

Hülsmann, Delia

Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse im Deutschunterricht. Zu Konstruktion und Zusammenhang sprachlicher, entwicklungsbasierter und sozialer Differenzierung

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 99-117



Quellenangabe/ Reference:

Hülsmann, Delia: Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse im Deutschunterricht. Zu Konstruktion und Zusammenhang sprachlicher, entwicklungsbasierter und sozialer Differenzierung - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 99-117 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290767 - DOI: 10.25656/01:29076; 10.35468/6076-06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290767>

<https://doi.org/10.25656/01:29076>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Delia Hülsmann

Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse im Deutschunterricht.

Zu Konstruktion und Zusammenhang sprachlicher, entwicklungsbasierter und sozialer Differenzierung

Abstract

Der Beitrag untersucht die (Re-)Produktion unterschiedlicher Differenzkonstruktionen im Kontext der Arbeit an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts. Dazu werden in sprachbezogenen Bearbeitungen im Unterrichtsgespräch Differenzierungen in Bezug auf Sprache, die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Differenzierungen in Bezug auf Subjekte rekonstruiert und ihr Zusammenhang diskutiert. Als Ergebnis zeigt sich eine Verwobenheit des Spracherwerbspotenzials, das durch die Arbeit an der Sprache von Schüler*innen angeboten wird, mit der Adressierung der Schüler*innen.

Keywords: Bearbeitungen, Spracherwerbsförderlichkeit, Anerkennungsgeschehen, Unterrichtsgespräch, Deutschunterricht

1 Einleitung

Die (Re-)Produktion von Differenzen unterschiedlicher Art im Sinne eines „*Unterschied[s], der einen Unterschied ausmacht*“ (Bateson 1983, 582, Herv. i. O.), soll in diesem Beitrag im Kontext der Arbeit an Sprache, insbesondere an der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Schüler*innen im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts diskutiert werden.¹ Dazu werden am Beispiel einer Situation im Deutschunterricht, in der an Sprache gearbeitet wird, erstens Differenzen in Bezug auf die Sprache, die dabei festgestellt werden, zweitens Differenzen von sprachlichen Fähigkeiten, die im Sinne einer Entwicklung entstehen sollen bzw. können, und drittens Differenzen zwischen Subjekten, die dabei (re-)produziert werden können, rekonstruiert und in ihrem Zusammenhang zueinander disku-

1 Der Beitrag ist in dem von Kerstin Rabenstein geleiteten Forschungsverbund „Diversität gerecht werden“ im Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL) an der Georg-August-Universität Göttingen entstanden, das von 2019 bis 2023 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1917 gefördert wird.

tiert. Dabei wird die Frage gestellt, inwiefern die theoretisch-methodologische Konzeptionierung eines Verfahrens der Arbeit an Sprache als Differenzierung einen Mehrwert hat.²

Die Arbeit an der Sprache in der Schule im Sinne einer Ausbildung und Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Schüler*innen gerät in den vergangenen Jahren als Aufgabe schulischer Bildung vermehrt wieder in den Blick, um angenommene unterschiedliche Voraussetzungen von Schüler*innen, die Auswirkungen auf ihre sprachlichen Fähigkeiten haben sollen, auszugleichen und Bildungsgerechtigkeit für alle herzustellen (vgl. Morek & Heller 2012). Ziel der Arbeit an Sprache ist damit, benachteiligende Differenzierungen von Schüler*innen aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu vermeiden (vgl. Dirim & Mecheril 2018). Gerade im Deutschunterricht, in dem Sprache den zentralen Lerngegenstand darstellt, sollen Schüler*innen lernen, sich situations- und sprachsystematisch angemessen auszudrücken. Dazu sollen sie sich auch der Differenzen in der Sprache und ihrem Gebrauch bewusstwerden, um diese anwenden zu können. Solch eine sprachliche Aneignung, die über die Zeit gesehen einen Unterschied in der sprachlichen Fähigkeit der Schüler*innen ausmachen soll, wird der Annahme nach durch die Auseinandersetzung mit Sprache und Sprachgebrauch ermöglicht (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). Aus fachdidaktischer Perspektive bleibt zu diskutieren, mit Hilfe welcher konkreten Verfahren diese sprachlichen Bildungsziele erreicht werden können, insbesondere die Vermittlung und Aneignung distanzsprachlicher Fähigkeiten – also einer an der Schriftsprachlichkeit orientierten Sprache und ihrer angemessenen Verwendung – und sprachliche Bildung damit für alle Schüler*innen gelingen kann (vgl. Harren 2015).

Ausgehend von der Annahme, dass soziale Ungleichheit interaktiv hergestellt wird und Schule an der Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse beteiligt ist (vgl. Fritzsche 2014), stellt sich jedoch auch die Frage, inwiefern Verfahren der Arbeit an Sprache Unterschiede zwischen Schüler*innen aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten tatsächlich ausgleichen oder sogar erst herstellen. Dem folgend soll in diesem Beitrag in einer zweiten Perspektive nicht von einem gegebenen Verständnis von Unterschieden der Schüler*innen aufgrund ihrer verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen ausgegangen werden, auf die im Unterricht reagiert werden muss, um Bildungsungleichheit zu vermeiden (vgl. Morek & Heller 2012). Im Gegensatz dazu wird pädagogisch-didaktisches Handeln praxistheoretischen Ansätzen folgend als potenziell differenzierend verstanden (vgl. Balzer & Ricken 2010). Konkrete Verfahren sprachlicher Bildung sollten demnach nicht nur dahingehend hinterfragt werden, inwiefern sie sprachliche Unterschiede aufmachen und damit den Schüler*innen ermöglichen, mit Spra-

2 Dazu werden die Überlegungen in Hülsmann (2023) konsequent auf die Konzeptionierung der Differenzierung überprüft. Der Beitrag weist damit Überschneidungen zu Hülsmann (2023) auf.

che angemessen umzugehen, sondern auch, inwiefern sie differenzierend sind, indem darin Unterschiede zwischen Schüler*innen aufgrund ihnen zugeschriebener sprachlicher Fähigkeiten (re-)produziert werden.

