pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schmölzer-Eibinger, Sabine [Hrsg.]; Bushati, Bora [Hrsg.]

Miteinander reden. Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 204 S.

Quellenangabe/ Reference:
Schmölzer-Eibinger, Sabine [Hrsg.]; Bushati, Bora [Hrsg.]: Miteinander reden. Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2023, 204 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-292085 - DOI: 10.25656/01:29208; 10.3262/9783779967859

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292085
https://doi.org/10.25656/01:29208

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.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-License: 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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Sabine Schmölzer-Eibinger |
Bora Bushati (Hrsg.)

Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

BELTZ JUVENTA

Sabine Schmölzer-Eibinger | Bora Bushati (Hrsg.)
Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

Sabine Schmölzer-Eibinger | Bora Bushati
(Hrsg.)

Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

BELTZ JUVENTA

Open Access publiziert mit Unterstützung der Universität Graz

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6784-2 Print
ISBN 978-3-7799-6785-9 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/9783779967859

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

Inhalt

Einleitung 7

Interaktionsformen als Ressourcen für den (Diskurs-)Erwerb in der Zielsprache Deutsch: Theorie und Empirie am Beispiel des Argumentierens
Uta Quasthoff und Madeleine Domenech 12

Interaktionskorpora als Ressource für die Vermittlung diskursiver Fähigkeiten in der Fremd- und Zweitsprache: Eine korpuslinguistische Analyse langer Redebeiträge in Gesprächsarten des Deutschen
Cordula Meißner und Elena Frick 40

Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren: Schüler:innenfragen im Fokus
Sandra Reitbrecht 66

Professionalisierung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns. Ausgangsprofile von Deutschlehrkräften im Vergleich
Noelle Kinalzik, Vivien Heller und Miriam Morek 85

„Was ist ein Dinosinosaubier?“ – Kommunikative Gestaltung von Peer-Interaktionen durch neu zugewanderte Kinder im ersten Jahr des Kita-Besuchs
Ulla Licandro und Aleksandra Kappenberg 105

That’s What Friends Are For! Das relationale Potenzial von Peer-Interaktionen für den Deutscherwerb im vorschulischen Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität
Ulrike Lüdtke, Hanna Ehlert und Ulla Licandro 121

Ältere Geschwister als Sprachförder:innen? Die Auswirkungen von Geschwisterkonstellationen auf den Erstspracherwerb im Vorschul- und Schulalter
Veronika Mattes 153

Die Übersetzung von Imagination in Interaktion. Theaterpädagogische Settings als Ressource für Sprachaneignung
Magdalena Knappik 177

Autorinnen 202

Einleitung

Sprachliche Interaktion gründet auf dem Bedürfnis des Menschen nach Kommunikation. Schon in der frühen Kindheit ist dieses Bedürfnis die treibende Kraft hinter der sprachlichen Interaktion von Kleinkindern mit ihren Bezugspersonen. Auf diese Weise erleben, verwenden und erwerben Kinder Sprache. Soziale Interaktion ist also eine wesentliche Ressource, die den Spracherwerb fördert. Dies gilt jedoch nicht nur für den Erwerb einer Erstsprache, sondern auch für den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache, nicht nur als Kind, sondern auch als Jugendliche/r oder Erwachsene/r. Es erscheint daher nicht übertrieben, Interaktion als „Herzstück" und Motor des Spracherwerbs zu bezeichnen.

Wie wirken die während der Interaktion aktivierten Mechanismen nun auf den Spracherwerb und welche Interaktionsmuster sind besonders erwerbsunterstützend? Zu diesen Fragen liegen mittlerweile zahlreiche Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung vor, die zu einem tieferen Verständnis von Interaktionsmechanismen und -mustern sowie ihrer Rolle für den Spracherwerb beigetragen haben. Diese Erkenntnisse heben sowohl für den L1- als auch für den L2-Erwerb die zentrale Rolle der Quantität und Qualität des Kontakts von Lernenden mit der Zielsprache hervor. Das bedeutet, dass Kinder – und genauso Erwachsene – Sprache durch jene sozialen Interaktionen am besten erlernen, in denen sie mit erfahreneren bzw. kompetenteren Personen sprachlich interagieren und im Dialog sprachbezogenes Feedback bzw. „Scaffolding" im Sinne einer Lernunterstützung (Gibbons 2015, 16) erhalten (Swain/Brooks/Tocalli-Beller 2002; Gámez 2015). Aus dieser Sicht kommt den Gesprächspartner:innen eine wesentliche Rolle zu: Sie können den Spracherwerb unterstützen, indem sie die Lernenden in die „nächste Zone ihrer Entwicklung" (Vygotsky 1978) führen und ihnen dabei auch einen sprachlich hochwertigen Input zur Verfügung stellen (Ellis 2015). Auch wenn bisher vor allem Interaktionskonstellationen untersucht wurden, in denen die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen oder Schüler:innen und Lehrpersonen stattfindet, muss es nicht unbedingt ein:e Erwachsene:r sein, der:die den Spracherwerb von Lernenden in Interaktionen unterstützt. Vielmehr bietet auch die sprachliche Interaktion mit Gleichaltrigen, wie z. B. im Kindergarten oder in der Schule, Kindern die Möglichkeit, ihre Sprachfähigkeiten auszubauen. Auch die soziale Interaktion unter Peers trägt somit zum Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb bei. Die Forschung zur Rolle der Peer-Interaktionen – und der Interaktionen allgemein – für den Spracherwerb ist jedoch noch jung. Es gilt daher die Frage nach dem erwerbsfördernden Potenzial von sozialer Interaktion für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb sowohl aus spracherwerbstheoretischer als auch sprachdidaktischer Perspektive zu stellen.

Im Rahmen der 23. Grazer Tagung DaF/DaZ & Sprachdidaktik[1] wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Interaktion von Lernenden mit Peers oder mit Lehrenden und dem Spracherwerb in der Erst-, Fremd- und Zweitsprache Deutsch aus theoretischer, empirischer und didaktischer Perspektive diskutiert. Dabei wurde das Potenzial der Interaktion für den Spracherwerb in unterschiedlichen Konstellationen und Lernsettings beleuchtet. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbands geben Einblicke in das breitgefächerte Spektrum der Forschungsbereiche und -fragen zum Thema „Interaktion und Spracherwerb" und spannen einen Bogen von familialen Interaktionsmustern als Erwerbsressource bis hin zur Interaktionskompetenz von Lehrpersonen und ihre Wirkung auf den Diskurserwerb von Schüler:innen.

Den Band eröffnet ein Beitrag von *Uta Quasthoff* und *Madeleine Domenech*, der sich der Frage widmet, wie unterschiedliche Interaktionsformen als Ressourcen für den Erwerb diskursiver Kompetenzen dienen können. Nach einer theoretischen Umrahmung entlang der grundlegenden Konzepte *Interaktion, Ressourcen, Diskurs, Medialität* und *Mehrsprachigkeit* fokussiert der Beitrag die Ergebnisse aus dem FUnDuS-Projekt, in dem unter anderem die Rolle familiärer Unterstützung beim Erwerb von mündlichen und schriftlichen Argumentationskompetenzen in der Sekundarstufe 1 im Längsschnitt untersucht wurde. Die Studie konnte drei verschiedene familiäre Argumentationsmuster identifizieren, die sich unterschiedlich auf die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Argumentationskompetenz bei Schüler:innen der Sekundarstufe 1 wirken, wobei sich das familiale Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* am erwerbsförderlichsten erwies.

Mit der explorativen Korpusstudie von *Cordula Meißner* und *Elena Frick* werden Interaktionskorpora als Ressourcen für den DaF/DaZ-Unterricht fokussiert. Die Forscherinnen analysieren und beschreiben Gebrauchsspezifika komplexer Redebeiträge in unterschiedlichen Gesprächskontexten, um in einem weiteren Schritt ihre Nutzungsmöglichkeiten für die Förderung diskursiver Fähigkeiten von DaF-Lernenden zu diskutieren. Laut der Studie ist jede Art von Gespräch jedoch durch eigene Konventionen gekennzeichnet, aus denen sich Anforderungen für DaF-Lernende ableiten lassen können. Die aus der explorativen Studie gewonnenen Erkenntnisse stellen aus didaktischer Sicht eine vielversprechende Grundlage für die zielgruppenspezifische Vermittlung diskursiver Fähigkeiten im DaF/DaZ-Unterricht dar.

Der Beitrag von *Sandra Reitbrecht* stellt Schüler:innenfragen und ihre Rolle bei der Ko-Konstruktion von Lernsituationen im Unterrichtsgeschehen ins Zentrum des Interesses. Der Beitrag fokussiert Interviews einer Lehrperson durch Schüler:innen bzw. Fragen von Schüler:innen und fragt danach, *wie* sich diese

1 Die 23. Grazer Tagung DaF/DaZ fand am 25.–26. Juni 2021 aufgrund der Schutzmaßnahmen im Rahmen der SARS-COVid-19-Pandemie digital statt.

Schüler:innen im Sinne einer Ko-Konstruktion interaktiv an diesen Interviews beteiligen. Die von der Autorin untersuchten Daten entstanden im Rahmen eines Modellernsettings im deutschsprachigen Fachunterricht an einer Auslandsschule. Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen mit ihren Fragen durchaus einen Beitrag im Sinne einer Ko-Konstruktion der Interviews leisten. Es wird dabei u. a. auch ersichtlich, dass neben den jeweils fragenden Schüler:innen auch weitere Schüler:innen als Ko-Akteur:innen zentrale Rollen in der Entwicklung der Fragedynamik einnehmen.

Der Beitrag von *Noelle Kinalzik, Vivien Heller* und *Miriam Morek* ist im Bereich der Lernenden-Lehrenden-Interaktionen im Unterrichtsgespräch verortet und möchte das diskurserwerbsförderliche Potenzial dieses Interaktionsmusters ausloten. Analysen videographierter Deutsch- und Mathematikstunden in der Primar- und Sekundarstufe ermöglichen einen Einblick in die Realisierung bestimmter Interaktionsmuster entlang verschiedener Verfahren der Interaktion. So zeigt sich, dass Lehrkräfte das Interaktionsmuster *Fordern* und *Unterstützen* über verschiedene Verfahren realisieren, indem sie etwa Fragen stellen, zum Erklären auffordern, Antworten reformulieren etc. und dadurch unterrichtliche Interaktionen individuell auf die sprachlichen Ressourcen der Lernenden zuschneiden. Die Realisierung solcher Techniken erfordert auch eine besondere Interaktionskompetenz von Lehrkräften. Als Desiderat für die zukünftige Forschung und auch für die Lehrkräfteausbildung wird daher die Professionalisierung des diskurserwerbsförderlichen Lehrendenhandelns betrachtet.

Mit dem Beitrag von *Ulrike Lüdtke, Ulla Licandro* und *Hanna Ehlert* verlagert sich der Fokus in diesem Band auf die Rolle der Peerinteraktion für den Spracherwerb von neu zugewanderten Kita- und Grundschulkindern. Nach einem ausführlichen spracherwerbtheoretischen Überblick über erwerbswirksamen Faktoren der Peerinteraktion gehen sie näher auf die vielfältige Rolle von Peerinteraktion für den Spracherwerb ein. Diese Erkenntnisse werden entlang des Ansatzes der *Relationalen Didaktik*, welcher die Rolle der emotionalen Ressourcen von Peers für den Spracherwerb fokussiert, in ein sprachdidaktisches Konzept überführt. Anhand von Praxisbeispielen diskutieren die Autorinnen, wie das spracherwerbsfördernde Potenzial von Peers didaktisch genutzt werden kann.

Nach dem Potenzial von Peer-Interaktionen im vorschulischen Bereich fragen auch *Ulla Licandro* und *Aleksandra Kappenberg* in ihrem Beitrag. Anhand von sechs Fallbeispielen von Peer-Interaktionen aus einem aktuellen Forschungsprojekt untersuchen sie, welche kommunikativen Mittel und Strategien neu zugewanderte Kinder im ersten Jahr des Kita-Besuchs mit der Unterstützung ihrer Peers innerhalb des Freispiels einsetzen. Die Analyse der Transkriptausschnitte zeigt, dass die Kinder in der Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen eine Vielzahl von kommunikativen Strategien einsetzen und kombinieren, darunter Blickkontakt, gerichtete Handlungen bzw. Spielinitiativen, lautsprachersetzende und -ergänzende Gesten sowie Einzel- und Mehrwortäußerungen.

Die Autorinnen plädieren für eine stärkere Wahrnehmung der positiven Rolle von Peerinteraktionen für den Zweitspracherwerb und eine Sensibilisierung von pädagogischen Kräften zu diesem Thema.

