darauf zugeordnet, inwieweit die Äußerungen an Unterrichtsgespräche angebunden sind. Ist die Ausführung Bestandteil eines Unterrichtsgesprächs und somit neben den Redebeiträgen der Schüler\*innen lediglich ein weiterer Beitrag, mit dem sich die Lehrkraft in das Gespräch einbringt, wurde die Ausführung nicht gesondert als „monologische inhaltliche Ausführung“ kategorisiert, sondern dem „Unterrichtsgespräch“ zugeordnet. Wenn die Ausführung eher eine Einführung oder einen Abschluss des Gespräches darstellt oder einen Übergang zwischen zwei verschiedenen Kommunikationssituationen, dann wurde sie gesondert als „monologische inhaltliche Ausführung“ erfasst (siehe auch unten).

*Ausnahmen, die nicht als „Unterrichtsgespräch“ kategorisiert wurden:*

Es fanden sich ebenso Kommunikationssituationen, die zwar dialogisch waren, jedoch nicht eindeutig der Kategorie „Unterrichtsgespräch“ zuzuordnen waren und daher

zunächst unter die Kategorie „Zweifelsfälle“ eingeordnet wurden. Dies betrifft Sequenzen, in denen nur ein Wortwechsel erfolgt (bspw. wenn ein/eine Schüler\*in oder Lehrkraft eine Frage stellt, die mit einem kurzen Beitrag wie „ok“ beantwortet wird und kein weiterer Wortwechsel erfolgt; in denen lediglich mit einem Wort etwas ergänzt wird; in denen eine Frage lediglich mit Nicken, durch Hinsetzen, Handzeichen oder Kopfschütteln beantwortet wird; in denen ein Beitrag nur an eine Person gerichtet ist und sichtbar „nicht-öffentlich“ (z. B. leise) geäußert wird, wie eine Ermahnung, leise zu sein; in denen sich auf Anfrage niemand meldet; in denen die Wortwechsel keinen inneren inhaltlichen Zusammenhang aufweisen und nicht eindeutig als „Gespräch“ zu bezeichnen sind, da bspw. nacheinander einzelne Verständnisfragen kurz beantwortet werden; in denen die Lehrkraft nicht auf die Äußerungen eingeht und ggf. auch ermahnt, leise zu sein.

Diese Sequenzen wurden mehrfach gesichtet, und wenn sie aus bestimmten Gründen interessant genug für eine weitere Analyse schienen, wurden auch Zweifelsfälle in das Unterrichtsgespräch-Korpus aufgenommen. Anderenfalls wurden diese nicht für das Korpus dieser Arbeit in Betracht gezogen (siehe die Begründungen in den Kategorienbeschreibungen unten).

### **Kategorie: Arbeitsauftrag**

#### *Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Arbeitsauftrag“ verwende ich für Äußerungen (der Lehrkraft), mittels derer sie Gespräche, Arbeiten und Aufgaben im Unterricht oder als Hausaufgabe veranlasst. Die Lehrkraft erläutert dabei in monologischer Form, was im Folgenden zu tun ist, und gibt Hinweise über z. B. Inhalt, Umfang, Zeitvorgabe, Rederecht (ob z. B. in PA oder GA) und Vorgehensweise der Aufgabe.

#### *Ankerbeispiel:*

- Latein 6 Arndt 0:05:57-0:06:40

#### *Besonderheit und Bemerkungen:*

Es ist in einigen Fällen schwierig, die Kategorie „Arbeitsauftrag“ von den monologischen organisatorischen oder inhaltlichen Ausführungen durch die Lehrkraft zu unterscheiden, Manchmal sind Arbeitsaufträge in diese eingebettet oder werden durch diese begleitet (Beispiel: Natur & Technik 7 Cordes 0:02:59-0:03:36).