Praktiken der Arbeit an Sprache, bezüglich derer im Kontext fortgeschrittenen Spracherwerbs diskutiert wird, inwiefern sie sprachliche, in Gesprächen im Unterricht insbesondere distanzsprachliche Fähigkeiten fördern, sind Konzepte wie Reparaturen, Korrekturen, korrekatives Feedback bzw. Stützmechanismen (vgl. Harren 2015; Kleinschmidt-Schinke 2018). Ich werde mich in diesem Beitrag an das Konzept der Bearbeitungen nach Gülich & Kotschi (1996) anlehnen als Beschreibung eines Verfahrens der Textherstellung gesprochener Sprache, das auf eine bereits verbalisierte Äußerung Bezug nimmt und diese u. a. in Form oder Formulierung und damit der Sprache verändern kann. In konversationsanalytischen Studien, in denen bearbeitende Verfahren wie Reparaturen bzw. Korrekturen insbesondere im Fremd- und Zweitsprachenunterricht untersucht werden, finden sich auch Hinweise zur Bedeutung von Macht innerhalb bestimmter Verfahren, wenn z. B. Gesichtsverlust als Auswirkung von Korrekturen angesprochen wird (vgl. Seedhouse 2004) oder die Frage gestellt wird, wer eigentlich was korrigieren darf (vgl. Rellstab 2012). Der Frage, inwiefern Differenzen zwischen Subjekten durch bearbeitende Verfahren (re-)produziert werden, ist empirisch jedoch gerade in Bezug auf fortgeschrittenen Spracherwerb noch nicht nachgegangen worden. Daher soll vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Diskussion um den Zusammenhang von Sprachkompetenz und Bildungsungleichheit in diesem Beitrag einerseits gefragt werden, inwiefern durch Bearbeitungen sprachliche Bildung ermöglicht wird, andererseits aber auch Unterschiede zwischen Schüler*innen, die auf ihre sprachlichen Fähigkeiten zurückgeführt werden, (re-)produziert werden können.

Als Ausgangspunkt der Untersuchung solcher möglichen, unterschiedlichen Folgen von Bearbeitungen soll dazu der Begriff der Differenz bzw. Differenzierung gewählt werden, der auf dreifache Art beschrieben werden soll:

- So wird durch Bearbeitungen zur Aushandlung gegenseitigen Verständnisses zunächst auf sprachlicher Oberfläche eine Differenz zwischen zwei ähnlichen, zu vergleichenden Äußerungen aufgemacht. Diese Differenzierung kann sich auf die Form der Äußerung beziehen (z. B., *wenn jemand vergleicht wird – genau verglichen*), die Formulierung (z. B. *jemand der schiss hat – oder angst*) oder den Inhalt (z. B. *schlägt seite 26 auf, äh, seite 24.*³). Mit Bearbeitungen wird demnach erstens eine gegenständliche Differenz in Bezug auf die Sprache im Sinne der Form oder Formulierung oder den Inhalt einer Äußerung festgestellt, um Verständigung herzustellen (vgl. Gülich & Kotschi 1996, 64 bezogen auf Korrekturen).

3 Alle Beispiele sind dem Repositorium Lehrforschung Unterricht der Universität Göttingen (RELUG) entnommen.

- Aus Spracherwerbssperspektive kann eine solche Differenzierung in Bezug auf die Form oder Formulierung einer Äußerung zur Aus- und Weiterbildung sprachlicher Fähigkeiten beitragen, indem sich die Schüler*innen dadurch Unterschiede in der Sprache explizit oder implizit aneignen können (z. B. semantische und pragmatische Unterschiede zwischen Angst und Schiss). So können Bearbeitungen Spracherwerbspotenzial bieten, sodass zweitens eine Differenz in der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten angelegt sein kann (indem z. B. in zukünftigen Situationen angemessen Angst oder Schiss eingesetzt wird).
- Differenzen in Bezug auf Sprache können aber implizit oder explizit auch mit der Klassifikation sprachlicher Varianten wie bildungssprachlichem vs. alltagssprachlichem Register, ihrer Wertung und unterschiedlichen Einstellungen verknüpft sein und damit sprachideologische Annahmen widerspiegeln. Dadurch können Subjekte anhand von Sprache positioniert und differenziert werden (vgl. Spitzmüller 2019). Für Bearbeitungen würde das bedeuten, dass das Aufzeigen sprachlicher Alternativen nicht nur als Ausschluss bzw. Abwertung anderer sprachlicher Äußerungen und Ressourcen wahrgenommen werden kann, sondern auch als Hierarchisierung der Person und deren zugeschriebener Sprachfähigkeit, also drittens Differenzierungen von Subjekten produziert bzw. reproduziert werden können, die ich in Anlehnung an Hirschauer als Humandifferenzierungen bezeichne (vgl. Hirschauer 2014). Solche Differenzierungen innerhalb von Bearbeitungen könnten Emotionen wie Scham und damit verbundene Gesten wie Schweigen als Folge von z. B. Korrekturen erklären (vgl. Busch 2015).

Um diese Differenzierungen unterschiedlicher Art zu rekonstruieren und sich damit der Untersuchung unterschiedlicher, möglicher Folgen von Bearbeitungen anzunähern, werden ausgewählte Unterrichtsverläufe, in denen Äußerungen im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts bearbeitet werden, in einem dreischrittigen Verfahren untersucht (vgl. exemplarische Rekonstruktion in diesem Beitrag, Kap. 4). Damit geraten auch die unterschiedlichen Arten von Differenzkonstruktionen in den Blick. Dazu werden als Basis die Struktur und Funktion der Bearbeitung, also die Differenzierung auf sprachlicher Oberfläche, sowie die sprachliche Differenz, die damit festgestellt wird, analysiert (vgl. Kap. 4.1). Darauf aufbauend wird zuerst aus spracherwerbstheoretischer Perspektive rekonstruiert, auf welche Weise innerhalb von Bearbeitungen welche sprachlichen Fähigkeiten erworben werden können, also inwiefern eine entwicklungsbasierte Differenzierung durch die Bearbeitung ermöglicht wird (vgl. Kap. 4.2). Die zweite Rekonstruktion derselben Sequenz beruht auf einer anerkennungstheoretischen Perspektive und fokussiert, auf welche Weise Beteiligte über die Zeit bzw. in Relation zueinander subjektiviert werden und nimmt damit auch die Aktualisierung von Differenzordnungen insbesondere anhand der Kategorisierung und Zuschreibung sprachlicher Fähigkeiten

von Schüler*innen in den Blick (vgl. Kap. 4.3). Abschließend soll ausgehend von einer Relationierung der Ergebnisse diskutiert werden, inwiefern die Differenzierungen unterschiedlicher Art sich gegenseitig bedingen (vgl. Kap. 4.4).

Diese Rekonstruktion unterschiedlicher Differenzkonstruktionen soll in diesem Beitrag anhand eines Beispiels vorgestellt werden, indem an einer Differenz zwischen Bezeichnungen ansetzend Wissen über die Zuordnung und Unterscheidung der Bezeichnungen und Begriffe „Nomen“ und „Nominalisierung“ erworben werden kann, aber auch eine Differenz zwischen sprachlich entwicklungswillig bzw. -fähig und nicht entwicklungswillig bzw. -fähig konstruiert wird. Zunächst soll dazu die theoretische Basis (vgl. Kap. 2) sowie die methodische Operationalisierung des Zugriffs auf drei unterschiedliche Differenzkonstruktionen vorgestellt werden (vgl. Kap. 3). Innerhalb der Rekonstruktion soll daraufhin gezeigt werden, wie die unterschiedlichen Differenzen konstruiert werden, aber auch, wie im Verlauf der Bearbeitung insbesondere mit der Differenzierung zwischen Subjekten umgegangen wird, also inwiefern sie (de-)stabilisiert werden. Abschließend ist zu diskutieren, in welchem Verhältnis die unterschiedlichen Differenzkonstruktionen zueinanderstehen (vgl. Kap. 4).