Veronika Mattes wirft in ihrem Beitrag einen Blick auf die Interaktionen zwischen Geschwistern und fragt sich, wie sich diese sich positiv auf den Spracherwerb auswirken können. Dem Beitrag liegt die Hypothese zugrunde, dass ältere Geschwister einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ihrer jüngeren Geschwister haben können. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein Zuwachs an Derivationsmorphologie in einem Zusammenhang mit älteren Geschwistern steht. Je mehr ältere Geschwister die untersuchten Kinder haben, desto bessere Ergebnisse erzielen sie im Experiment. Die Studie deutet insgesamt auf einen förderlichen Einfluss älterer Geschwister auf den Lexikonerwerb hin. Ein besonderes erwerbsförderliches Potenzial sieht die Autorin im L2-Erwerb und bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von *Magdalena Knappik* zur „Übersetzung" von Imagination in Interaktion. Die Autorin untersucht theaterpädagogische Settings als Ressource für die Sprachaneignung mehrsprachiger Kinder in der Migrationsgesellschaft. Basierend auf dem Ansatz der *linguistic ethnography* untersucht sie Sprachdaten aus zwei Videosequenzen, die die Interaktion während eines theaterpädagogischen Unterrichts in einer mehrsprachigen Grundschuleklasse (1. Schulstufe) zeigen. Anhand der Analyse zeigt sie nicht nur auf, wie theaterpädagogische Interaktionen als lokale Spracherwerbsgelegenheiten dienen können, sondern demonstriert auch die Stärke ethnographischer Verfahren, die darin liegt, Emergenz und Kontingenz lokaler Erwerbsgelegenheiten aufdecken zu können. Diskutiert werden die Daten im Hinblick auf die Frage, inwiefern die beobachtbaren sprachlichen Phänomene durch das theaterpädagogische Setting erklärbar sind.

Trotz der kleinen Anzahl an Beiträgen gibt der Sammelband einen weiterführenden Einblick in theoretische, empirische und praktische Zugänge zur Rolle der sozialen Interaktion als Ressource für den Spracherwerb. Angesichts der Breite des Forschungsfeldes trägt dieser Sammelband auch dazu bei, verschiedene Forschungsansätze miteinander zu verzahnen.

Die Herausgeber:innen dieses Sammelbandes möchten sich bei den Autorinnen und Autoren herzlich für die gute Zusammenarbeit bedanken und wünschen den Leser:innen eine interessante und anregende Lektüre.

Bora Bushati & Sabine Schmölzer-Eibinger (Herausgeber*innen)

Literatur

Ellis, Nick C. (2015): Cognitive and Social Aspects of Learning from Usage. In: Cadierno, Teresa/Eskildsen, Søren Wind (Hrsg.): Usage-Based Perspectives on Second Language Learning. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 49–73.

Gámez, Perla B. (2015): Classroom-based English exposure and English Language Learners' expressive language skills. In: Early Childhood Research Quarterly, 31, S. 135–146. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.007

Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2nd Ed. Portsmouth: Heinemann.

Swain, Merril/Brooks, Lindsay/Tocalli-Beller, Agustina (2002): Peer–peer dialogue as means of second language learning. IN: Annual Review of Applied Linguistics, 22, S. 171–185. https://doi.org/10.1017/S0267190502000090

Vygotsky, Lew S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Interaktionsformen als Ressourcen für den (Diskurs-)Erwerb in der Zielsprache Deutsch: Theorie und Empirie am Beispiel des Argumentierens

Uta Quasthoff und Madeleine Domenech

Zusammenfassung
Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie der Erwerb diskursiver Kompetenzen (besonders des Argumentierens) von familialen Interaktionsformen als Erwerbsressource profitiert. Dabei ist die Aneignung mündlicher und schriftlicher wie auch die einer oder mehrerer Sprachen eingeschlossen. Zunächst skizzieren wir einen Theorieentwurf entlang der grundlegenden Konzepte Interaktion, Ressourcen, Diskurs, Medialität und Mehrsprachigkeit. Anschließend stellen wir ausgewählte empirische Befunde vor zum Zusammenhang zwischen interaktiven und sprachlichen Bedingungen in der Familie sowie mündlichen und schriftlichen diskursiven Erwerbsprozessen.

Dabei zeigt sich u. a., dass der Ausbau argumentativer Diskursfähigkeiten im Verlauf der Sekundarstufe I medialitätsübergreifend von dem familialen Interaktionsmuster Fordern und Unterstützen profitiert und nur teilweise durch mehrsprachige Erwerbskonstellationen beeinflusst scheint.

1. Einführung

Wenn man sich, wie der vorliegende Band, die Frage nach der Rolle der „Interaktion als Ressource des Spracherwerbs" stellt, kann man aus heutiger Sicht bei der Beantwortung nicht mehr primär auf die globalen Erklärungshypothese des Interaktionismus' aus dem Reigen der klassischen Spracherwerbstheorien zurückgreifen. Vielmehr stellen sich eine Reihe von sehr konkreten Folgefragen, die zur theoretischen Differenzierung der Beschreibungsansätze und zur empirischen Erweiterung des Forschungsfeldes beitragen. Zu den theoretisch differenzierenden Fragen gehört die Explikation dessen, was die grundlegenden Konzepte von *Interaktion* und *Ressourcen* jeweils auszeichnet und was genau unter *Sprache* im jeweiligen theoretischen und methodischen Zugriff auf *Sprach*-Erwerb verstanden wird. Dabei hat die Explikation von *Interaktion* die methodischen Folgelasten einer strikten Interaktionsbasiertheit in der Modellierung von Spracherwerb aufzudecken. Die Frage nach der Rolle unterschiedlicher *Ressourcen* führt zur theoretischen Explikation

dessen, wie *Erwerb* im Rahmen des Kompositums Sprach-*Erwerb* als individueller Prozess in seiner Uni-Direktionalität und seiner inter-individuellen Verschiedenheit zu modellieren ist und welche Rolle genau die interaktiven Erfahrungen des sprachlernenden Kindes dabei spielen. Ein moderner *Sprach*begriff schließlich führt zur Erweiterung des empirischen Feldes gegenüber dem klassischen Verständnis von Sprache im Sinne (basaler Strukturen) einer mündlichen Erstsprache. *Sprache* meint hier nicht mehr nur grammatisches und lexikalisches Strukturwissen, sondern umfasst zunehmend komplexe, satzübergreifende *Diskurs*-Praktiken in unterschiedlichen (institutionellen) Kontextualisierungen. Aus heutiger Sicht, in der *Mehrsprachigkeit* ihre Sonderrolle verliert, müssen neben dem Erwerb einer (oder mehrerer) Erstsprache/n auch die Aneignung weiterer Sprachen in unterschiedlichen Settings sowie die Aneignung *schriftlicher* Sprachkompetenzen spracherwerbstheoretisch modelliert und empirisch erfasst werden (Morek 2021. S. 199).

Wir fragen also hier konkret, wie der Erwerb diskursiver Kompetenzen (wie z. B. Erzählen, Erklären oder besonders Argumentieren) im Mündlichen und Schriftlichen im Rahmen der Aneignung einer oder mehrerer Sprachen von bestimmten habitualisierten interaktiven Mustern als Erwerbsressource profitiert.

Der Ausgangspunkt, von dem aus wir im Folgenden die Beantwortung theoretisch perspektivieren und in Ausschnitten empirisch bearbeiten, ist die Interaktionale Diskursanalyse (IDA) (vgl. Morek/Heller/Quasthoff 2017), wie sie sich in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Fragen wie den hier gestellten herausgebildet hat (vgl. Quasthoff et al. 2019; Quasthoff/Heller/Morek 2021a).

Der vorliegende Beitrag setzt sich entsprechend im folgenden Theorie-Abschnitt 2 mit den grundlegenden Konzepten Interaktion und Ressourcen (2.1) sowie Diskurs, Medialität und Diversität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit (2.2) auseinander. Im Abschnitt 3 präsentieren wir ausgewählte empirische Befunde aus einigen Studien der IDA zum Zusammenhang zwischen interaktiven Mustern und mündlichen sowie schriftlichen diskursiven Aneignungsprozessen. Dabei heben wir neben der Diskursivität (mit Schwerpunkt auf dem Argumentieren als zentrale bildungssprachliche Kompetenz) besonders auf die Medialität der Praktiken ab, weil gerade in der gegenwärtigen Fokussierung auf bildungssprachliche Kompetenzen die Schriftlichkeit in ihrem Zusammenspiel mit mündlichen Erwerbsprozessen ein besonderes Gewicht erhält.

2. Übergreifender Theorieentwurf zum Spracherwerb

2.1 Theoretische Annahmen zum Erwerb: Interaktion und Ressourcen

Um unseren Zugang zur Bearbeitung der „interaktiven Ressourcen des Spracherwerbs“ forschungsperspektivisch zu verankern und Grundzüge einer

umfassenden Erwerbstheorie zu vermitteln, explizieren wir im Folgenden zentrale Konzepte aus der Sicht der Interaktionalen Diskursanalyse (vgl. hierzu ausführlicher Quasthoff/Heller/Morek 2021a; Quasthoff/Heller/Morek 2021b).

Die Rollen, in der Interaktion im Rahmen von Spracherwerbsstudien jeweils thematisch betrachtet werden kann und betrachtet wurde (vgl. Quasthoff 2021), sind unterschiedlich. Zusammengefasst können die jeweiligen Fragestellungen mündliche Interaktion als Kontext, Ziel und/oder Ressource des Erwerbs modellieren.

Wird nach der Rolle der *Interaktion als Kontext* von Erwerbsprozessen gefragt, geht es im Allgemeinen um „soziale Veranstaltungen" (Luckmann 1989) wie Familien, Peers, Unterricht, innerhalb derer informelle oder formale Erwerbsprozesse situiert sind und die erwiesenermaßen jeweils unterschiedlich sprachförderliche Mikrokulturen des Erwerbs bereitstellen. Schon seit den 1960er Jahren des vorigen Jahrhunderts beleuchtet die Sprachsozialisationsforschung bspw., dass Kinder aus sozioökonomisch unterschiedlichen familialen Milieus in unterschiedlicher Weise auf die sprachlichen Anforderungen (vgl. Fernald/Marchman/Weisleder 2013) insbesondere der Schule (vgl. Bernstein 1971) und anderer Institutionen (vgl. Lareau 2011) vorbereitet sind (vgl. zusammenfassend Steinig 2020). Neue Forschungen (vgl. Morek 2021) konnten durch rekonstruktive kontextvergleichende Untersuchungen an denselben Kindern, die jeweils in ihren Familien-, Peer- und Unterrichtsinteraktionen aufgezeichnet wurden, tatsächlich vorführen, wie ausgeprägt die Kluft – bzw. auch die Passung – zwischen sprachlichen Erwartungen der Schule und den häuslichen Diskurspraktiken tatsächlich sein kann. Es zeigte sich z. B., dass die besonders unterrichtsrelevanten Diskurspraktiken Erklären und Argumentieren in den Mahlzeitgesprächen einiger Familien gar nicht vorkommen bzw. sogar als dispräferiert markiert werden (Morek 2021. S. 199). Dadurch fehlt diesen Kindern aus dem häuslichen Kontext eine wesentliche Erwerbsressource (siehe unten) für die Partizipation an Unterrichtsdiskursen, die andere Kinder in ausgeprägter Form aus ihren Familien mitbringen. Aber auch Unterrichtspraktiken wie etwa Klassengespräche unterscheiden sich wesentlich untereinander in ihrer Wirksamkeit als Kontext des Erwerbs (bildungs-)sprachlicher (und fachlicher) Kompetenzen (vgl. Heller/Morek 2019; Quasthoff et al. 2021; Erath/Prediger 2021).

Die Betrachtung von *Interaktion als Ziel* von Erwerbsprozessen schließt alle Ansätze ein, die das mündliche Sprechen in Interaktion als Zielkompetenz betrachten, so also Studien zu Gesprächskompetenz (vgl. Becker-Mrotzek 2009; Nguyen 2012), aber auch Untersuchungen zum Erwerb von Diskurskompetenzen wie bspw. Erzählen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996; Watorek et al. 2018), Erklären (vgl. Spreckels 2009; Veneziano 2003) oder Argumentieren (vgl. Goetz 2010; Arendt 2019; Grundler 2015; Heller/Krah 2015; Hauser/Luginbühl 2017).

Forschungsansätze, die *Interaktion als Ressource* betrachten, widmen sich der Frage, wie Sprachentwicklung erklärt werden kann, und untersuchen dabei

den Einfluss interaktiver Erfahrungen des Kindes auf die Erwerbsprozesse. Im weiteren Sinne gehören derartige Ansätze damit zu den „gebrauchsbasierten" (vgl. Thomasello 2009) erklärenden Zugriffen auf das Phänomen Spracherwerb. Allerdings verstehen sich gebrauchsbasierte Theorien des Spracherwerbs eher kognitiv gerahmt. Sie widmen sich Fragen nach der Häufigkeit des Inputs (vgl. Behrens 2011, S. 265) und der Ko-Okkurenz von Formen (vgl. Pfänder/Behrens 2016) im Sinne ihrer Prozessierbarkeit durch das Individuum. Interaktionsbasierte Erwerbstheorien fokussieren demgegenüber auf die sequenziellen interaktiven Strukturen besonders der Erwachsenen-Kind-, aber auch der Peerinteraktion (vgl. Morek 2021), die auf das Kind in seinem jeweiligen Erwerbsniveau zugeschnitten sind und die das Kind in sprachliche Aktivitäten „der nächsten Stufe der Entwicklung" (Wygotski 1934) hinein steuern (vgl. Bruner 1983; Hausendorf/Quasthoff 1996). Damit wird das Augenmerk nicht nur auf die erwerbskonstitutive Rolle des Input im Sinne struktureller Modelle für das Kind gerichtet, sondern darüber hinaus auf die förderliche Wirksamkeit sequenzieller Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion, die von den Kindern unterschiedlichen Alters nachweislich jeweils unterschiedliche Formen der aktiven sprachlichen Beteiligung verlangen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996).