Auch ist zu beobachten, dass in einem Beispiel Herr Arndt den Arbeitsauftrag zuvor im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs von den Schüler\*innen formulieren lässt (Biologie 6 Arndt 1:19:46-1:21:21 „Was würde nämlich jetzt anliegen?“). In diesem Fall wurde das Unterrichtsgespräch als solches kategorisiert und der darauffolgende Arbeitsauftrag, in dem Herr Arndt diesen noch einmal konkretisiert, als „Arbeitsauftrag“ kategorisiert.

Ein weiteres Beispiel wäre das Unterrichtsgespräch „Und was müssen wir mit dem Streifen wohl machen?“ (FLY 1 Fliedner 0:22:51-0:23:18), welches von vornherein und eindeutig als Unterrichtsgespräch identifiziert wurde. In diesem Unterrichtsgespräch werden die Schüler\*innen ebenfalls an der Formulierung des Arbeitsauftrages beteiligt. Dieses Merkmal wurde für das Unterrichtsgespräch als auffällig notiert.

*Ausnahme in Bezug auf die Kategorie „Unterrichtsgespräch“:*

Auch für das Veranlassen und Einleiten von Unterrichtsgesprächen werden Arbeitsaufträge gegeben. Diese können unterschiedlicher Form sein und z. B. als Frage formuliert werden, die dann gemeinsam im Unterrichtsgespräch bearbeitet wird. Die Arbeitsaufträge, die unmittelbar zu einem Unterrichtsgespräch führen, werden als Kategorie „Arbeitsauftrag“ erfasst. Bei der Analyse der Unterrichtsgespräche habe ich mich entschieden, diese in die Analyse einzubeziehen, wenn sie einen festen und untrennbaren Bestandteil des Gesprächs selbst darstellen.

**Kategorie: Monologische inhaltliche Ausführung (durch Lehrkraft oder Schüler\*innen)**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „monologische inhaltliche Ausführung (durch Lehrkraft oder Schüler\*innen)“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkraft oder Schüler\*innen einen fachlichen Inhalt in monologischer Form ausführt. Der fachliche Inhalt wird dabei in Form eines Kommentars, eines Vortrags o. Ä. näher ausgeführt, erläutert, etc.

*Ankerbeispiel:*

- Monologische inhaltliche Ausführung durch die Lehrkraft: Deutsch 5 Klein 0:19:54-0:20:24.

*Besonderheit und Bemerkungen:*

Monologische inhaltliche Äußerungen von Lehrkräften sind in den Daten häufig zu beobachten und sind mit unterschiedlichen Funktionen verknüpft (z. B. Einführung in ein Thema, Überleitung, Zusammenfassung von Ergebnissen etc.). Es ist in den Daten ebenfalls zu beobachten, dass sich die Lehrkräfte unmittelbar vor, während und nach Unterrichtsgesprächen mit längeren monologischen inhaltlichen Ausführungen äußern. Ist die Ausführung Bestandteil eines Unterrichtsgesprächs und somit neben den Redebeiträgen der Schüler\*innen lediglich ein weiterer Beitrag, mit dem sich die Lehrkraft in das Gespräch einbringt, wurde die Ausführung nicht gesondert als „monologische inhaltliche Ausführung“ kategorisiert, sondern dem „Unterrichtsgespräch“ zugeordnet. Wenn die Ausführung eher eine Einführung oder einen Abschluss des Gespräches darstellt oder

einen Übergang zwischen zwei verschiedenen Kommunikationssituationen, dann wurde sie gesondert als „monologische inhaltliche Ausführung“ erfasst.