2 Differenzierung innerhalb von Bearbeitungen aus theoretischer Sicht

Als Ausgangspunkt der Untersuchung unterschiedlicher, möglicher Folgen der Arbeit an Sprache durch Bearbeitungen, sowohl eines potenziellen Spracherwerbs als auch einer ungleichen Herstellung von Subjekten, soll demnach der Begriff der Differenz dienen. Im Folgenden wird dieser Begriff auf dreierlei Art entfaltet.

2.1 Sprachliche Differenzierung innerhalb von Bearbeitungen

In Bezug auf die Differenzierung auf sprachlicher Oberfläche, die durch Bearbeitungen markiert bzw. ausgehandelt wird, knüpfe ich an das Konzept der Bearbeitung von Gülich & Kotschi (1996) an. Demnach werden Bearbeitungen verstanden als Äußerungen der gesprochenen Sprache, mit denen auf eine vorherige, bereits verbalisierte Äußerung Bezug genommen wird, diese aber auch verändert wird. Bearbeitungen machen demnach eine Differenz zwischen einem gegebenen Ausdruck und einem Zielausdruck auf und verweisen damit auf eine Differenz in Bezug auf die Sprache oder den Inhalt. Steht die Sprache durch die Arbeit an der Form oder der Formulierung einer Äußerung im Fokus der Bearbeitung, bezeichne ich Bearbeitungen als sprachbezogen und die Differenzierung, die damit vollzogen wird, als sprachliche.

Im Gegensatz zu konversationsanalytischen Ansätzen, die die Arbeit an vorherigen Äußerungen als Reparatur bzw. Korrektur beschreiben und damit ein Problem

bzw. einen Fehler als Ausgangspunkt voraussetzen (vgl. u. a. Harren 2015), analysiere ich auf Basis des Ansatzes von Bearbeitung nach Gülich & Kotschi (1996) zuallererst das Verhältnis der Äußerungen zueinander anhand von Indikatoren und Kommentierungen und setze eine Funktion der Bearbeitung als Markierung einer Störung nicht voraus (vgl. Gülich & Kotschi 1996). Aufgrund dessen, dass damit weniger normative Setzungen und mögliche damit verbundene Zuschreibungen zu den Sprechenden schon im Vorfeld der Rekonstruktion angenommen werden, wähle ich diesen Ansatz als Zugriff auf die Arbeit an vorherigen Äußerungen. So kann die Differenz innerhalb von Bearbeitungen anhand eines Indikators angezeigt und entweder ersetzend z. B. als Korrektur oder aber weiterführend z. B. als Zusammenfassung, Erläuterung oder Exemplifizierung markiert werden. Dabei können Bearbeitungen im weitesten Sinne durch Störungen motiviert sein wie bei Korrekturen oder Zusammenfassungen; es können aber auch andere diskursive Ziele verfolgt werden wie bei Exemplifizierungen. Bearbeitungen, an denen mehrere Sprechende beteiligt sind und die im Fokus der Untersuchung stehen sollen, können entweder von einem anderen Sprechenden markiert und durchgeführt oder von einem anderen Sprechenden nur markiert oder durchgeführt werden. Differenzen innerhalb von Sprache können demzufolge durch Bearbeitungen in unterschiedlicher Art und Weise und mit unterschiedlichen Funktionen festgestellt werden.

2.2 Entwicklungsbasierte Differenzierung auf Basis von Bearbeitungen

In Bezug auf fortgeschrittenen Spracherwerb wird solchen Verfahren der Arbeit an Sprache zugeschrieben, potenziell spracherwerbsförderlich zu sein (vgl. u. a. Harren 2015; Pohl 2016; Kleinschmidt-Schinke 2018). Dabei bietet die Differenzierung von Äußerungen innerhalb von Bearbeitungen nicht nur die Möglichkeit, Differenzen in der Sprache z. B. zwischen alltagssprachlichen und distanzsprachlichen Varianten aufzuzeigen, sondern sie damit auch auszuhandeln, Verständigung herzustellen und sich das Wissen über die Unterschiede und ihren Gebrauch anzueignen. Die Spracherwerbsförderlichkeit von Bearbeitungen, an denen mindestens zwei Sprechende beteiligt sind, wird einerseits auf die Möglichkeit zurückgeführt, durch das damit häufig einhergehende implizite oder explizite Feedback Rückmeldung zur vorherigen Äußerung zu erhalten (vgl. den Faktor der Kommunikation als Wirk-/Einflussfaktor des Spracherwerbs: Pohl 2007). Andererseits kann die Spracherwerbsförderlichkeit durch die Differenz in der Sprache begründet werden, die damit markiert wird. Dabei können ausgehend von Kleinschmidt-Schinke (2018) zwei Formate ausgemacht werden, wie eine Differenz zwischen Äußerungen eingeführt wird und die Schüler*innen sich damit Sprache aneignen können.

- Wenn die Differenz durch fremddurchgeführte Bearbeitungen eingeführt wird, also jemand anderes eine Äußerung bearbeitet, wird der/dem Sprechenden eine

modellhafte Äußerung möglicher Sprache bzw. möglichen Sprachgebrauchs im Unterschied zur bereits verbalisierten Äußerung aufgezeigt. Durch den sprachlichen Input können sich die Sprechenden des Unterschieds bewusstwerden, sie können ihre Ressourcen erweitern, die differenzierte Äußerung verinnerlichen und in ähnlichen Situationen reproduzieren oder transferieren (vgl. den Faktor der Rezeption als Wirk-/Einflussfaktor des Spracherwerbs: Pohl 2007).

- Durch fremdinitiierte, aber selbstdurchgeführte Bearbeitungen, in denen Sprechende lediglich zur Bearbeitung und damit Differenzierung der eigenen Äußerung aufgefordert werden, kann die Aufmerksamkeit der Sprechenden auf etwas zu Veränderndes, Bearbeitendes gelenkt werden. Zudem wird ihnen die Möglichkeit gegeben, die Äußerung selbst zu bearbeiten. Damit kann Sprachbewusstheit über Unterschiede in der Sprache gefördert werden und die eigenen sprachlichen Ressourcen können aktiviert und produktiv gestellt werden (vgl. den Faktor der Produktion als Wirk-/Einflussfaktor des Spracherwerbs: Pohl 2007).

Die Differenzierung von Äußerungen innerhalb von Bearbeitungen kann damit auf unterschiedliche Weise eine Veränderung der bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen ausmachen, indem sich die Schüler*innen entweder Neues aneignen oder ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen bewusstwerden können. Beide Formate können demzufolge zur sprachlichen Entwicklung von Schüler*innen dienen.