Die theoretische und empirische Verankerung von Spracherwerbsprozessen in der Interaktion hat radikale methodische Konsequenzen, die oft nicht mitgedacht werden, wenn Interaktion explizit oder implizit als von Sprache getrennter äußerer Kontext oder verfügbarer „Input" (vgl. zsf. Blom/Soderstrom 2020) modelliert und in Gesprächsdaten nur auf die kindlichen Beiträge fokussiert wird. Aus der Sicht ethnomethodologisch und gesprächsanalytisch basierter Theorien der Interaktion wird wechselseitige Sinngebung in ihrer jeweiligen Kontextualisierung sukzessive durch die aufeinander bezogene Abfolge der (verbalen) Züge ihrer Teilnehmer:innen gemeinsam hervorgebracht. Sprachliche Äußerungen sind also nie losgelöst von ihrer Platzierung in der interaktiv ko-konstruierten Sequenz zu betrachten, insofern sie zur gemeinsamen Konstituierung von Bedeutung beitragen Jede Äußerung greift so auf Vorgänger-Äußerungen zurück und steuert Folgeäußerungen. In der geordneten, arbeitsteilig organisierten Verkettung von derart gemeinsam konstruierten Beiträgen zeigen sich die Beteiligten jeweils wechselseitig durch die Art ihrer Äußerungen an, in welche Art der Aktivität (informelles Plaudern, Streitgespräch, Klassengespräch) sie gerade involviert sind und welche spezifische (diskursive) Praktik, etwa Erklären oder Argumentieren, sie gerade gemeinsam hervorbringen. Unterschiedlich partizipative Strukturen der Erwachsenen-Kind-Interaktion lassen dem Kind dabei unterschiedliche Spielräume für dessen aktive Beteiligung und definieren es dadurch als unterschiedlich kompetent.

Wesentliche Bedingungen von *talk-in-interaction* auch in der Spracherwerbsforschung sind also die unhintergehbare Sequenzialität, Kontextualität und Ko-Konstruiertheit aller Äußerungen in ihrer geordneten Abfolge (vgl. Gülich/

Mondada 2008; Quasthoff 2015; Birkner et al. 2020). Es gibt inzwischen auch international eine wachsende Zahl von Ansätzen, die im Rahmen einer konversationsanalytischen Rahmung L1- und L2-Erwerbsprozesse in informellen und formalen Erwerbskontexten betrachten (vgl. z. B. v Forrester/Reason/Stokoe 2006; Seedhouse 2005; Huth 2011). Die sequenzielle, kontextualiserte und ko-konstruierte Charakteristik interaktiven Sprechens hat Auswirkungen auf die Art, in der *Kompetenz* und *Erwerb* in der Erst- und Zweitsprache konzeptualisiert werden (vgl. Mondada/Doehler 2004, S. 502; Forrester/Reason/Stokoe 2006; Hellerman/Lee 2014). Da Kompetenz unter Erwerbsgesichtspunkten nach wie vor ein individuenbezogenes Merkmal sein sollte, ist es methodisch voraussetzungsreich, kindliche Kompetenz aus dem Fluss der ko-konstruierten Äußerungen zu rekonstruieren. Die Anleihen, die eine kindliche Äußerung bei vorangegangenen Äußerungen der in der Regel kompetenteren und elaborierteren Erwachsenen macht, sind beträchtlich und würden – wenn man sie ausblendet – die Eigenständigkeit des kindlichen Beitrags verfälschen (vgl. Quasthoff 2015). So liegen für die Einschätzung argumentativer Kompetenzen zwei gänzlich unterschiedliche Fälle vor je nachdem, ob ein Kind von sich aus begründet (*Ich würde lieber x als y machen, weil …*), oder ob es dies erst auf eine entsprechende Aufforderung des erwachsenen Gesprächspartners tut (Kind: *Ich würde lieber x als y machen.* Erw.: *Warum?* Kind: *Weil …*).

Mithilfe unseres dreigliedrigen Beschreibungsinstruments GLOBE (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005; Quasthoff/Heller/Morek 2017; Quasthoff/Heller/Morek 2021) kann die erwerbstechnisch relevante kindliche „Eigenleistung" aus dem ko-konstruierten Fluss der verketteten Beiträge von Erwachsenem und Kind herauspräpariert werden: Es wird analytisch unterschieden zwischen den von den Beteiligten gemeinsam hervorgebrachten global-funktionalen kommunikativen *Jobs* (im Fall des Argumentierens bspw.: Herstellen von Dissens oder Begründen, vgl. Heller 2012) und den musterhaft verketteten pragmatischen *Mitteln*, die die jeweiligen Handlungszüge der einzelnen Beteiligten (z. B. Einwenden, vgl. Quasthoff/Domenech 2016) sowie ihre sprachliche und multimodale *Form* (z. B. Verwendung genretypischer Syntax und/oder Lexik) erfassen.

Auf diese Weise können die kindlichen Äußerungen als im Erwerbsverlauf zunehmend umfangreiche und reichhaltige Beiträge bei der gemeinsamen Erledigung der Jobs rekonstruiert werden (vgl. auch Seedhouse 2005). Sie sind damit immer funktional in der interaktiven Ko-Konstruktion der Jobs verankert und können auf Mittel- und Formebene nicht unabhängig von den mehr oder weniger unterstützenden Beiträgen des Erwachsenen betrachtet werden (zur Rekonstruktion argumentativer Erwerbsverläufe im Längsschnitt mithilfe dieses Beschreibungsverfahrens siehe Abschnitt 3.3.1 sowie Heller/Krah 2015; Quasthoff/Kluger 2021).

Die Orientierung auf sprachliche *Ressourcen* ist seit jeher fest verankert in der (mündlich geprägten) soziolinguistischen Forschung (vgl. z. B. Ammon et al.

2004) und wird von dort aus seit einigen Jahren auch für Kontexte schriftlicher (vgl. z. B. Blommaert 2013; Lillis 2013) und mehrsprachiger (vgl. z. B. Geesling/Long 2014) Kommunikation fruchtbar gemacht. So fußt bspw. auch das Konzept des *Translanguaging* (vgl. z. B. Garcia 2009) auf der Idee des funktionalen Einsatzes von – in diesem Fall mehrsprachigen – Ressourcen zur Bearbeitung kommunikativer Aufgaben in variierenden (Aneignungs-)Kontexten. Wichtige Gemeinsamkeiten dieser Ansätze sind vor allem, a) dass Sprache bzw. das sprachliche Gesamtrepertoire (vgl. z. B. Blommart/Backus 2011) als etwas Variierendes und Multidimensionales über Individuen, Varietäten, Medialitäten und Einzelsprachen hinweg betrachtet wird, und b), dass die kindliche Kompetenz nicht primär im Sinne einer Distanz zur Erwachsenenkompetenz modelliert wird, sondern als spezifische Fähigkeit, welche von Anfang an kommunikativen Prinzipien folgt.

Im Rahmen des Forschungskontexts der IDA liegen empirische Studien zu unterschiedlichen Erwerbskontexten (Familien, Peers, Unterricht) und Gattungen wie dem Erzählen und Anleiten (vgl. Quasthoff et al. 2019), Erklären (vgl. Morek 2012) und Argumentieren (vgl. Heller 2012; Heller/Krah 2015; Quasthoff/Kluger 2021) vor. Sie konnten zeigen, dass es mehrere systematische Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion gibt, von denen dem Muster *Fordern und Unterstützen* eine nachgewiesene erwerbsförderliche Wirksamkeit zukommt (vgl. Quasthoff/Kluger 2021). Im Rahmen dieses Musters (siehe Abschnitt 3.3.1) wird dem Kind hinreichend Gesprächsraum gelassen – im Unterschied zu Mustern, die durch die Übernahme von kindlichen Gesprächsanteilen durch die Erwachsenen gekennzeichnet sind (vgl. Quasthoff/Kern 2007; Morek 2012). Gleichzeitig steuern die Erwachsenen durch Zugzwänge (etwa Fragen wie *Warum?* oder Aufforderungen wie *Erzähl doch mal*) sequenziell, auf welche Weise das Kind diesen Gesprächsraum zu füllen hat und unterstützen es, falls es den konversationellen Zugzwängen nicht in der erwarteten Weise nachkommt. Wichtig ist dabei zu beachten, dass die impulsgebenden Gesprächszüge der Erwachsenen in nicht-institutioneller Interaktion in der Regel dem Interesse am Fortgang der Interaktion mit dem Kind sowie der Verständigungssicherung dienen und nicht etwa als Hilfe zum Spracherwerb kontextualisiert sind. In diesem Sinne ist die über die Zeit beobachtbare Wirksamkeit von *Fordern und Unterstützen* eine Art Nebeneffekt: *Verständigungsressourcen* dienen gleichzeitig als *Erwerbsressourcen*.

Das skizzierte Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* fungiert dabei in beiden Funktionen, der Verständigungssicherung und der Erwerbsunterstützung, als *externe Ressource* aus der kontextuellen Situierung. Erwerb als langfristiger individuenbezogener Prozess wird als Zusammenspiel zwischen externen Ressourcen und den jeweiligen *internen Ressourcen* des Kindes, d. h. seinen einschlägigen Fähigkeiten und bereits erworbenen Strategien, erklärt (siehe Tab. 1). Weil es das Zusammenspiel von externen und internen Ressourcen ist, das ontogenetische Prozesse befördert, ist das verständigungsbasierte *finetuning* (vgl. Snow 1977), die Feinabstimmung des Erwachsenen auf die jeweils vom

Kind schon bewältigte/bewältigbare Eigenleistung im Zusammenspiel der *Jobs*, ein zentraler Mechanismus in der ontogenetischen Wirkweise von *Fordern und Unterstützen*.

Tabelle 1: Interne und Externe Ressourcen

Interne Ressourcen	Externe Ressourcen
bereits individuell vorhandene Diskurskompetenz des Kindes und ihre Facetten	Die unmittelbaren interaktiven und die sozialen Kontexte, die ein Kind lokal als Unterstützung bei der Verständigung und langfristig zum Aufbau globaler Kompetenzen nutzt: • (unterschiedlich) unterstützende Erwachsenen-Kind- und • (unterschiedlich) fordernde Peer-Interaktion im Alltag • explizite Instruktionen in Alltag und institutioneller Interaktion • institutionell gerahmte Unterrichtsinteraktion

2.2 Konzeption des Erwerbsgegenstands Sprache: Diskurs-/Textkompetenz, Medialität, Mehrsprachigkeit

Nachdem wir grundlegende theoretische Annahmen zu Erwerbsprozessen skizziert haben, widmen wir uns in den folgenden Abschnitten dem Sprachkonzept, das im Zentrum des vorliegenden Beitrags liegt. Diese Klärung dient gleichzeitig als Grundlegung der in Abschnitt 3 berichteten empirischen Ergebnisse und adressiert entsprechend die sprachlich-kommunikative Beschreibungsebene des *Diskurses/Textes* sowie die Aspekte der *Medialität* und *Mehrsprachigkeit*.

Interaktion und sprachliches Handeln im Kontext bauen grundsätzlich größere, sequenziell geordnete und ko-konstruierte Zusammenhänge auf. Die Diskursebene stellt also die „sequenziell geordnete[n] sprachliche[n] und interaktive[n] Strukturen oberhalb der Ebene einzelner Äußerungen" im Mündlichen und im Schriftlichen (Quasthoff/Heller/Morek 2021b, S. 36) in den Mittelpunkt. Ein diskursiv erweiterter Sprachbegriff ist entsprechend funktional verankert in kontextualisierten, interaktiven Praktiken des sprachlichen Handelns. Ein erheblicher Teil dieser Praktiken greift zurück auf großformatige Muster, die als Gattungen im Wissen von *communities of practice* abgelegt sind und in lokal situierten Verständigungsprozessen als wiedererkennbare Vorlage dienen. In diesem Sinne sind z. B. Erzählungen, Erklärungen und die hier fokussierten Argumentationen diskursive Gattungen, die sowohl mündlich als auch schriftlich realisiert bzw. kontextualisiert sein können.

Die strikte interaktive Verankerung von Diskurskompetenz führt dazu, dass die IDA im Vergleich zu früheren Modellierungen etwa der Erzählkompetenz

neben den narrativen Strukturen und den textuellen Formen, die in der einen oder anderen Form auch in eher kognitiv oder sprachstrukturell basierten Ansätzen berücksichtigt wurden, eine spezifische Kompetenzfacette, die Kontextualisierungskompetenz (vgl. Morek/Quasthoff 2017; Quasthoff eingereicht), empirisch rekonstruierte und theoretisch modellierte.