*Ausnahme als „Unterrichtsgespräch“ kategorisiert:*

- Monologische inhaltliche Ausführungen durch eine Schülerin bzw. einen Schüler konnte im Rahmen von Vorträgen oder Präsentationen fachlicher Inhalte beobachtet werden (z. B. Deutsch 6 Frey 0:22:57-0:26:37 "Kurz nochmal die Zeitung vorstellen"). Diese Sequenzen sind im Korpus ausnahmslos in Unterrichtsgespräche eingebunden (können z. B. als längere Schülerbeiträge im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs oder auf Basis einer Frage oder eines Auftrags durch die Lehrkraft gewertet werden) oder münden in diese (Projektzeit 3 Ulrich/Reif (20.04.) "Wir stellen ein Plakat vor über die Planeten"). Ebenso ist eine genaue Abgrenzung zwischen längeren Schüler\*innenbeiträgen in Unterrichtsgesprächen und monologischen Ausführungen von Schüler\*innen nicht möglich und mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand auch nicht sinnvoll. Alle Schüler\*innenbeiträge, die bei der Kategorisierung eher als monologisch und länger wahrgenommen wurden, wurden aus diesen Gründen in die Kategorie „Unterrichtsgespräch“ eingeordnet (s. oben).

### **Kategorie: Monologische organisatorische Ausführung (durch Lehrkraft oder Schüler\*innen)**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „monologische organisatorische Ausführung (durch Lehrkraft oder Schüler\*innen)“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkraft oder eine Schülerin bzw. ein Schüler die Arbeitsorganisation oder den Arbeitsprozess in monologischer Form ausführt, kommentiert, bewertet. Die Ausführung kann sich dabei auf bisherige oder zu planende bzw. kommende Arbeitsschritte oder -prozesse beziehen und in Form eines Kommentars, eines Vortrags o. Ä. geäußert werden.

*Ankerbeispiel:*

- Monologische organisatorische Ausführung durch die Lehrkraft: Deutsch 7 Cordes 0:01:09-0:01:39.

*Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

*Ausnahme als „Unterrichtsgespräch“ kategorisiert:*

- Monologische organisatorische Ausführungen durch Schüler\*innen konnte zweimal im Rahmen des morgendlichen Treffens im Sitzkreis in der 3. Klasse der Grundschule Kranichstieg beobachtet werden (Freie Lernzeit 3 Reif/Ulrich (07.04.) 0:11:25-

0:11:59 „Du kannst noch erzählen, was wir heute machen“; Freie Lernzeit 3 Ulrich/Reif (20.04.) 0:11:24-0:12:52 „Heute machen wir keinen Sport“). Diese Sequenzen sind jedoch an die Unterrichtsgespräche im Morgenkreis angebunden, erfüllen z.T. die Kriterien an ein Unterrichtsgespräch (durch ausführliche Klärung von Rückfragen an die Tagesplanung), und können als längere Schüler\*innenbeiträge im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs gewertet werden. Ebenso ist eine genaue Abgrenzung zwischen längeren Schüler\*innenbeiträgen in Unterrichtsgesprächen und monologischen Ausführungen von Schüler\*innen nicht möglich und mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand auch nicht sinnvoll. Beide Sequenzen wurden aus diesen Gründen in die Kategorie „Unterrichtsgespräch“ eingeordnet (s. oben).

### **Kategorie: Gemeinsames Lesen (durch Lehrkraft oder Schüler\*innen)**

#### *Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Gemeinsames Lesen (durch Lehrkraft oder Schüler\*innen)“ verwende ich für Sequenzen, in denen Texte unterschiedlicher Form und Länge von der Lehrkraft oder von Schüler\*innen der Klasse (vor)gelesen werden. Dabei kann es sich um abgedruckte Texte oder selbst formulierte Texte handeln.

#### *Ankerbeispiel:*

- Schreiben 1 Fliedner 0:34:14-0:36:22

#### *Besonderheit und Bemerkungen:*

In der Sequenz „Was macht der Löwe“ in Schreiben 1 Fliedner (0:03:21-0:20:00) wird eine Geschichte über einen Löwen zuerst von der Lehrerin vorgestellt und die abgedruckten Bilder im Buch im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs beschrieben und besprochen. Das Unterrichtsgespräch geht dann über in ein Vorlesen der Zeilen zu den Bildern durch die Lehrkraft. Es ist jedoch weiter erwünscht, dass die Schüler\*innen sich zu dem Vorgelesenen äußern, das Vorgelesene durch eigene Kommentare oder Geräusche ergänzen etc. Aus diesem Grund wurde diese Sequenz sowohl als „Unterrichtsgespräch“ als auch als „Gemeinsames Lesen“ kategorisiert.