2.3 Humandifferenzierung innerhalb von Bearbeitungen

Dadurch, dass in Bearbeitungen die Differenzen in der Sprache, die festgestellt werden, bei der Bearbeitung von Störungen mit der Differenzierung von falschen, unangemessenen bzw. modifizierungsbedürftigen Äußerungen vs. richtigen, angemessenen, „besseren“ Äußerungen und damit mit Wertungen der Äußerungen und einhergehenden Kategorien wie Alltagssprachlichem vs. bildungssprachlichem Sprachgebrauch verbunden sein können, soll auch untersucht werden, inwiefern die Sprechenden dadurch gewertet, kategorisiert und damit differenziert werden (zur Positionierung und Differenzierung über Sprache vgl. Dirim & Meceril 2018; Spitzmüller 2019). Dazu wende ich eine anerkennungstheoretische Perspektive auf Sequenzen an, in denen ich sprachbezogene Bearbeitungen und damit Differenzierungen in der Sprache rekonstruiere. Diese soll die Frage nach einer möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung um die nach möglichen Differenzierungen von Subjekten ergänzen. Dazu schliesse ich an das von Norbert Ricken und anderen weiterentwickelte Verständnis der Sprachlichkeit von Anerkennung an (vgl. Ricken u. a. 2017). Sprache – im engeren Sinne die Art und Weise der Adressierung als Ansprache von jemandem als jemand – wird dabei in performativer Hinsicht und damit in ihren subjektkonstituierenden Effekten betrachtet. Demnach wird der Art und Weise, wie Lehrpersonen und Schüler*innen

sich ansprechen und miteinander sprechen, zugesprochen, auch mitzustiften, wie sich Subjekte, also Lehrpersonen und Schüler*innen, jeweils im Verhältnis zueinander in der Situation begreifen.

Differenzierungen von Subjekten werden in dieser anerkennungstheoretischen Perspektive als Prozess gefasst, Subjekte als solche hervorzubringen (vgl. Schäfer-Trencsényi 2023). So werden Individuen innerhalb von Differenzierungen, in denen Norm- und Wissensordnungen aktualisiert werden, mittels „Kategorien, Namen, Begriffen [oder] Klassifikationen“ (Butler 2001, 32) als jemand Bestimmtes in einem Verhältnis zu anderen bezeichnet, unterschieden, so positioniert und zu jemand Bestimmtem gemacht. Damit werden Individuen innerhalb von Differenzierungspraktiken Mitgliedschaften zugeschrieben und „in spezifischen kulturellen Kategorien subjektiviert“ (Hirschauer 2014, 170). Solche Humandifferenzierungen, also die Unterscheidungen von Menschen, setzen an individuellen Merkmalen an, setzen die Individuen in ein Verhältnis dazu, setzen sie mit anderen Individuen gleich oder unterscheiden sie und schaffen so sozialen Sinn (vgl. Hirschauer 2014). Innerhalb von Bearbeitungen könnten Sprechweisen zum Ansatzpunkt solcher Differenzierungspraktiken werden, indem anhand mit Sprache verbundener Norm- und Wissensordnungen wie sprachlich systematischem Wissen Subjekte positioniert und differenziert werden könnten (vgl. Dirim & Mecheril 2018).

Eine solche Positionierung und Differenzierung von Subjekten und mit diesen Praktiken verbundene Ressourcenverteilung kann im Sinne machtvoller Praktiken als ungleich beschrieben werden (vgl. Fritzsche 2014). So werden aufgrund bestimmter Merkmale wie z. B. performierter sprachlicher Ressourcen bestimmte Differenzierungen wie einer (legitimen) Sprache unfähig vs. fähig aufgemacht. Damit können auch sprachliche Unterschiede für die Herstellung von „Über- und Unterlegenheit“ (Dirim & Mecheril 2018, 57) bedeutsam werden. Daran schließt die Frage an, inwiefern auch in einer Praktik der Vermittlung und Aneignung von Sprache, wie Bearbeitungen eine sein soll, Differenzierungen zwischen Subjekten (re-)produziert werden, indem Unterschiede in der Sprache aufgemacht und Subjekte dazu in ein Verhältnis gesetzt werden. Inwiefern solche Differenzierungen diskriminierende bzw. marginalisierende Effekte entfalten, und damit tatsächlich soziale Ungleichheit reproduziert wird (vgl. Fritzsche 2014), ist anhand der hier folgenden, mikroanalytischen Untersuchung jedoch nicht zu entscheiden.

Den Verlauf und die Bestandteile und Akteure von Bearbeitungen beachtend ergeben sich aus dieser anerkennungstheoretischen Perspektive auf Differenzierungen zwischen Subjekten drei detailliertere Fragen. Erstens stelle ich die Frage, in welche Beziehung die Sprechenden zu ihrer ursprünglichen Äußerung gesetzt werden bzw. sich setzen, also ob eine als fehlerhaft markierte Äußerung z. B. als mangelnde sprachliche Fähigkeit oder Ausdruck von Nicht-Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft dargestellt wird. Zweitens wird gefragt, wie die Diffe-

renz zwischen dieser Zuschreibung und der bearbeiteten Äußerung im Verlauf hergestellt wird, also ob die Äußerung als von den Sprechenden in Zukunft zu produzieren und die Differenz zwischen gegebenem Ausdruck und Zielausdruck damit als von den Sprechenden überwindbar bzw. überwunden hergestellt oder ob sie zugeschrieben wird. Als drittes frage ich, inwiefern eine Differenz zwischen den an der Bearbeitung beteiligten Akteuren selbst hergestellt wird, also ob dabei z. B. eine Differenz von fähigen und unfähigen Sprechenden erzeugt wird oder zugehörigen und nicht-zugehörigen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft.

2.4 Differenzierung und Relationierung der Verständnisse unterschiedlicher Differenzkonstruktionen

Bearbeitungen in Bezug auf Differenzierungen unterschiedlicher Art zu hinterfragen, bringt unterschiedliche theoretische wie methodische Herangehensweisen mit sich. So wird in Bezug auf eine entwicklungsbasierte Differenz Sprache als zu erlernender Gegenstand, in Bezug auf Humandifferenzierung als Mittel und Gegenstand der Subjektivierung fokussiert. Damit sind unterschiedliche Verständnisse von Subjekt und Aneignung und Vermittlung verbunden (ausführlicher vgl. Hülsmann 2023). Daher soll die Unterscheidung der theoretischen wie methodischen Zugänge zur Differenzierung unterschiedlicher Art aufrechterhalten werden, indem sie im Auswertungsprozess nacheinander fokussiert werden. Zugleich verbinde ich die unterschiedlichen Zugänge miteinander, indem ich die daraus folgenden Auswertungsansätze an derselben Sequenz anlege und die Ergebnisse der Rekonstruktionen aufeinander beziehe.