Diskurs- sowie Textkompetenz fassen wir gattungs- und medialitätsübergreifend, produktiv wie rezeptiv mit den drei Facetten Vertextungs-, Markierungs- und Kontextualisierungskompetenz (vgl. Quasthoff/Domenech 2016; Quasthoff et al. 2019, Kap. 7). Die Kontextualisierungskompetenz adressiert dabei besonders die Orientierung am Konzept der grundsätzlich kontextualisierten Praktiken. *Vertextungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, globale Äußerungspakete in Gesprächen sowie textuelle Einheiten gemäß den Anforderungen der jeweiligen Gattung intern sequenziell aufzubauen. *Markierungskompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit, die Züge sprachlich und im Fall mündlicher Äußerungen auch multimodal auf der Formebene entsprechend des jeweiligen Jobs und der jeweiligen Gattung erkennbar zu machen. *Kontextualisierungskompetenz* schließlich erfasst die Fähigkeit, eine Diskurs- bzw. textuelle Einheit gemäß den Anforderungen des Gesprächs-/Schreibsettings zu platzieren und durchgehend adressatenorientiert zu gestalten (vgl. Quasthoff et al. 2021b; Quasthoff 2022).

Konkretisiert am Beispiel des Argumentierens setzt sich globale Kompetenz also zusammen aus den Teilfähigkeiten,

- einen argumentativen Zusammenhang sequenziell aufbauen bzw. *vertexten* zu können (z. B. selbstständig zu begründen, einzuwenden etc.),
- die eigenen Züge in ihrer jeweiligen argumentativen Funktion sprachlich eindeutig zu *markieren* (bspw. durch Konnektoren wie *weil, deshalb, einerseits-andererseits*) sowie schließlich
- aus der *kontextualisierenden* Teilfähigkeit zu erkennen, wo eine Argumentation (im Unterschied bspw. zu einer Erklärung) erwartet wird und wie sie mündlich und schriftlich adressatengerecht und gemäß der jeweiligen ‚sozialen Veranstaltung' (z. B. Unterricht) durchgeführt wird.

Diskurs-/Textkompetenz bezeichnet also das Vermögen, solche sprachlichen Praktiken angemessen vollziehen und verstehen zu können, die

- äußerungsübergreifend organisiert sind,
- sich an den Mustern und Funktionen der jeweiligen diskursiven Gattung orientieren (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021a, S. 36; vgl. auch Quasthoff et al. 2019; Vollmer/Thürmann 2010),
- kontextuell anschlussfähig und ausgerichtet sowie
- gemäß ihrer Formen als kontextualisierte Gattungen erkennbar sind.

Dieses Modell führt dazu, dass mündliche und schriftliche Praktiken als Realisierungsformen derselben basalen globalen Kompetenz verstanden werden, also sehr viel enger zusammenhängen, als es die oft durch unterschiedliche Traditionen geprägten Gesprächsforschung einerseits und Schreibforschung andererseits nahelegen. Gegenüber dem weit verbreiteten Ansatz von Koch/Oesterreicher (1985), der die medialen und konzeptionellen Dimensionen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit eher registerbasiert unterscheidet, fassen wir die *Medialität* als Aspekt der Kontextualisierung (vgl. Quasthoff et al. 2019; Quasthoff eingereicht; Quasthoff/Domenech 2016) von sprachlichen Praktiken. Der analytische Vergleich derselben Gattungen bei denselben Kindern in mündlichen und schriftlichen Produktionen (vgl. Quasthoff et al. 2019) zeigte, dass die medialen Produktions- und Rezeptionsbedingungen jeweils spezifische, aber durchaus vergleichbare Anforderungen besonders an die Markierungskompetenz und die Kontextualisierungskompetenz stellen. Unter Erwerbsgesichtspunkten konnte die OLDER-Studie (vgl. Quasthoff et al. 2019) zeigen, dass Kinder Interaktionserfahrungen aus der Mündlichkeit in unterschiedlichem Ausmaß und v. a. mit unterschiedlichem Erfolg als „Steigbügel" (Schicker/Schmölzer-Eibinger/Niederdorfer 2021) zum Aufbau von Schriftlichkeit nutzen (vgl. auch entsprechende Einzelfall-Analysen in Domenech/Krah 2014).

Wir unterstellen also sprachtheoretisch über das Kontextualisierungskonzept eine grundsätzliche Vergleichbarkeit von Sprechen und Schreiben, Verstehen und Lesen als kontextuell und kulturell gesteuerte sprachliche Praktiken. Wir konkretisieren dies, indem wir im Abschnitt 3 aufeinander bezogene empirische Ergebnisse zu den Ressourcen argumentativer Erwerbsverläufe sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen berichten.

Die grundlegende Interaktions- und Ressourcenbasiertheit von Praktiken und Erwerbsprozessen prägt auch die hier eingenommene Perspektive auf die Verwendung und den Ausbau sprachlicher Kompetenzen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit[1]. Vor dem Horizont früher Publikationen zur Relevanz der „basic interpersonal communicative skills (BICS)" (Cummins 1979) als kommunikative Basis für den Kompetenzausbau im Zweitspracherwerb verweisen wir hier besonders auf Arbeiten, die (mehrsprachige) Interaktion(en) als Ressource(n) für den Ausbau schulisch relevanter Diskursfähigkeiten in der zu erwerbenden Sprache nutzbar machen. So belegen eine Reihe empirischer Untersuchungen zunächst das Potenzial informeller Interaktionen zwischen Peers in mehrsprachigen Lernsettings als Brücke bzw. Schlüssel zu unterrichtsrelevanten Inhalten bzw. Konzepten auf sprachlicher und/oder fachlicher Ebene – und zwar

1 Wir konzentrieren uns hier auf eher ungesteuerte Kontexte institutioneller Kommunikation, da wir annehmen, dass authentische bzw. ko-konstruierte Interaktionen im oben beschriebenen Sinn hier häufiger auftreten gegenüber stark gesteuerten institutionellen Interaktions- bzw. Kommunikationssettings wie bspw. dem Fremdsprachenunterricht.

sowohl in den Erstsprachen (vgl. z. B. Fuchs/Maak/Ahrenholz 2014; Redder/Cellikol/Wagner/Rehbein 2018) als auch in der zusätzlich zu erwerbenden Sprache (vgl. z. B. Havkic/Dohmann/Domenech/Niederhaus 2018). Für den weiteren Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten auch in multilingualen Settings betonen andere Ansätze wiederum die Bedeutung von Interaktion(en) als didaktisches Prinzip zur individualisierten Unterstützung von Schüler:innen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen – sei es im Rahmen des verschiedene Interaktionsformate und Medialitäten einschließenden Scaffolding-Ansatzes (vgl. z. B. Gibbons 2002; Quehl/Trapp 2013) oder in neueren Arbeiten zu Prinzipien partizipationsorientierten, diskurserwerbsfördernden Lehrerhandelns im Kontext mündlicher Unterrichtskommunikation (vgl. Morek/Heller 2021).

Letztere skizzieren außerdem Möglichkeiten, inwiefern der Ausbau des hier fokussierten Argumentierens als zentrale, bildungssprachliche und fächerübergreifende Diskursaktivität (vgl. Feilke 2013; Morek/Heller 2012; Vollmer 2011) durch bestimmte Interaktionsformen in der Schule unterstützt werden kann. Die vorliegenden Analysen und Vorschläge beziehen sich sowohl auf die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen durch die Lehrkraft (vgl. z. B. Heller/Morek 2015) – auch unter Berücksichtigung mehrsprachiger Schüler:innen (vgl. z. B. Heller 2017) – als auch auf Peer-Interaktionen (vgl. z. B. Kreuz 2021). Derartige Untersuchungen des Potenzials von Interaktionen als Erwerbsressource für den Ausbau argumentativer Fähigkeiten sind unseres Wissens nach bisher erst selten (vgl. z. B. Heller/Krah 2015) und gerade für medialitätsübergreifende Konstellationen nur in Form von Einzelfallstudien durchgeführt worden (vgl. Domenech/Leßmann im Druck; Domenech/Krah 2014).

Vor dem Hintergrund des oben dargestellten globalen Modells von Diskurs- bzw. Textkompetenz ist für den Ausbau argumentativer Fähigkeiten unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit bspw. belegt, dass sich insb. der Aspekt der Markierung, also der variationsreiche und/oder angemessene Einsatz gattungstypischer lexikalischer und syntaktischer Formen, für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache besonders herausfordernd gestalten kann – und zwar sowohl im Mündlichen (vgl. Grundler 2009; Grundler 2010; Rost-Roth 2012) als auch im Schriftlichen (vgl. Domenech 2019; Henrici 2012; Petersen 2014). Für den Bereich der Kontextualisierung und Vertextung erscheint die Datenlage bisher uneindeutig: So weisen einige Studien zunächst auf Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Lernenden hin (vgl. Günthner 2000; Heller 2012 zur Kontextualisierung im Mündlichen und Riehl 2013 zur Vertextung im Schriftlichen). Untersuchungen zum schriftlichen Argumentieren belegen hingegen recht eindeutig, dass bspw. gerade die genre-typische Rahmung und Strukturierung eine Erwerbsaufgabe für *alle* Schüler:innen darstellt und zwar unabhängig von ihrer Erstsprache (vgl. Haberzettl 2015; Petersen 2014). Interessanterweise scheint es so zu sein, dass mehrsprachige Schreiber:innen solche

Aspekte umso besser umsetzen können, je mehr curricular bzw. institutionell geprägte Erfahrungen sie mit argumentativen Texten gemacht haben – und zwar sowohl mit Blick auf ihre Erstsprachen als auch die Zielsprache Deutsch (vgl. Rapti 2005; Riehl 2013; 2020). Zusammengenommen unterstreichen diese Befunde im Sinne des Konzepts der textsortenbezogenen „Schreibbildung" (Domenech/Petersen 2018) also sowohl die Relevanz diskursiver (vs. einzelsprachbezogener) Erfahrungen, welche zumindest teilweise als translinguale Ressourcen genutzt werden können – als auch die besondere Rolle externer Ressourcen für den Aufbau interner Ressourcen im Medium Schrift.

Wir haben also in diesem Abschnitt in Umrissen eine Spracherwerbstheorie skizziert, die

- über die Konzepte der Interaktion und der Ressourcenorientierung strikt funktional basiert ist,
- die Ko-Konstruktivität sprachlicher Erwerbsprozesse methodisch bearbeitet,
- auf den Erwerb von Diskursfähigkeiten fokussiert,
- ein medialitäts- und gattungsübergreifendes Kompetenzmodell zugrunde legt,
- Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund entsprechender soziolinguistischer und multi- bzw. translingualer Konzepte (vgl. insb. Gumperz 1972/1986; Blommaert/Backus 2011; 2013; Garcia 2009) als spezifische Variante soziolinguistischer Diversität im Sinne eines einzelsprachen- und varietätenübergreifenden sprachlichen Gesamtrepertoires behandelt und
- strikt empirisch ausgerichtet ist.

Ausgewählte empirische Ergebnisse im Rahmen dieser theoretischen Orientierung stellen wir im folgenden Kapitel vor.

3. Empirische Befunde aus der Interaktionalen Diskursanalyse

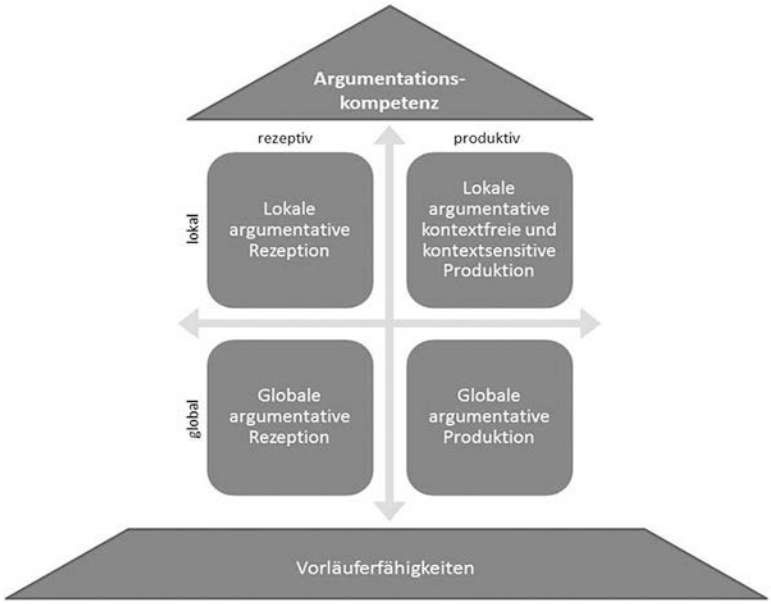
Bei der exemplarischen Präsentation empirischer Befunde greifen wir hier auf das interdisziplinäre Forschungsprojekts FUnDuS (vgl. Quasthoff et al. 2015) zurück, welches wir eingangs kurz vorstellen werden (Abschnitt 3.1). Anschließend widmen wir uns nacheinander den oben thematisierten Ausprägungen eines interaktiv- und ressourcen-basierten Spracherwerbs. Wir stellen aufeinander bezogen Ergebnisse vor zur Rolle familialer interaktiver Muster beim Diskurserwerb im Mündlichen (Abschnitt 3.2) und im Schriftlichen (Abschnitt 3.3) sowie zu Ressourcen des Diskurserwerbs unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit (Abschnitt 3.4). Die Befunde dieser Analysen werden wir abschließend in Abschnitt 4 zusammenfassen und für zukünftige Forschung(en) perspektivieren.