### **Kategorie: Gemeinsames Sehen eines Films**

#### *Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Gemeinsames Sehen eines Films“ verwende ich für Sequenzen, in denen Filme in der Klasse vorgespielt und gemeinsam angesehen werden. Die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen ist auf den Film gerichtet, es wird nicht untereinander gesprochen.

#### *Ankerbeispiel:*

- Biologie 6 Arndt 0:09:57-0:14:47

*Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

**Kategorie: Abfragen per Handzeichen**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Abfragen per Handzeichen“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkräfte für ein Meinungsbild die Schüler\*innen dazu auffordern, per Handzeichen ihre Meinung anzuzeigen oder eine Antwort zu geben. Die Schüler\*innen heben daraufhin die Hände und geben ein verabredetes Zeichen (z. B. Daumen hoch/runter für ja/nein).

*Ankerbeispiel:*

- Gesellschaft, Arbeit & Beruf 7 Cordes 0:19:50-0:20:19

*Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

**Kategorie: Chorisches Sprechen**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Chorisches Sprechen“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkräfte und/oder Schüler\*innen mehrstimmig und gleichzeitig einen Text (z. B. ein Gedicht) sprechen.

*Ankerbeispiel:*

- FLY 1 Fliedner 1:42:05-1:43:08

*Besonderheit und Bemerkungen:*

Es wurden im Korpus Bewegungsspiele beobachtet, bei denen die Lehrkräfte und Schüler\*innen sich gemeinsam bewegen und gleichzeitig dazu singen oder chorisch sprechen. Diese Sequenzen wurden dann der Kategorie „Gemeinsames Bewegen“ zugeordnet (s.u.).

**Kategorie: Chorisches Singen**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Chorisches Singen“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkräfte und/oder Schüler\*innen mehrstimmig und gleichzeitig ein Lied singen.

*Ankerbeispiel:*

- Deutsch 1 Haas (05.05.) 0:07:29-0:08:17

*Besonderheit und Bemerkungen:*

Es wurden im Korpus Bewegungsspiele beobachtet, bei denen die Lehrkräfte und Schüler\*innen sich gemeinsam bewegen und gleichzeitig dazu singen oder chorisches Sprechen. Diese Sequenzen wurden dann der Kategorie „Gemeinsames Bewegen“ zugeordnet (s.u.).

**Kategorie: Diktieren (Wörter, Sätze etc.) (durch Lehrkraft oder Schüler\*innen)**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Diktieren (Wörter, Sätze etc.) durch Lehrkraft oder Schüler\*innen“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkraft oder Schüler\*innen Wörter oder Sätze vorspricht, die dann von den übrigen Schüler\*innen aufgeschrieben werden.

*Ankerbeispiel:*

- Natur & Technik 7 Cordes 0:18:02-0:20:25

*Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

**Kategorie: Bearbeiten, Abschreiben oder Kontrollieren von Aufgaben**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Bearbeiten oder Abschreiben von Aufgaben“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Schüler\*innen Aufgaben bearbeiten, Aufgaben z. B. von der Tafel abschreiben oder für Sequenzen, in denen bearbeitete Aufgaben durch die Lehrkraft oder die Schüler\*innen selbst kontrolliert werden. Diese Sequenzen sind im als Öffentlichen Unterricht kodierten Filmmaterial zu beobachten, wenn beispielsweise eine Aufgabe an der Tafel zu bearbeiten ist, die Aufmerksamkeit aller auf die Aufgabe gerichtet ist und/oder Schüler\*innen der Reihe nach zur Bearbeitung an die Tafel kommen. Die Kategorie wurde verwendet, wenn kein als „Unterrichtsgespräch“ einzuordnendes öffentliches Sprechen über diese Tätigkeit zeitgleich erfolgt.