3 Methodisches Vorgehen zur Untersuchung von Differenzkonstruktionen innerhalb von Bearbeitungen

Für die Auswertung operationalisiere ich die theoretischen Konzepte der Differenzierung unterschiedlicher Art durch heuristische Fragen. In Bezug auf die Differenz in der Sprache, die innerhalb von Bearbeitungen festgestellt wird, wird zunächst die Art und Weise der Differenzierung auf sprachlicher Oberfläche durch eine Bearbeitung mit einem konversationsanalytischen Zugriff beschrieben. Diesen erweitere ich für die Analyse der Funktion der Bearbeitung durch einen funktional-pragmatischen Ansatz, der auf der Beschreibung von Bearbeitungen nach Gülich & Kotschi (1996) aufbaut. Daran schließt eine Beschreibung der sprachlichen Differenz an. Für eine solche Analyse der Struktur und Funktion von Bearbeitungen und der damit festgestellten sprachlichen Differenz stelle ich folgende Fragen, die ich sukzessive berücksichtigt.

1. Durch welche Bestandteile wird eine Differenz auf sprachlicher Oberfläche zwischen einem Bezugs- und einem Bearbeitungsausdruck markiert und eingeführt?
2. Wie sind diese Bestandteile auf die beteiligten Sprechenden verteilt?
3. Welche Funktion erfüllen die unterschiedlichen Bestandteile? In welchem Verhältnis stehen der Bezugs- und der Bearbeitungsausdruck zueinander?
4. Wie ist die sprachliche Differenz zu bestimmen?

In einem zweiten Schritt stelle ich anhand dieser Ergebnisse Fragen der Vermittlung und Aneignung, um eine mögliche entwicklungsbasierte Differenzierung zu rekonstruieren. Demzufolge wird in systematischer Perspektive im Anschluss an die jeweilige sprachliche Differenz untersucht, wer sich was wie sprachlich aneignen könnte. Dazu beschreibe ich zunächst den potenziellen Lerngegenstand auf Basis der sprachlichen Differenz näher, bevor ich das Format möglicher sprachlicher Aneignung sowie mögliche Bedingungen interpretiere. Darüber, ob die Schüler*innen sich tatsächlich bestimmte sprachliche Kompetenzen aneignen und damit eine Differenz in der Entwicklung vorliegt, kann ich an dieser Stelle, nur anhand der rekonstruierten Bearbeitung, keine Aussage treffen (vgl. auch Kleinschmidt-Schinke 2018).

Als konkrete Vorgehensweise, Differenzierungen von Subjekten als Herstellung dieser zu untersuchen, bietet sich in Anschluss an eine anerkennungstheoretische Perspektive die praxistheoretisch fundierte Analyse von Adressierungen im Rahmen der Adressierungsanalyse an (vgl. Ricken u. a. 2017; Rose 2019). Davon ausgehend werden die Sequenzen, die Bearbeitungen beinhalten, insbesondere dahingehend hinterfragt, welche Norm- und Wissensordnungen, sowohl sozialer als auch fachlicher Art, aufgerufen werden, wie die Beteiligten dazu positioniert werden, wie dabei differenziert wird und welche Beziehungen untereinander etabliert werden und zu wem die beteiligten Subjekte damit (temporär) gemacht werden bzw. sich machen. Abschließend werden die Ergebnisse der drei Rekonstruktionsschritte in ihrem Zusammenhang zueinander diskutiert.

4 Exemplarische Rekonstruktion von Differenzkonstruktionen unterschiedlicher Art

Das Beispiel, das auf unterschiedliche Differenzkonstruktion untersucht werden soll, ist aufgrund der darin rekonstruierten Bearbeitung ausgewählt worden. Dabei betrifft die Bearbeitung im Zusammenhang damit, dass die satzinterne Großschreibung von Zeitangaben (z. B. am Montag, am Wochenende) begründet werden soll, die metasprachliche Bezeichnung der Wortart dieser Zeitangaben. Durch die Lehrperson wird die Bearbeitung nicht als Bearbeitung des Inhalts der Äußerung dargestellt, sondern im Umkehrschluss als Bearbeitung der Sprache und damit als

sprachbezogen. Neben der Differenzierung metasprachlicher Bezeichnungen kann anhand dieser Sequenz auch gezeigt werden, welche Differenzierungen von Subjekten eine solche Bearbeitung im Unterrichtsgespräch mit sich bringen kann und wie diese im Laufe der Bearbeitung bearbeitet und damit (re-)stabilisiert werden.

Die Sequenz wurde im Deutschunterricht einer sechsten Klasse einer Integrativen Gesamtschule in Niedersachsen zum Thema „Zeitangaben und ihre Schreibweise (Groß- und Kleinschreibung)“ aufgenommen. Das Transkript sowie das zugehörige Video und weitere Unterrichtsmaterialien stammen aus dem Repositorium Lehrforschung Unterricht der Universität Göttingen (ReLUG)⁴. Zur Rekonstruktion insbesondere der Struktur der Bearbeitungen und der sprachlichen Differenz liegt das Transkript zugrunde, das aber auf Basis des Videos gerade für die adressierungsanalytische Rekonstruktion mit para- und nonverbalen Merkmalen angereichert worden ist. Die Transkription ist an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem „GAT 2“ angelehnt. Der zu rekonstruierende Ausschnitt beginnt mit dem Turn, in dem, weil ein Bearbeitungsausdruck dessen folgen wird, ein Bezugsausdruck zu rekonstruieren ist; der Ausschnitt endet mit der Verifizierung der Bearbeitung. So antwortet eine Schülerin (Sw18) auf die Frage der Lehrperson (Lw) „und wie nennen wir das?“:

Sw18: ein nomi-//nalisiertes//

Lw: //genau↓ (leise)// (.) nee↑ nicht nominalisiert (.) sondern [*Sm1 meldet sich*]

Sw18: na klar

Lw: nee da ist nichts nominali- nominalisiert sind ja immer (.) andere wortarten die als nomen gebraucht werden (.) aber was ist das [*wendet den Blick von Sw18 ab*]

Sw18: nomen (flüsternd)

Lw: [*wendet den Blick zu Sw18*] ich glaube du meinst das richtige [*schaut durch die Klasse*] (.) Sm1

Sm1: ein nomen

Lw: genau↑ [*blickt zu Sw18*] das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar nicht mehr zu nominalisieren (.) ich glaube das meinst du eigentlich auch oder↑

Sw18: achso ja richtig

Lw: genau↑ [nickt] so (Georg-August-Universität-Göttingen, Relug_Transkript – Zeitangaben – Deutsch_Z. 510-530)

Mit Fokus auf Bearbeitungen können in dieser Sequenz mehrere, ineinander verschränkte Bearbeitungen rekonstruiert werden. Im Zentrum steht dabei eine über mehrere Turns verteilte Bearbeitung, die als Korrektur bezeichnet werden kann, weil darin die als nichtzutreffend dargestellte, unvollständige Phrase – „ein nominalisiertes“ – durch die als zutreffend dargestellte Phrase – „nomen“ bzw. „ein nomen“ – ersetzt wird, wobei das Attribut „nominalisiertes“ gestrichen wird. Ausgehend vom Erkenntnisinteresse kann anhand dieser Bearbeitung die Frage gestellt

⁴ Zu näheren Informationen vgl. <https://www.uni-goettingen.de/de/relug/661895.html>.

werden, inwiefern dabei in Bezug auf die Sprache differenziert, damit aber auch eine Entwicklungsmöglichkeit markiert und in Bezug auf Subjekte differenziert wird.