3.1 Anlage und Daten des Projekts FUnDuS

Angesichts der engen Kopplung von Bildungspartizipation und sozialer Herkunft in Deutschland widmete sich das interdisziplinäre Projekt FUnDuS[2] der Rolle des Elternhauses bei der Fortentwicklung mündlicher und schriftlicher Argumentationskompetenz als eine der Schlüsselqualifikationen für Bildungserfolg. In einem komplexen längsschnittlichen, triangulativen Design wurde untersucht, wie sich die Argumentationskompetenz von Klassenstufe 5 bis 9 weiterentwickelt, welche Bedingungen in der Familie erwerbsfördernd oder -beeinträchtigend sind und inwiefern gerade auch sozioökonomisch schlechter gestellte Eltern durch gezielte Interventionen darin unterstützt werden können, Chancen der Förderung von Argumentationskompetenz im häuslichen Kontext zu erkennen und produktiv zu nutzen.

Argumentationskompetenz wurde dabei im Sinne des beschriebenen Theoriegebäudes u. a. mit den Subskalen produktiv/rezeptiv und lokal/global modelliert (Abb. 1).

Abbildung 1: Modell der Argumentationskompetenz in FUnDuS (Quasthoff et al. 2012)



2 Das Projekt *Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I* (FUnDuS) (Ltg. Uta Quasthoff und Elke Wild) wurde vom BMBF gefördert (01GJ0984).

Die Längsschnitt-Studie konnte u. a. die Relevanz von Argumentationskompetenz für den Schulerfolg anhand der Schulnoten in Deutsch und Mathematik belegen. Außerdem wurde die große, sozial bedingte Varianz in der Verteilung von Kompetenzen sowie in den Erwerbsprozessen nachgewiesen (vgl. exemplarisch Quasthoff et al. 2021).

3.2 Interaktive Ressourcen für den Diskurserwerb im Mündlichen

Im Rahmen einer qualitativen Teilstudie zum Erwerb von mündlicher Argumentationskompetenz (vgl. Quasthoff/Kluger 2021) rekonstruierte FUnDuS, wie sich die argumentativen Praktiken in den Familien über die Zeit veränderten und welche Erwerbsfortschritte jeweils bei den Kindern aus unterschiedlichen familialen Milieus zu beobachten waren. Dies geschah auf der Basis einer Teilstichprobe von 33 Eltern-Kind-Dyaden im Längsschnitt mit drei Erhebungszeitpunkten (6., 7. und 9. Jahrgangsstufe). Dabei wurde überprüft, welches der drei Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen, Raumlassen und Akzeptieren* sowie *Übernehmen und Selberlösen* jeweils in der Familie dominant war.

Eine kurze Charakteristik der in FUnDuS rekonstruierten Muster, die auf frühere Beobachtungen interaktiver Praktiken in Familien zurückgreifen konnten (vgl. z. B. Quasthoff/Kern 2007; Morek 2012), zeigt die untenstehende Zusammenfassung (Abb. 2).

Als Datengrundlage dienten uns videographierte häusliche Gespräche zwischen Kind und einem Elternteil, die im Gespräch miteinander zu einer gemeinsamen und begründeten Auswahl zwischen vier vorgegeben Optionen kommen sollten. Auf der Grundlage dieser Aufzeichnungen rekonstruierten wir konversationsanalytisch die Veränderung familialer Interaktionsformen über den Längsschnitt, die durch jeweils eines der drei Interaktionsmuster geprägt waren. Dabei fragten wir nach der Wirksamkeit der Interaktionsmuster bei der Kompetenzenzentwicklung der Kinder. Unter dieser Erwerbsfragestellung lag der Analyseschwerpunkt auf Kindseite u. a. auf den Mitteln des Begründens, die das Kind jeweils selbstinitiiert einbrachte. Dazu betrachteten wir die kindlichen Begründungen unter Aspekten der Komplexität ihrer argumentativen Verfahren (z. B. lokale Begründungen gegenüber komplexeren Einwänden, Abwägen mehrerer Begründungen).

Die Ergebnisse sind in absoluten Zahlen aus der Tabelle 2 zu entnehmen.

Abbildung 2: In FUnDuS rekonstruierte Interaktionsmuster (Schulleiterbroschüre FUnDuS)

1. Fordern und Unterstützen: Hierbei ist das Kind primär verantwortlich für die jeweilige Gesprächsaufgabe. Die Eltern unterstützen die Argumentationsbildung unbewusst, indem sie als interessierte und engagierte Zuhörer bspw. Gegenargumente anbringen und ihren Kindern gleichzeitig Raum zugestehen, diese zu entkräften. Eltern und Kinder argumentieren partnerschaftlich und auf Augenhöhe.

2. Übergehen und Selber-Lösen: Hier sehen sich die Eltern als primär verantwortlich für die Lösung der jeweiligen Gesprächsaufgabe. Diese Interaktionen ermöglichen es den Eltern, die gestellte Aufgabe – aus ihrer Sicht – möglichst gut zu lösen. Die Kinder werden in ihren eingeschränkteren Gesprächsaktivitäten nicht bzw. selten durch Nachfragen unterstützt und eher unterbrochen, als dass ihnen Raum gelassen wird.

3. Raumlassen und Akzeptieren: Die Eltern lassen den Kindern zwar Gesprächsraum um eigene Beiträge zu produzieren, sie gehen jedoch nicht oder kaum auf die Äußerung des Kindes ein, lassen es also in seinen Gesprächsaktivitäten allein. Hierdurch entstehen Argumentationen, die wenig interaktiv verknüpft sind und gewissermaßen nebeneinanderstehen.

Tabelle 2: Anstieg vs. Konstanz von kindseitig selbstständig initiierten Argumentationssequenzen bezogen auf die Interaktionsmuster der Familien. (Quasthoff/Kluger 2021)

Familienmuster	**Erhöhung vs. Konstanz von Klasse 6 bis 9 von kindseitig selbstständig initiierten Argumentationssequenzen**	
	Anstieg über den Längsschnitt	*Konstanz über den Längsschnitt*
Fordern & Unterstützen	11	4
Raumlassen & Akzeptieren	4	4
Übernehmen & Selberlösen	2	7

Die Ergebnisse zeigen also eine deutliche erwerbsunterstützende Wirksamkeit des Musters *Fordern und Unterstützen*. Bemerkenswert ist dabei, dass dieses Muster – in unterschiedlicher Verteilung – in allen sozioökonomischen Milieus vorkommt.

Zur Illustration der steuernden und unterstützenden Qualität dieses Interaktionsmusters präsentieren wir hier den Beginn der Interaktion zwischen einem Elternteil (ET) und einem Kind (KI) aus der 6. Klasse, in dem es um die Auswahl aus vier (fiktiven) Gewinnen aus einem Preisausschreiben[3] geht (aus Quasthoff/Kluger 2021, S. 123):

Beispiel 1: Mündliche Entscheidungsaufgabe_Fall 1001: Fordern und Unterstützen_EZP 1

052 ET: was meinst DU,
053 KI: ehm (.)watte_n neues eLEKtrogeRÄT,
054 WASCHmaschine [SPÜLm*-]
055 ET: [((lacht))]
056 (1.0)
057 KI: würd ich sagen brauch man jetzt NICHT so;
058 =weil für die ganze faMIlie-
059 es BRINGT dann ja:-
060 (.) EIgentlich jetzt,
061 (0.75)
062 ALso,
063 (2.0)
064 ET: ja wieSO-
065 wenn ich nicht SPÜlen muss,
066 (1.0)
067 dann hab ich mehr zeit für ANdere sachen;
068 (-)
069 kann ich mit EUCH spielen;
070 (-)
071 KI: ja:-
072 has AUCH wieder recht;
073 ET: aber EIgentlich-
074 über (.) über SACH ersma;
075 was würdest DU denn nehmen;

Das Elternteil eröffnet dem Kind zunächst Gesprächsraum, indem es ihm das Rederecht für den Einstieg in den Entscheidungsdiskurs zuweist (Z. 52). Nachdem

3 Die Daten stammen aus der vom BMBF geförderten FUnDuS-Studie, Leitung: Uta Quasthoff und Elke Wild.

das Kind eine der Optionen genannt hat (Z. 53–55), lässt die Erwachsene dem Kind weiter Raum (Z. 56). Damit gibt sie ihm im Sinne des erwähnten *finetunings* ohne weiteren Zugzwang die Möglichkeit, sich gegenüber der genannten Option zu positionieren und diese Position zu begründen, was das Kind auch ohne Unterstützung tut (Z. 56–63). Die Erwachsene stellt sich hier also offenbar auf die Gesprächs- und Argumentationskompetenz des Kindes ein; in anderen Fällen setzen Erwachsene im vergleichbaren Kontext bereits weitere unterstützende Zugzwänge, die das Kind in einen nächsten Zug steuern, der dann nicht mehr selbstinitiiert ist.

Die Erwachsene platziert nach dieser selbstinitiierten Begründung des Kindes eine indirektere Unterstützung zur Elaboration der Argumentation, indem sie einen Einwand formuliert (Z. 64–70), den das Kind allerdings einfach übernimmt (Z. 71–72) ohne seinerseits weiter in die Argumentation einzusteigen. Danach greift das Elternteil – neu ansetzend – mit einem konkreten gesprächssteuernden Zugzwang ein und konfrontiert das Kind mit der konversationellen Forderung, zunächst seine Präferenz unter den vier Optionen zu äußern, statt die einzelnen Möglichkeiten nacheinander durchzugehen (Z. 73–75).

Dieser kurze Ausschnitt konnte zunächst nur vorführen, in welcher Weise der erwachsene Gesprächspartner situativ den Fluss der Interaktion steuert und unterstützt – der Nachweis der Erwerbsförderlichkeit geht aus dem Längsschnitt hervor (siehe Tab. 2 oben).

Insgesamt zeigten unsere längsschnittlichen Analysen theoriekonform

- einen hohen Anstieg selbstinitiierter Argumentationssequenzen beim familialen Muster *Fordern und Unterstützen;*
- überwiegend keine Entwicklung bei den Eltern-Kind-Dyaden des Musters *Übergehen und Selberlösen*, d. h. Kinder aus entsprechenden Eltern-Kind-Dyaden entscheiden meistens, ohne zu argumentieren oder zu begründen;
- keinen eindeutigen Trend beim Muster *Raumlassen und Akzeptieren*. Man kann vermuten, dass hier eher Kinder mit starken internen Ressourcen vom angebotenen Gesprächsraum auch ohne elterliche Unterstützung profitieren.

3.3 Interaktive Ressourcen für den Diskurserwerb im Schriftlichen

Unserer medialitätsübergreifenden Konzeptualisierung des Diskurserwerbs (Abschnitt 2.2) folgend untersuchte FUnDuS in einer weiteren Teilstudie (vgl. Domenech/Krah 2021) quantitativ, inwieweit sich das in den qualitativen Analysen belegte, unterschiedlich erwerbssupportive Potenzial dieser familialen Interaktionsmuster auch für Entwicklungen von Diskursfähigkeiten im Medium Schrift nachzeichnen lässt.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage kombinierten wir die in den unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsverfahren des FUnDuS-Projekts

generierten Daten derart, dass wir für die Schüler:innen der oben (Abschnitt 3.2) genannten Teilstichprobe von 33 Eltern-Kind-Dyaden auch die Entwicklung im Bereich des schriftlichen Argumentierens verfolgen konnten. Wir betrachteten also die drei verschiedenen Muster mündlicher Familienkommunikation sowie weitere soziale und kognitive Lernvoraussetzungen in ihrem Einfluss auf die Textqualität über den Verlauf der Sekundarstufe I. Konkret nutzten wir dafür Scores einer explorativen und einer persuasiven argumentativen Schreibaufgabe aus den Klassen 6, 7 und 9, welche mit einem im Projektkontext entwickelten, diskurstheoretisch fundierten und empirisch überprüften Verfahren zur Erfassung der Qualität argumentativer Texte (TexQu-A, vgl. Quasthoff/Domenech 2016) erhoben wurden.[4]

Die explorative Schreibaufgabe war so angelegt, dass die Kinder als Ermittler einen Bericht an ihren Chef verfassen sollten, in dem sie zu verschiedenen möglichen Szenarien eines Tathergangs begründet Stellung nehmen. In der persuasiven Aufgabe sollte ein kranker Klassenkamerad mit „möglichst guten Gründen" in Form eines Briefs zur Teilnahme an einem Schulfest überzeugt werden (vgl. Domenech/Krah 2021 für eine detaillierte Beschreibung der Schreibaufgaben). Zur Illustration sei hier (Abb. 3) ein Text der explorativen Schreibaufgabe vorgestellt – ein Beispieltext für die persuasive Aufgabe findet sich als Abb. 4 in Abschnitt 3.4).