*Ankerbeispiel:*

- Deutsch 1 Haas (05.05.) 0:36:43-0:43:43

*Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

## **Kategorie: Gemeinsames Bewegen**

### *Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Gemeinsames Bewegen“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkräfte mit den Schüler\*innen Bewegungsübungen durchführen. Es ist häufig zu beobachten, dass dabei gleichzeitig chorisch gesungen oder gesprochen wird und die Lieder und Texte mit den Bewegungen zusammengehören und aufeinander abgestimmt sind.

### *Ankerbeispiel:*

- Schreiben Mathe & Spiel 1 Fliedner 0:43:15-0:44:28

### *Besonderheit und Bemerkungen:*

Auch wenn die Bewegungen gemeinsam mit Liedern oder chorischem Sprechen durchgeführt werden, wurden diese Sequenzen der Kategorie „Gemeinsames Bewegen“ zugeordnet.

## **Kategorie: Verteilen oder Wegräumen von Materialien (im ÖU)**

### *Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Verteilen oder Wegräumen von Materialien (im ÖU)“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Schüler\*innen (und die Lehrkräfte) für den Unterricht verwendete Materialien herbeiholen, verteilen, sortieren oder wegräumen. Die Aufmerksamkeit ist dabei auf die organisatorischen Prozesse des Verteilens bzw. Wegräumens gerichtet und/oder wird großteils still durchgeführt oder durch monologische Äußerungen der Lehrkraft bzw. kurze Interaktionen begleitet, die nicht als Unterrichtsgespräch einzuordnen sind.

### *Ankerbeispiel:*

- Latein 8 Klein 0:17:23-0:17:30

### *Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

## **Kategorie: Begrüßung oder Verabschiedung**

### *Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Begrüßung oder Verabschiedung“ verwende ich für Sequenzen, in denen sich Lehrkräfte und Schüler\*innen zu Beginn des Unterrichts begrüßen oder nach dem Unterricht verabschieden. Dies kann auch durch chorisches Sprechen und Singen

begleitet sein, wurde in diesen Fällen jedoch stets als „Begrüßung oder Verabschiedung“ kategorisiert.

*Ankerbeispiel:*

- Burgzeitung 3&4 Rittermann 0:00:13-0:00:15

*Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

### **Kategorie: Disziplinarische Maßnahmen**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Disziplinarische Maßnahmen“ verwende ich für Sequenzen, in denen die Lehrkraft die Schüler\*innen für ein Fehlverhalten mit Worten diszipliniert oder an der Tafel disziplinarische Maßnahmen durchführt, die damit „öffentlich“ sind.

*Ankerbeispiel:*

- Deutsch 1 Haas (04.05.) 0:23:39-0:23:46

*Besonderheit und Bemerkungen:*

keine

### **Kategorie: Sonstiges**

*Inhaltliche Bestimmung:*

Die Kategorie „Sonstiges“ verwende ich für Sequenzen, die nicht in die übrigen entwickelten Kategorien einzuordnen sind.

Dabei kann es sich zum einen um Sequenzen handeln, die z. B. Wartezeiten oder unklare Situationen beinhalteten, die nicht den anderen angegebenen Unterrichtsabläufen klar zuzuordnen waren. Zum anderen wurden mit dieser Kategorie Sequenzen erfasst, die zwar dialogisch waren, jedoch nicht eindeutig der Kategorie „Unterrichtsgespräch“ einzuordnen waren und daher zunächst unter dieser Kategorie „Zweifelsfälle/Sonstiges“ gesammelt wurden. Dies betrifft Sequenzen,