4.1 Analyse der sprachlichen Differenzierung

In Bezug auf die sprachliche Differenzierung kann festgehalten werden, dass die Lehrperson zunächst einen Unterschied zwischen der von der Schülerin Sw18 unvollständig verbalisierten falschen Bezeichnung („ein nominalisiertes“, Z.1) und einer erwarteten richtigen Bezeichnung markiert. Dafür korrigiert die Lehrperson ihre erst positive Bewertung selbst und bewertet damit die vorangehende Bezeichnung von Sw18 negativ („nee“, verneint die Bezeichnung („nicht nominalisiert“) und fordert Sw18 mit dem Indikator „sondern“ (Z.2) zur Bearbeitung dieser Differenz zwischen ihrer Äußerung und der erwarteten Bezeichnung auf. Nachdem Sw18 auf ihrer Aussage beharrt zu haben scheint („na klar“, Z.3), wiederholt bzw. verstärkt die Lehrperson die Markierung der Differenz zwischen der Schülerinnenäußerung und einer erwarteten Bezeichnung. Dazu expliziert sie ihre negative Bewertung und fordert am Ende wieder zur Korrektur auf. Zudem legitimiert sie die Markierung der Differenz durch die Erklärung des Begriffs Nominalisierung, der von dem hier zu bezeichnenden, erwarteten Begriff als zu unterscheiden markiert wird (Z.4f.). Als sprachliche Differenz wird damit hinter den zwei zu differenzierenden Bezeichnungen, der von der Schülerin Sw18 unvollständig geäußerten und der von der Lehrperson erwarteten Bezeichnung, auch die Differenz zweier Begriffe, nämlich zwischen Nominalisierung und Nomen, markiert.

Die Korrektur wird daraufhin sowohl von Sw18 selbstdurchgeführt („nomen (flüsternd)“, Z.6) als auch von dem Schüler Sm1 fremddurchgeführt („ein nomen“, Z.9). Damit kann nun auf sprachlicher Oberfläche die zunächst verbalisierte Äußerung („ein nominalisiertes“, Z.1) von den Bearbeitungen („nomen“, Z.6 bzw. „ein nomen“, Z.9) unterschieden werden. Die Selbstkorrektur von Sw18 wird jedoch übergangen (Z.7f.), vielleicht weil sie nicht gehört worden ist. Die zweite Bearbeitung, die durch Sm1 durchgeführte Fremdkorrektur, markiert die Lehrperson dagegen durch ihre positive Bewertung („genau“, Z.10) als Erfüllung der erwarteten Bezeichnung. An Sw18 gerichtet setzt die Lehrperson sowohl vor der Fremdkorrektur als auch danach mit den Kommentaren „ich glaube du meinst das richtige“ (Z.7) und „ich glaube das meinst du eigentlich auch oder“ (Z.11) den von der Lehrperson antizipierten Begriff hinter der ersten Äußerung von Sw18 mit dem gesuchten Begriff gleich. Damit werden lediglich die genannte und die erwartete bzw. bearbeitete Bezeichnung im Sinne einer falschen und einer richtigen Bezeichnung als zu differenzieren markiert. Dadurch, dass die Lehrperson nach der Fremdkorrektur den Begriff „Nomen“ im Unterschied zu dem Begriff der Nominalisierung erklärt („das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar nicht mehr zu nominalisieren“, Z.10f.), wird als sprachliche Differenz

neben dem Unterschied der Bezeichnungen aber wiederum auch der Unterschied zwischen den Begriffen dahinter aufgerufen.

4.2 Rekonstruktion einer möglichen entwicklungsbasierten Differenz

Von dieser Analyse der sprachlichen Differenzierung innerhalb der Bearbeitung ausgehend kann als mögliche entwicklungsbasierte Differenz festgehalten werden, dass neben der Zuordnung und Abgrenzung der Bezeichnungen „ein nominalisiertes“ und „(ein) nomen“ auch die Begriffe dahinter im Sinne eines differenzierten Sprachgebrauchs erworben werden können. Daneben hätte an dieser Stelle aus didaktischer Perspektive auch eine Differenzierung zweier unterschiedlicher Zugriffe auf die Erklärung satzinterner Großschreibung anschließen können, nämlich die Unterscheidung zwischen einem lexikalischen Zugriff (Großschreibung erfolgt aufgrund der Wortart) und einem syntaxbasierten Zugriff (Großschreibung ergibt sich aus dem Satzzusammenhang) (vgl. Günther & Gaebert 2015). Diese Differenzierung der zwei unterschiedlichen Zugriffe könnte gerade deshalb anschließen, da die Schülerin Sw18 mit dem Attribut „nominalisiertes“ schon auf Verwendungen im Satzzusammenhang verweist, auch wenn sie mit dem Begriff der Nominalisierung noch in einem lexikalischen Zugriff verbleibt. Die Differenz bleibt jedoch implizit und wird nicht weiter ausgeführt. Dadurch, dass die Differenz zwischen den Äußerungen als sprachliche dargestellt wird, die die Ebene der Bezeichnung und damit die Sprache der Äußerung, nicht die Ebene der Bedeutung der Begriffe und damit den Inhalt der Äußerung betrifft, werden die Begriffe und die Zugriffe zudem nicht als notwendig sich anzeigend markiert. Die Differenzierung zwischen den Begriffen und Zugriffen anwenden zu können und damit die satzinterne Großschreibung entweder über die Bestimmung von Nomen und Nominalisierungen oder über die des nominalen Kerns begründen zu können, wird an dieser Stelle auch nicht bearbeitet.

In Bezug auf das Format der Aneignung kann festgehalten werden, dass die Schülerin zunächst selbst durch die Markierung der Differenz zwischen der verbalisierten und einer erwarteten Äußerung die Möglichkeit erhält, ihre Äußerung zu korrigieren und sich damit der Differenz zwischen den Bezeichnungen bzw. Begriffen und Zugriffen dahinter selbst bewusst zu werden und diese anzuwenden. Ihr werden damit die geforderten sprachlichen Ressourcen unterstellt, die sie „nur“ aktivieren muss (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018). Im Anschluss delegiert die Lehrperson die Korrektur jedoch an einen anderen Schüler. Durch seine Korrekturdurchführung wird der Schülerin eine modellhafte Äußerung zur Aneignung zur Verfügung gestellt, die Bezeichnung „ein Nomen“. Zudem erklärt die Lehrperson sowohl vor als auch nach der Fremdkorrektur den Begriff hinter dieser Bezeichnung in Abgrenzung zum Begriff des Bezugsausdrucks. Durch diese Instruktion wird der Schülerin nicht nur ermöglicht, die richtige Bezeichnung „Nomen“ zu wiederholen. Es wird ihr auch ermöglicht, die Bezeichnung „Nomen“