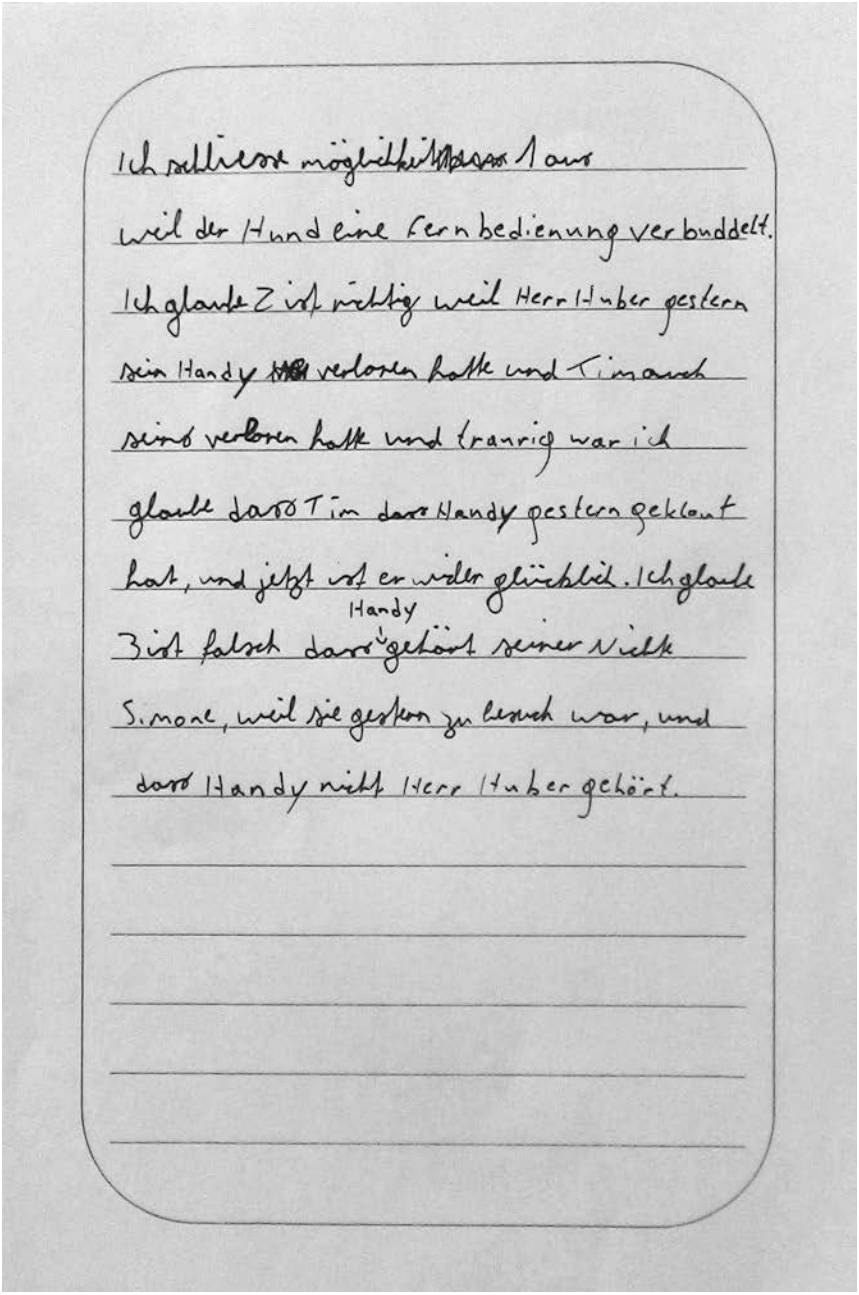
Außerdem wurden die Schüler:innen einer von drei Gruppen zugeordnet, je nach dominantem familialem Interaktionsmuster der konversationsanalytischen Auswertungen (*Fordern und Unterstützen, Übergehen und Selberlösen, Raumlassen und Akzeptieren*). Ergänzend berücksichtigten wir als weitere Lernvoraussetzungen jeweils einen einschlägigen Indikator der empirischen Bildungsforschung zum familiären Hintergrund (hier: sozio-ökonomischer Status) sowie zu individuellen Voraussetzungen (hier: kognitive Vorläuferfähigkeiten) aus den Fragebogenangaben zu Beginn des Erhebungszeitraums, welche wir in den statistischen Auswertungen konstant hielten.

Aufgabenübergreifend belegen die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung typische Entwicklungsverläufe im Bereich des schriftlichen Argumentierens in der Sekundarstufe I je nach dominantem familialem Interaktionsmuster:

- Kinder, welche zu Hause die Muster *Fordern und Unterstützen* bzw. *Raumlassen und Akzeptieren* erleben, starten in Klasse 6 mit einem ähnlich guten bzw. höheren Ausgangsniveau schriftlicher Argumentationen gegenüber den Kindern, deren Familien hauptsächlich *Übergehen und Selberlösen* praktizierten.

4 Auch wenn sich die einzelnen Items des Instruments TexQu-A den oben beschriebenen Facetten unseres Modells von Diskurskompetenz (Kontextualisieren, Vertexten, Markieren) zuordnen lassen, arbeiten wir in diesem Beitrag aus Platzgründen nur mit dem alle Items umfassenden Gesamtscore.

Abbildung 3: Beispieltext für die explorative Argumentation „Bericht an den Chef“ aus der 6. Klasse



Ich schliesse möglichkeit 1 aus
weil der Hund eine Fernbedienung verbuddelt.
Ich glaube 2 ist richtig weil Herr Huber gestern
sein Handy verloren hatte und Tim auch
seins verloren hatte und traurig war ich
glaube dass Tim das Handy gestern geklaut
hat, und jetzt ist er wider glücklich. Ich glaube
3 ist falsch das Handy gehört seiner Nichte
Simone, weil sie gestern zu besuch war, und
das Handy nicht Herr Huber gehört.

- Über den gesamten Erhebungszeitraum zeigt sich fast durchgehend (und besonders deutlich in Klasse 7) ein Entwicklungsverlauf auf unterschiedlichen Niveaus von Textqualität, wobei sich in der Tendenz erwartungskonform folgende Staffelung nach Interaktionsmustern ergibt: *Fordern und Unterstützen* > *Raumlassen und Akzeptieren* > *Übergehen und Selberlösen*.

Bemerkenswert ist dabei, dass dies auch bei Kontrolle des sozio-ökonomischen Status' und individueller kognitiver Vorläuferfähigkeiten gilt. Erwerbsförderliche interaktive Ressourcen haben also ihren eigenen Effekt auf den Erwerbsverlauf.

Wie im Mündlichen zeigt sich also auch in der Schreibentwicklung die erwerbsunterstützende Funktion des mündlichen Interaktionsmusters *Fordern und Unterstützen* im familialen Kontext. Dies kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Entwicklung übersatzmäßig organisierter Strukturen medialitätsübergreifend von externen interaktiven Ressourcen profitiert – entsprechend unserer oben (Abschnitt 2) skizzierten theoretischen Überlegungen.

3.4 Ressourcen des Diskurserwerbs unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

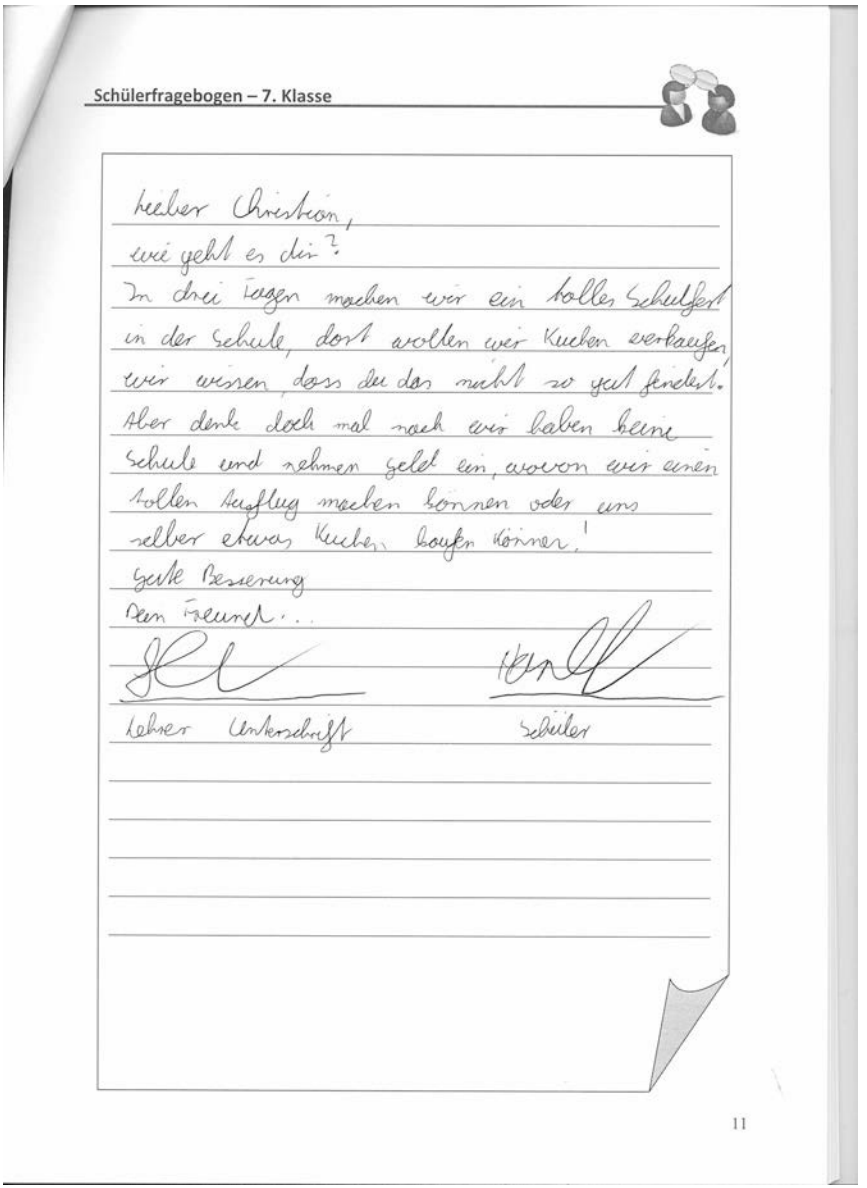
In Ergänzung zu den bisher dargestellten Befunden der systematisch gezogenen, aber kleinen (33 Schüler:innen und ihre Eltern) Teilstichprobe von FUnDuS möchten wir in diesem Abschnitt quantitative Analysen des Diskurserwerbs vorstellen, welche auf längsschnittlichen Auswertungen der gesamten Stichprobe des Projekts von ca. 1450 Schüler:innen beruhen und den Faktor Mehrsprachigkeit in den Blick nehmen.

Für diesen Beitrag konzentrieren wir uns wiederum auf die Untersuchung des schriftlichen Argumentierens als zentrale schulische Diskursaktivität bzw. Sprachhandlung (vgl. exemplarisch Schicker/Schmölzer-Eibinger 2021) und stellen die Frage, ob und wie die Aneignung dieser Fähigkeit im Verlauf der Sekundarstufe I mit Aspekten des familialen Deutschgebrauchs zusammenhängt. Hier nehmen wir die häusliche und möglicherweise mehrsprachige Interaktion als potenzielle Ressourcen also indirekt auf breiter quantitativer Basis in den Blick. Darüber hinaus verweisen wir auf weitere Analysen, in denen wir die schüler:innenseitigen Entwicklungen in der Gesamtstichprobe noch detaillierter, unter Berücksichtigung verschiedener familiärer und individueller Ressourcen sowie schulformbezogener Aspekte, untersucht haben – sowohl in Bezug auf das schriftliche Argumentieren im engeren Sinne (vgl. Domenech/Quasthoff in Vorb.) als auch für das oben (Abschnitt 3.1) beschriebene übergreifende Konstrukt von Argumentationskompetenz (vgl. z. B. Quasthoff et al. 2021).

Schriftliches Argumentieren operationalisieren wir erneut über das im Projektkontext entwickelte Verfahren zur Erfassung der Qualität argumentativer Texte TexQu-A (siehe oben bzw. vgl. Quasthoff/Domenech 2016) – in diesem

Fall konkretisiert für die persuasive Schreibaufgabe, in der ein kranker Klassenkamerad mit „möglichst guten Gründen“ in Form eines Briefs zur Teilnahme an einem Schulfest überzeugt werden musste. Ein protypisches Beispiel eines solchen Textes für die siebte Jahrgangsstufe ist der folgende Brief.