- in denen nur ein Wortwechsel erfolgt (bspw. wenn ein/e Schüler\*in oder Lehrkraft eine Frage stellt, die mit einem kurzen Beitrag wie „ok“ beantwortet wird und kein weiterer Wortwechsel erfolgt),
- in denen lediglich mit einem Wort etwas ergänzt wird,
- in denen eine Frage lediglich mit Nicken, durch Hinsetzen, Handzeichen oder Kopfschütteln beantwortet wird,

- in denen ein Beitrag nur an eine Person gerichtet ist und sichtbar „nicht-öffentlich“ (z. B. leise) geäußert wird, wie eine Ermahnung, leise zu sein,
- in denen sich auf Anfrage niemand meldet,
- in denen die Wortwechsel keinen inneren inhaltlichen Zusammenhang aufweisen und nicht eindeutig als „Gespräch“ zu bezeichnen sind, da bspw. nacheinander einzelne Verständnisfragen kurz beantwortet werden,
- in denen die Lehrkraft nicht auf die Äußerungen eingeht und ggf. auch daraufhin ermahnt, leise zu sein.

*Ankerbeispiel für eine „sonstige“ Unterrichtssituation:*

- Burgzeitung 3&4 Rittermann 0:00:15-0:00:41

*Ankerbeispiel für einen Zweifelsfall in Bezug auf die Kategorie Unterrichtsgespräche, das nach Durchsicht nicht als Unterrichtsgespräch kategorisiert wurde:*

- Deutsch 7 Cordes 0:00:38-0:01:09

## Anhang A2

### Transkriptionskonventionen (nach GAT 2) für die ausgewählten Unterrichtsgespräche<sup>87</sup>

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
[ ]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprechbeiträge oder Segmente (latching)
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0)	(Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
'	Abbruch durch Glottalverschluss
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
<<lachend>> >	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<smile voice>> >	Reden mit einem „Lächeln in der Stimme“
hm ja nein nee	einsilbige Rezeptionssignale
hm hm ja_a_aha	zweisilbige Rezeptionssignale
akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend
↑	Tonhöhenprung nach oben
↓	Tonhöhenprung nach unten

<sup>87</sup> Vgl. Selting et al. (2009). Diese Konventionen stellen eine Auswahl dar und zeigen das Spektrum, das ein Basistranskript im GAT2-System umfassen kann. Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung wurde auf das Minimaltranskript zurückgegriffen, die Transkripte wurden nur punktuell bei Mehrwert für die Analyse in Bezug auf die Fragestellungen um die Darstellung ausgewählter Phänomene erweitert (vgl. Kapitel 9.2.1 und 9.2.2).

<<t> >	tiefes Tonhöhenregister, mit Reichweite
<<h> >	hohes Tonhöhenregister, mit Reichweite

<<f> >	forte, laut, mit Reichweite
<<ff> >	fortissimo, sehr laut, mit Reichweite
<<p> >	piano, leise, mit Reichweite
<<pp> >	pianissimo, sehr leise, mit Reichweite
<<all> >	allegro, schnell, mit Reichweite
<<len> >	lento, langsam, mit Reichweite
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend, mit Reichweite
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend, mit Reichweite
<<acc> >	accelerando, schneller werdend, mit Reichweite
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend, mit Reichweite

<<creaky> >	glottalisiert, „Knarrstimme“, mit Reichweite
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben, mit Reichweite

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse, mit Reichweite
( )	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx) / (xxx xxx)	unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
((.....))	Auslassung im Transkript
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare, mit Reichweite

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt,

1. dass die von mir vorgelegte Dissertation in dieser oder ähnlicher Form noch nicht anderweitig als Promotionsleistung vorgelegt und bewertet worden ist.
2. dass ich die eingereichte Dissertation selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst, andere als die in ihr angegebene Literatur nicht benutzt und dass ich alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Quellen/ Textstellen sowie verwendete Grafiken, Tabellen und Auswertungsprogramme als solche kenntlich gemacht habe.

Münster, 17.06.2022

Vera Beckmann

*(die Signatur entfällt aus datenschutzrechtlichen Gründen)*