mit seiner Bedeutung zu verknüpfen und dies von der anderen Bezeichnung, der Nominalisierung, und dem dahinterstehenden Begriff abzugrenzen. Gleichzeitig werden durch die delegierte Korrektur auch andere Schüler*innen, hier Sm1, zur eigenen Bewusstwerdung des Unterschieds aufgefordert. Durch diese ineinander verschränkten Korrekturen werden beide Formate sprachlicher Aneignung relevant – also Bewusstwerdung und Imitation –, indem die Schülerin Sw18 sich einerseits des Unterschieds zwischen beiden Bezeichnungen und dahinterstehenden Begriffen selbst bewusstwerden kann, ihr andererseits dieser Unterschied gezeigt wird, indem ein Mitschüler die Bezeichnung ersetzt und die Begriffe durch die Lehrperson erklärt werden. Die Fähigkeit, die Unterscheidung der Bezeichnungen in Zukunft anwenden zu können, indem die „ursprünglichen“ Wortarten bzw. die Kerne von Nominalphrasen identifiziert werden, wird dabei vorausgesetzt.⁵ Ebenso wird auf eine Differenzierung der Zugriffe im Sinne eines syntaxbasierten und eines wortartenbezogenen Zugriffs, die im Zusammenhang der Erklärung satzinterner Großschreibung anschließen könnte, nicht eingegangen, sodass ein Teil möglichen Lernpotenzials implizit bleibt.

4.3 Rekonstruktion von Humandifferenzierungen

Nach der Darstellung der sprachlichen Differenz aufgrund von Bearbeitungen und der daraus folgenden möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung soll der Fokus nun darauf gerichtet werden, wie die beteiligten Subjekte, insbesondere Sw18, in ein Verhältnis zur sprachlichen Differenz gesetzt werden und dabei sozial differenziert wird. Zunächst könnte durch die Bewertung der Bezeichnung von Sw18 als falsch im Gegensatz zur Bezeichnung von Sm1 als richtig gute vs. schlechte Leistung konstruiert werden. Dadurch, dass die Lehrperson nach der negativen Bewertung Sw18 allerdings sofort zur Selbstkorrektur auffordert, wird die falsche Bezeichnung von Sw18 als durch die Produktion einer differenten Bezeichnung überwindbar dargestellt. Damit wird die Darstellung der Äußerung als schlechte Leistung bzw. im Sinne einer Zuschreibung auf Sw18 als leistungsschwach nicht manifestiert. Sw18 wird demzufolge von der Lehrperson als jemand adressiert, die sie zwar noch nicht ist, die sie aber durch anschließende Selbstkorrektur noch werden kann (vgl. Ricken 2009). Indem die Lehrperson ihre folgende Äußerung als Widerspruch readressiert, wird Sw18 jedoch als zu dieser Korrektur nicht willig gezeigt und zeigt sich damit auch nicht als fähig. Dadurch, dass die Lehrperson die folgende Selbstkorrektur von Sw18 nicht aufnimmt, wird ihre Darstellung als unwillig und nicht fähig zur sprachlichen Entwicklung weitergeführt.

Im Folgenden kann sich Sw18 nur noch rezeptiv am Gespräch beteiligen. Dadurch wird ihr keine Möglichkeit der Selbstkorrektur gegeben und sich aktiv so als fähig und willig zu zeigen. Damit könnte sich die Zuschreibung auf Sw18 als

5 Auch in den vorherigen Sequenzen dieser Unterrichtsstunde wird die Identifikation von Wortarten bzw. Phrasen nicht thematisiert und geübt.

nicht willig und nicht fähig zur sprachlichen Entwicklung manifestieren. Demgegenüber wird sie jedoch durch die Lehrperson als potenziell fähig zur Versprachlichung der Bezeichnungen adressiert, indem ihr Wissen um die Bedeutung der Begriffe zugeschrieben wird. Damit wird sie als jemand gezeigt, die sie eigentlich schon ist und gar nicht mehr werden braucht. Im Verhältnis zu Sm1 bleibt jedoch trotz ihrer Selbstkorrektur die Konstruktion von Sw18 als jemand bestehen, die die Bezeichnung nicht korrigiert hat, also vielleicht eigentlich schon wissend und damit sprachlich kompetent ist, sich lediglich nicht als wissend gezeigt hat und damit ihre sprachliche Kompetenz nicht bzw. noch nicht performiert hat. Als Folge bleibt Sw18 weiter angesprochen und wird weiterhin zur Kooperationsbereitschaft aufgefordert. Ein Selbst, das anerkannt werden will, muss sich damit nicht sofort als sprachlich fähig zeigen, um als sprachlich fähig zu gelten. Um diese Positionierung nicht zu gefährden, muss Sw18 sich jedoch als kooperativ in Bezug auf die Aushandlung des dahinterstehenden Wissens zeigen, also das präzentierte Wissen anerkennen, was sie am Ende mit der Verifizierung der Korrektur auch tut.

5 Relationierung der Ergebnisse

Wenn man die Ergebnisse der Analysen von Differenzierungen unterschiedlicher Art nun in ein Verhältnis zueinander setzt, ist ein Zusammenhang der Bearbeitungen, der damit verbundenen sprachlichen Differenz, einer möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung sowie der Differenzierung und Positionierung von Sw18 erkennbar.

Zunächst stelle ich fest, dass die unterschiedlichen Phasen der Korrektur mit bestimmten sozialen Differenzierungen verbunden sind. Diese stehen wiederum im Verhältnis zur Differenz der Bezeichnungen Nominalisierung und Nomen, die die Korrektur aufmacht. So wird Sw18 dadurch, dass die Lehrperson sie zur Selbstkorrektur ihrer eigenen Äußerung auffordert, als jemand dargestellt, die zwar gerade noch nicht die erwartete Antwort formuliert hat und sich damit nicht als leistungsfähig gezeigt hat, die jedoch noch zu jemandem werden kann, die Wissen über die Differenz zwischen Nominalisierung und Nomen zeigt. Die Aufforderung zur Selbstkorrektur impliziert hier demzufolge nicht nur eine Differenzierung der Sprache, sondern auch der performierten Leistung von Sw18. Dies erfüllt Sw18 jedoch nicht, sondern wird als jemand dargestellt, die die Korrektur ablehnt. Durch diese nicht erfüllte Differenzierung wird sie zumindest momentan auf ihre vorherige Äußerung festgeschrieben und damit als nicht entwicklungswillig und -fähig in Bezug auf die Anwendung der Differenz zwischen Nominalisierung und Nomen positioniert. Die Differenzierung der Bezeichnungen, die Sw18 im Folgenden selbst vornimmt, hat dadurch, dass sie nicht aufgenommen

wird, sondern die ursprüngliche Äußerung als Problem der Versprachlichung dargestellt wird, keine Differenzierung der Adressierung von Sw18 im Sinne einer Entwicklung zufolge. Durch diesen und einen folgenden Kommentar wird jedoch die Positionierung von Sw18 spezifiziert, indem das Problem ihrer Äußerung als Problem der Versprachlichung dargestellt wird und Sw18 damit als potenziell sprachlich fähig. Bei der Fremdkorrektur ist Sw18 dann nur noch rezeptiv beteiligt. Sie kann sich dadurch nicht mehr als entwicklungswillig zeigen, aber auch nicht weiter als nicht entwicklungsfähig in Bezug auf die Versprachlichung der Differenz zwischen Nomen und Nominalisierung. In Differenz dazu kann sich Sm1 durch die Delegation der Korrektur als fähig zur Anwendung der als richtig dargestellten Bezeichnung zeigen.

Durch einen zweiten Kommentar von Seiten der Lehrkraft wird die Differenzierung der Bezeichnungen verdeutlicht als Problem der momentanen Fähigkeit zur Versprachlichung. So wird Sw18 mit der Kommentierung, dass sie das, was korrigiert wurde, nämlich die Bezeichnung als Nomen, eigentlich schon meinte, wiederum als potenziell sprachlich fähig positioniert. In diesem zweiten Korrekturanlauf wird also mit der Positionierung aus dem ersten Anlauf als nicht entwicklungswillig und -fähig umgegangen. Dass Sw18 die Korrektur weiter ablehnt oder hinterfragt, damit aber auch mehr Wissen zu Verfügung gestellt werden könnte, scheint auf Basis dieser Spezifizierung der Positionierung kaum möglich, da sie dadurch gefährdet würde und Sw18 nicht mehr als potenziell fähig dargestellt würde in dem Sinne, dass sie es eben doch nicht meinte. Im Anschluss daran kann gefragt werden, inwiefern eine mögliche entwicklungsbasierte Differenzierung im Sinne einer Aneignung durch die potenzielle Fähigkeitsdarstellung als unnötig dargestellt wird. Positionierungen und damit verbundene Differenzierungen haben damit zum einen Auswirkung auf die Qualität des Spracherwerbspotenzials. Zum anderen haben Positionierungen und Differenzierungen auch eine Auswirkung auf die Darstellung dieses Spracherwerbspotenzials, das durch die Spezifizierung der Positionierung und Differenzierung nicht als Möglichkeit einer entwicklungsbasierten Differenzierung, sondern schon als Teil der Fähigkeit dargestellt wird. Damit wird eine entwicklungsbasierte Differenzierung als nicht notwendig markiert.

6 Fazit

Abschließend kann diskutiert werden, was die Frage nach Differenzkonstruktionen unterschiedlicher Art in Bezug auf Bearbeitungen ermöglichen kann. Einerseits kann beschrieben werden, wie und von wem auf sprachlicher Ebene Unterschiede zwischen Äußerungen hergestellt werden, welche Differenzen in Bezug auf die Sprache dabei aufgemacht werden und was sich daran wer in welcher Form

wie potenziell aneignen kann. Neben diesen sprachlichen potenziellen Folgen kann der Begriff der Differenzierung der Sprache auch eine Brücke schlagen zur Frage, wie die Vermittlung und Aneignung von Sprache, das Spracherwerbspotenzial und Subjekte im Verhältnis dazu in potenziellen Verfahren der Vermittlung und Aneignung hergestellt werden. So können auch (momentane) soziale Folgen beschrieben werden. Außerdem zeigt die Analyse einen Zusammenhang zwischen der Adressierung von Subjekten und einer möglichen entwicklungsbasierten Differenzierung auf. Hier scheint die Adressierung von Sw18 als potenziell sprachlich fähig zu einem die Möglichkeit einzuschränken, nach mehr Spracherwerbspotenzial zu verlangen. Zum anderen kann diskutiert werden, inwiefern eine solche Adressierung von Sprechenden sprachliche Aneignung als unnötig darstellt und damit auch Einfluss auf eine potenzielle Aneignung haben kann.

Ausgehend von diesen Ergebnissen könnte mit einer solchen Perspektivierung von Differenzierung in Praktiken der Vermittlung und Aneignung einerseits weitergehend gefragt werden, inwiefern das Potenzial von Praktiken der Vermittlung und Aneignung von bestimmten Adressierungen eingeschränkt wird. Andererseits könnte mit dem Fokus auf Vermittlungs- und Aneignungspraktiken von Sprache untersucht werden, welche weitergehenden Folgen solche Adressierungen anhand zugeschriebener sprachlicher Fähigkeiten für Subjekte haben können, einerseits im Sinne zukünftig gezeigter sprachlicher Fähigkeiten, andererseits im Sinne inkludierender, aber auch marginalisierender und diskriminierender Effekte im weiteren Unterrichtsverlauf.

Literatur

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35-87.
- Bateson, G. (1983): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Busch, B. (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens. In: A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 49-66.
- Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von A. Heinemann; N. Khakpour; M. Knappik; S. Shure; N. Thoma; O. Thomas-Olalde & A. J. Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren; N. Engel; M. Göhlich; I. Miethé & S. Reh (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript Verlag, 329-345.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. In: W. Motsch (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur. Tübingen: Niemeyer, 37-80.

- Günther, H. & Gaebert, D.-K. (2015): Das System der Groß- und Kleinschreibung. In: U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96-106.
- Harren, I. (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43 (3), 170-191.
- Hülsmann, D. (2023): Fachliche und soziale Implikationen von Spracharbeit – Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse aus erwerbs- und anerkenntnistheoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2023, 12. Jg., 86-103.
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Berlin und Boston: De Gruyter.
- Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Abrufdatum: 08.12.2022).
- Morek, M. & Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), 67-101.
- Pohl, T. (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, T. (2016): Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses. In: E. Tschirner; O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.): Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 45-69.
- Relstab, D. (2012): Identitätskonstruktionen in Frage-Antwort-Evaluationssequenzen im „Deutschals Fremdsprache“-Unterricht. In: M. Bär; A. Bonnet; H. Decke-Cornill; A. Grünewald & A. Hu (Hrsg.): Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Hohengehren: Schneider, 89-99.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkung zur Grundform pädagogischen Handelns. In: K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn u. a.: Schöningh, 111-134.
- Ricken, N.; Rose, N.; Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von «Anerkennung». In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93 (2), 193-235.
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: A. Geimer; S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 65-85.
- Schäffer-Trencényi (2023): Diskursive Praktiken des Erinnerns und Erwartens: Eine ethnographische Studie zu Subjektpositionierungen in unterrichtlichen Differenzierungspraktiken. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Göttingen.
- Seedhouse, P. (2004): The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective. Malden und Oxford: Blackwell.
- Spitzmüller, J. (2019): 'Sprache' – 'Metasprache' – 'Metapragmatik': Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In: G. Antos; T. Niehr & J. Spitzmüller (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin, Boston: De Gruyter, 12-30.

Autorin

Hülsmann, Delia

Georg-August-Universität Göttingen,

Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Sprachbildung, Differenzierung in Verfahren der Vermittlung und Aneignung

von Sprache, empirische Subjektivierungsforschung

delia.huelsmann@gmx.de