Abbildung 4: Beispieltext für die persuasive Argumentation „Brief an Christian“ aus Klasse 7



Schülerfragebogen – 7. Klasse

Lieber Christian,
wie geht es dir?
In drei Tagen machen wir ein tolles Schulfest in der Schule, dort wollen wir Kuchen verkaufen, wir wissen, dass du das nicht so gut findest. Aber denke doch mal nach wir haben keine Schule und nehmen Geld ein, wovon wir einen tollen Ausflug machen können oder uns selber etwas Kuchen kaufen können!
Gute Besserung
Dein Freund...

Lehrer Unterschrift | Schüler

11

Als Merkmale des sprachlichen Hintergrunds nutzen wir Fragebogenangaben der Schüler:innen zu Beginn des Untersuchungszeitraums zur Häufigkeit ihres Deutschgebrauchs zu Hause auf einer vierstufigen Skala.

Die Ergebnisse erster quantitativer, längsschnittlicher Auswertungen[5] zeigen für das Ausgangsniveau der schriftlichen Argumentationen in Klasse 6 nominell schwache, aber signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Deutschgebrauch in der Familie: Je häufiger die Kinder angaben, zu Hause Deutsch zu sprechen, desto höher war die Qualität ihrer Texte zu Beginn der Sekundarstufe I. Für den weiteren Kompetenzzuwachs bis Klasse 9 erweist sich dieser Aspekt jedoch nicht weiter als bedeutsam. Die Entwicklung im Bereich des schriftlichen Argumentierens im Verlauf der Sekundarstufe I scheint also nicht systematisch mit der Häufigkeit des häuslichen Deutschgebrauchs bzw. der Familiensprache zusammenzuhängen. Mit anderen Worten, Schülerinnen und Schüler mit einem mehrsprachigen Hintergrund und Deutsch als Zweitsprache sind in ihrem Erwerb argumentativer Schreibkompetenzen im Verlauf der Sekundarstufe I i. d. R. nicht benachteiligt. Aktuell laufende Reanalysen dieses Befunds deuten darauf hin, dass der Aspekt lebensweltlicher Mehrsprachigkeit eben nur *eine* Dimension im Ausbau schulrelevanter Sprachfähigkeiten (in der Sekundarstufe I) ist – neben weiteren, zum Teil weit einflussreicheren familiären, individuellen oder institutionellen Ressourcen (vgl. Domenech/Quasthoff in Vorb.).

4. Rückblick und Ausblick

Vor dem Hintergrund der eingangs in Abschnitt 2 skizzierten interaktions- und ressourcenbasierten Theorie des Spracherwerbs sowie den hier fokussierten Aspekten des Diskurserwerbs, der Medialität und Mehrsprachigkeit lassen sich die Befunde der in Abschnitt 3 vorgestellten empirischen Analysen zusammenfassen und für zukünftige Arbeiten perspektivieren:

Die Auswertungen der Teilstichprobe von FUnDuS von 33 Schüler:innen und je einem Elternteil belegen eine systematisch variierende Supportivität für den kindseitigen Ausbau mündlicher argumentativer Fähigkeiten von Klasse 6 bis 9. Die drei konversationsanalytisch rekonstruierten familialen

5 Diese basieren auf sog. latenten Wachstumskurvenmodellen, welche sich insb. zur längsschnittlichen Analyse komplexer Konstrukte eignen, die, wie bspw. auch das schriftliche Argumentieren, in der Regel nur vermittelt (bzw. latent) erhoben werden können, sowie zur Erforschung durchschnittlicher und möglicherweise individuell variierender Veränderungen über die Zeit. Diese ersten Berechnungen wurden in weiteren Analysen jedoch in ein Strukturgleichungsmodell mit schulformbedingten Mediationseffekten überführt, die es uns erlauben, neben verschiedenen familiären und individuellen Ressourcen auch institutionelle Aspekte gebührend zu berücksichtigen (vgl. Domenech/Quasthoff in Vorb. für eine detaillierte Darstellung).

Interaktionsmuster konnten darüber hinaus sowohl im Mündlichen (Abschnitt 3.2) als auch im Schriftlichen (Abschnitt 3.3) als wesentliche Erwerbsressource offengelegt werden. Bemerkenswerterweise gilt dies selbst bei Kontrolle von familiären und individuellen Prädiktoren wie sozioökonomischer Status und kognitive Voraussetzungen, die in der empirischen Bildungsforschung sonst häufig als entscheidende Einflussfaktoren gelten. Dabei scheinen Kinder in ihrer mündlichen und schriftlichen (argumentativen) Entwicklung vor allem von dem elternseitig gesteuerten kommunikativen Muster *Fordern und Unterstützen* zu profitieren, das ihnen hinreichend Gesprächsraum lässt, wobei Eltern die Lernenden im Dialog mit Anforderungen konfrontieren und die Kinder bei deren Umsetzung unterstützen.

Wünschenswert wäre es natürlich, diese in einer kleinen, monolingualen Datenbasis gewonnenen Erkenntnisse zukünftig an einer größeren Stichprobe auch mit mehrsprachigen Schüler:innen zu überprüfen sowie die Übertragbarkeit dieser Interaktionsressourcen aus häuslichen bzw. informellen Kontexten in institutionell gerahmte, didaktische Settings genauer zu untersuchen (vgl. Morek/Heller 2021).

Was die Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit von Schüler:innen für die Entwicklung schulrelevanter Diskursfähigkeiten angeht, so konnten wir am Beispiel längsschnittlicher Analysen in der großen Gesamtstichprobe des FUnDuS-Projekts zeigen, dass der häusliche Deutschgebrauch zwar mit dem Ausgangsniveau schriftlicher Argumentationsfähigkeiten in Klasse 6 assoziiert ist, jedoch nicht mit der weiteren Entwicklung bis Klasse 9 (Abschnitt 3.4). Dieser Befund zur Entwicklung verweist zusammen mit anderen Arbeiten (vgl. z. B. für das mündliche Argumentieren Günthner 2000; Heller 2012, für das schriftliche Rapti 2005; Riehl 2013) auf die Hypothese, dass es hierbei möglicherweise nicht um die Einzelsprache(n) der Kinder geht, sondern vielmehr um die *Art* von sprachlichen bzw. diskursiven Erfahrungen, die die Kinder – auch in Interaktionen – einzelsprachübergreifend machen.

Solche aneignungsrelevanten Erfahrungen scheint im Bereich des (schriftlichen) Argumentierens auch der Kontext Schule zu bieten. In diese Richtung verweisen exemplarisch die Zusammenschau von Arbeiten zum Diskurs-/Texterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit (Abschnitt 2.2) und der Befund von Domenech/Krah (2021), demgemäß sich die Qualität der untersuchten Argumentationen aufgaben- und gruppenbergreifend bei allen Kindern im Verlauf der Sekundarstufe I verbessert (vgl. Abschnitt 3.3). Besonders zu berücksichtigen ist dabei der inzwischen auch in der sprachdidaktischen Forschung wiederholt belegte Schulformeffekt (vgl. bspw. entsprechende Beiträge in Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung 2021), der mutmaßlich kumulativ bzw. vermittelnd wirkt. Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, die Einflüsse der unterschiedlichen Schulformen zukünftig auch in spracherwerbstheoretisch ausgerichteten empirischen Untersuchungen zur Aneignung sprachlicher

Kompetenzen (zusätzlich zu der einschlägigen bildungswissenschaftlichen Diskussion) systematischer zu berücksichtigen (vgl. z. B. Domenech/Quasthoff in Vorb.). Damit würde die Frage nach unterschiedlichen „Interaktion(en) als Ressource des Spracherwerbs" ausgeweitet.

Literatur

Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hrsg.) (2004): Soziolinguistik: Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin u. a.: de Gruyter.

Arendt, Birte (2019): Argumentieren mit Peers. Erwerbsverläufe und -muster bei Kindergartenkindern. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 110).

Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66–83.

Behrens, Heike (2011): Erstspracherwerb. In: Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Quasthoff, Uta (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: de Gruyter (Linguistik – Impulse und Tendenzen), S. 252–273.

Bernstein, Basil (1971): Class, Codes and Control. Vol. 1: Theoretical Studies: Towards A Sociology of Language. London/New York: Routledge.

Birkner, Karin/Auer, Peter/Bauer, Angelika/Kotthoff, Helga (2020): Einführung in die Konversationsanalyse. Berlin und Boston: de Gruyter.

Blom, Elma/Soderstrom, Melanie (2020): Introduction. In: Journal of Child Language 47, Sonderheft 1, S. 1–4.

Blommaert, Jan (2013): Writing as a sociolinguistic object. In: Journal of Sociolinguistics 1m H. 4, S. 440–459.

Blommaert, Jan/Backus, Ad (2011): Repertoires revisited: ‚Knowing language' in superdiversity. In: Working Papers in Urban Language and Literacies 67.

Blommaert, Jan/Backus, Ad (2013): Superdiverse Repertoires and the Individual. In: Saint-Georges, Ingrid/Weber, Jean-Jacques (Hrsg.): Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies. Rotterdam: Sense Publishers, S. 11–32.

Bruner, Jerome (1983): Child's talk. Learning to use language. New York: Norton.

Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, S. 121–129.

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.) (2021): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden: Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt.

Domenech, Madeleine (2019): Schriftsprachliche Profile von Fünftklässlern: Argumentative Briefe im Zusammenspiel unterschiedlicher textueller, familiärer und individueller Ressourcen. Berlin u. a.: de Gruyter.

Domenech, Madeleine/Krah, Antje (2014): What familial aspects matter? Investigating argumentative competences of learners at the beginning of secondary schooling in the light of family-based resources. In: Learning, Culture and Social Interaction 3, H. 2, S. 77–87.

Domenech, Madeleine/Heller, Vivien/Petersen, Inger (2018): Argumentieren mündlich, schriftlich, zweitsprachlich: Verfahren und Anforderungen. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 26, S. 15–35.

Domenech, Madeleine/Petersen, Inger (2018): Schriftliches Argumentieren in der Zweitsprache Deutsch im Jugendalter. In: Grießhaber, Wilhelm/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Roll, Heike/Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin: de Gruyter, S. 108–120.

Domenech, Madeleine/Krah, Antje (2021): Mündliche familiale Interaktionsmuster und schriftliche argumentative Textproduktion im Verlauf der Sekundarstufe I. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 157–184.

Domenech, Leßmann (im Druck): Schreib-Interaktionen im DaZ-Förderunterricht der Grundschule – eine medialitäts- und methodenintegrierende Fallstudie. In: Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ.

Domenech, Madeleine/Quasthoff, Uta (in Vorb.): Längsschnittliche Analysen der Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I und ihrer Bedingtheit.

Erath, Kirstin/Prediger, Susanne (2021): Quality dimensions for activation and participation in language-responsive mathematics classrooms. In: Planas, Núria/Morgan, Candia/Schütte, Marcus (Hrsg.): Classroom research on mathematics and language – seeing learners and teachers differently. London: Routledge, S. 167–183.

Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 113–130.

Fernald, Anne/Marchman, Virginia A./Weisleder, Ariane (2013): SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. In: Developmental Science 16, H. 2, S. 234–48.

Forrester, Michael A./Reason, David/Stokoe, Elizabeth (2006): Competency and participation in acquiring a mastery of language: A reconsideration of the idea of membership. In: Sociological Review 54, H. 3, S. 446–466.

Fuchs, Isabel/Maak, Diana/Ahrenholz, Bernt (2014): Die Erstsprache als Ressource beim Spracherwerb von SeiteneinsteigerInnen. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren: Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Klett, S. 71–92.

Garcia, Ofelia (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden und Oxford: Basil/Blackwell.

Geeslin, Kimberly L./Long, Avizia Y. (2014): Sociolinguistics and second language acquisition: Learning to use language in context. New York: Routledge.

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goetz, Peggy J. (2010): The development of verbal justifications in the conversations of preschool children and adults. In: First Language 30, H. 3–4, S. 403–420.

Grundler, Elke (2009): Argumentieren lernen – die Bedeutung der Lexik. In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 82–97.

Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 55–68.

Grundler, Elke (2015): Interaktive Argumententwicklung in schulischen Argumentationen. In: Arendt, Birte/Krah, Antje/Heller, Vivien (Hrsg.): Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. Göttingen, S. 47–60.

Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen: Niemeyer.

Günthner, Susanne (2000): Argumentation in German-Chinese conversations. In: Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): Culturally Speaking: Managing Relations in Talk across Cultures. London: Cassell, S. 217–239.

Gumperz, John (1972/1986): Introduction. In: Gumperz, John/Hymes, Dell (Hrsg.): Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. London: Blackwell, S. 1–25.

Haberzettl, Stefanie (2015): Schreibkompetenz bei Kindern mit DaZ und DaM. In: Klages, Hannah/Pagonis, Giulio (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin: de Gruyter, S. 47–69.

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. Neu aufgelegt bei: Verlag für Gesprächsforschung: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf (Abfrage: 23.06.2022).

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (2005): Konversations-/Diskursanalyse: (Sprach-) Entwicklung durch Interaktion. In: Mey, Günter (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Kölner Studien Verlag, S. 585–618.

Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (2017): Wenn Kinder argumentieren: Grundlagen und erste Befunde einer Studie zur mündlichen Argumentationskompetenz von Schulkindern. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierung in der angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 93), S. 89–105.

Havkic, Amra/Dohmann, Olga/Domenech, Madeleine/ Niederhaus, Constanze (2018): Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In: von Dewitz, Nora/ Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 174–194.

Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 67).

Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren: Interaktionsmuster und ihre Erwerbsförderlichkeit im längsschnittlichen Vergleich. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62, H. 1, S. 5–20.

Heller, Vivien (2017): Lerngelegenheiten für Erklären und Argumentieren: Wie partizipieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an bildungssprachlichen Praktiken? In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner/Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund", 2015. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 173–190.

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 24, H. 46, S. 102–121.

Hellermann, John/Lee, Yo-An (2014): Members and their competencies: Contributions of ethnomethodological conversation analysis to a multilingual turn in second language acquisition. In: System 44, H. 1, S. 1–12.

Henrici, Laura (2012): Syntaktische Komplexität argumentativer Schülertexte in der Sekundarstufe I. In: Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen: Beiträge aus dem 7. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 285–300.

Huth, Thorsten (2011): Conversation Analysis and Language Classroom Discourse. In: Language and Linguistics Compass 5, H. 5, S. 297–309.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf/Flasche, Hans/König, Bernhard/Kruse, Margot/Pabst, Walter/Stempel, Wolf-Dieter. Romanistisches Jahrbuch. Bd. 36 (1985). Berlin und New York: de Gruyter, S. 15–43.

Kreuz, Judith (2021): Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule. Doktorarbeit. Tübingen: Stauffenburg.

Lareau, Annette (2011): Unequal childhoods. Class, race, and family live. Berkeley und London: University of California Press.

Lillis, Theresa (2013): The sociolinguistics of writing. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max/Zapf, Wolfgang/ Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.): Kultur und Gesellschaft. Frankfurt: Campus, S. 33–45.

Mondada, Lorenza/Doehler, Simona (2004): Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. In: Modern Language Journal 88, H. 4, S. 501–518.

Morek, Miriam (2012): Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 60).

Morek, Miriam (2021): Familien- und Peer-Interaktionen als Erwerbsressource für Diskurskompetenzen: Empirische Befunde zu Variabilität und Erwerbspotenzial außerschulischer Diskurspraktiken von Präadoleszenten. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 185–240.

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache: Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57, H. 1, S. 67–101.

Morek, Miriam/Uta Quasthoff (2017): Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern. In: Neuland, Eva/Schlobinski, Peter (Hrsg.): Handbuch: Sprache in sozialen Gruppen. Berlin: de Gruyter, S. 255–275.

Morek, Miriam/Heller, Vivien Heller/Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren: Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierung in der angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 93), S. 11–46

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 381–424.

Nguyen, Hanh thi (2012): Social interaction and competence development: learning the structural organization of a communicative practice. In: Learning, Culture and Social Interaction 1, H. 2, S. 127–142.

Petersen, Inger (2014): Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. Berlin: de Gruyter.

Pfänder, Stefan/Behrens, Heike (2016): Experience counts: An introduction to frequency effects in language. In: Behrens, Heike/Pfänder, Stefan (Hrsg.): Experience Counts: Frequency Effects in Language. Berlin und Boston: de Gruyter, S. 1–20

Quasthoff, Uta. (2015): Interaktionsbasierte Theorien der face-to-face-Kommunikation. In: Galliker, Mark/Wolfradt, Uwe (Hrsg.): Kompendium psychologischer Theorien. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2154), S. 213–216.

Quasthoff, Uta (2021): Methodische Überlegungen zur Datenbasis in der Interaktionalen Diskursanalyse. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 43–78.

Quasthoff, Uta (2022): Sprachlich fit für Veränderungen: Die Konzepte ‚Bildungssprache' und ‚Kontextualisierungskompetenz' unter der Perspektive gesellschaftlicher Anforderungen. In: Knopp, Matthias/Bulut, Necle/Hippmann, Kathrin/Jambor-Fahlen, Simone/Linnemann, Markus/Stephany, Sabine (Hrsg.): Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft – was wir in Zukunft wissen und können müssen. Waxmann, S. 193–211.

Quasthoff, Uta M./Kern, Friederike (2007): Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, S. 277–306.

Quasthoff, Uta/Domenech, Madeleine (2016): Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. In: Didaktik Deutsch, H. 41, S. 21–43.

Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. In: Discourse Studies 19, H. 1, S. 84–110.

Quasthoff, Uta/Wild, Elke/ Domenech, Madeleine/Hollmann, Jelena/Kluger, Christian/ Krah, Antje/ Otterpohl, Nantje (2021): Familiale Ressourcen für den Erwerb von Argumentationskompetenz: Quantitative Befunde zur sprachlich bedingten Bildungsbenachteiligung. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 79–105.

Quasthoff, Uta/Kern, Friederike/Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2019): Diskurse und Texte von Kindern: Praktiken – Fähigkeiten – Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 103).

Quasthoff, Uta/Wild, Elke/Domenech, Madeleine/Hollmann, Jelena/Kluger, Christian/Krah, Antje/ Otterpohl, Nantje/Wibbing, Johannes (2015): Mündliches und schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe I: Können Eltern ihre Kinder beim Erwerb dieser Schlüsselkompetenz unterstützen? In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hrsg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) – Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 207–234.

Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021a): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 13–34.

Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021b): Glossar – Diskurskompetenz und diskursive Partizipation. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 35–42.

Quasthoff, Uta/Kluger, Christian (2021): Familiale Interaktionsmuster als Erwerbsressource im längsschnittlichen Verlauf. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 107–156.

Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.

Rapti, Aleka (2005): Entwicklung der Textkompetenz griechischer, in Deutschland aufwachsender Kinder: Untersucht anhand von schriftlichen, argumentativen Texten in der Muttersprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch. Frankfurt a. Main: Lang.

Redder, Angelika/Çelikkol, Meryem/Wagner, Jonas/Rehbein, Jochen (2018): Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.

Riehl, Claudia Maria (2013): Multilingual discourse competence in minority children: Exploring the factors of transfer and variation. In: European Journal of Applied Linguistics 1, H. 2, S. 254–292.

Riehl, Claudia Maria (2020): Multiliteracy in heritage language speakers – The interdependence of L1 and L2, and extra-linguistic factors. In: Heritage Language Journal 17, H. 3, S. 377–408.

Rost-Roth, Martina (2012): Argumentieren und Begründen: Sprachliche Mittel bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Analysen und Konzepte zu Unterricht und individueller Förderung. Beiträge aus dem 7. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 125–148.

Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Niederdorfer, Lisa (2021): Zuerst mündlich, dann schriftlich? Empirische Evidenzen zur schulischen Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelagertes mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen Forschungsdiskurs. In: Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): ar|gu|men|tie|ren – eine zentrale Sprachhandlung im Sprach- und Fachunterricht. Weinheim und Basel: Beltz, S. 12–27.

Schicker, Stephan/Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): ar | gu | men | tie | ren: Eine zentrale Sprachhandlung im Fach- und Sprachunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.

Seedhouse, Paul (2005): Conversation Analysis and Language Learning. In: Language Teaching: Surveys and Studies 38, H. 4, S. 165–187.

Snow, Catherine (1977): Mother's Speech Research: From Input to Interaction. In: Snow, Catherine/Ferguson, Charles (Hrsg.): Talking to Children: Language Input and Acquisition. Cambrigde: Cambridge University Press, S. 31–49.

Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext: Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Steinig, Wolfgang (2020): Bildungssprache in Elternhaus und Schule. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 50, H. 1, S. 47–70.

Tomasello, Michael (2009): The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin, Edith L. (Hrsg.): The Cambridge handbook of child language. Cambridge: Cambridge University Press, S. 69–87.

Veneziano, Edy (2001): Interactional processes in the origins of the explaining capacity. In: Nelson, Keith/Aksu-Koc, Ayhan/Johnson, Caorlyn E. (Hrsg.): Children's Language. Vol. 10: Developing Narrative and Discourse competence. Mahwah: L. Erlbaum, S. 113–141.

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, S. 107–132.

Vollmer, Helmut Johannes (2010): Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. Osnabrück: Universität Osnabrück.

Watorek, Marzena/Hickmann, Maya/Veneziano, Edy (2018): Development of discourse competence: Spatial descriptions and narratives in L1 French. In: Hickmann, Maya/Veneziano, Edy/Jisa,

Harriet (Hrsg.): Sources of Variation in First Language Acquisition: Languages, Contexts, and Learners. Amsterdam und Philadelphia: Benjamins, S. 243–264.
Wygotski, Lew Semjonowitsch (1934/2002): Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.

Interaktionskorpora als Ressource für die Vermittlung diskursiver Fähigkeiten in der Fremd- und Zweitsprache: Eine korpuslinguistische Analyse langer Redebeiträge in Gesprächsarten des Deutschen

Cordula Meißner und Elena Frick

Zusammenfassung
Der Umgang mit längeren, komplexeren Redebeiträgen hat als Gegenstand der Mündlichkeitsdidaktik in Sprachvermittlung sowie Sprachbildung viel Aufmerksamkeit erfahren. Empirische Untersuchungen dazu, in welchen Sprachverwendungskontexten lange Redebeiträge in natürlichen Gesprächssituationen häufig vorkommen und damit die Fähigkeit, sie verstehen und produzieren zu können, eine Anforderung für Lernende bildet, stehen jedoch noch aus. Der Beitrag stellt eine explorative Studie auf der Basis des Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK) vor, die zeigt, wie durch korpuslinguistische Analysen anhand von Interaktionskorpora eine Beschreibung der Gebrauchsspezifika langer Redebeiträge für ein weites Spektrum an Gesprächskontexten gewonnen und damit eine Grundlage für die zielgruppenspezifische Vermittlung diskursiver Fähigkeiten im DaF/DaZ-Unterricht bereitgestellt werden kann.

1. Einleitung

Ein wichtiges Thema in Bezug auf mündliche Fähigkeiten ist sowohl für die Sprachvermittlung als auch für die Sprachbildung der Umgang mit längeren, komplexeren Redebeiträgen. Sie bilden für die Kompetenzbeschreibungen mündlich rezeptiver wie produktiver Fähigkeiten in der Fremdsprache einen wesentlichen Bezugspunkt (vgl. Trim/North/Coste 2001; Europarat 2018). Sie sind aber auch für die Deutschdidaktik zu einem wichtigen Thema geworden, insofern hier mit dem Konzept der Diskurskompetenz gezielt die Fähigkeit in den Blick genommen wird, mündlich in Form komplexer Redebeiträge an Gesprächen teilnehmen zu können (vgl. etwa Heller/Morek 2015; Quasthoff/Heller/Morek 2021). Interaktionskorpora wie das Forschungs- und Lehrkorpus

Gesprochenes Deutsch (FOLK)[1] ermöglichen die Beschäftigung mit einer Vielfalt an Interaktionstypen aus der privaten, institutionellen und öffentlichen Interaktionsdomäne. Sie stellen neben einer direkten Nutzung als Materialquelle für den Unterricht auch eine Ressource für die bildungsbezogene Sprachforschung dar. So kann der natürliche Sprachgebrauch in der mündlichen Interaktion auf ihrer Grundlage korpuslinguistisch analysiert und damit eine Beschreibungsgrundlage für die Vermittlung diskursiver Fähigkeiten gewonnen werden. In Bezug auf das Thema der langen Redebeiträge ist bislang offen, in welchen Sprachverwendungsbereichen solche komplexen Sequenzen in natürlichen Gesprächssituationen häufig vorkommen und in welchen Bereichen damit die Fähigkeit, lange Beiträge verstehen und produzieren zu können, eine Anforderung für eine erfolgreiche kommunikative Teilhabe bildet. Der vorliegende Beitrag stellt eine Korpusstudie vor, die explorativ einen ersten Schritt zu einer solchen Beschreibung unternimmt.

2. Lange Redebeiträge als Thema von Sprachvermittlung und Sprachbildung: das Potenzial von Interaktionskorpora

Dass lange Redebeiträge ein wichtiges Thema für die mündlichkeitsbezogene Fremdsprachenausbildung sind, zeigt ein Blick in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Trim/North/Coste 2001). Hier wird für die Beschreibung mündlicher Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache v. a. für höhere Niveaustufen auf die Fähigkeit, mit längeren Redebeiträgen rezeptiv und produktiv umgehen zu können, Bezug genommen. Der GER verweist hierauf explizit in der Kann-Beschreibung zum allgemeinen Hörverstehen für B2 („Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.", vgl. Trim/North/Coste 2001, S. 72) oder C1 („Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind." vgl. ebd. S. 71; siehe auch Europarat 2019, S. 167 in Bezug auf „extended informal speech"). Für die mündliche produktive Fertigkeit stellt „zusammenhängendes monologisches Sprechen" mit exemplarischem Bezug auf etwa das Erzählen oder das Argumentieren in einer Diskussion einen Deskriptor dar (Trim/North/Coste 2001, S. 214). Die Länge von Redebeiträgen wird hier als Schwierigkeitsfaktor bzw. Kompetenzindikator benannt („Längere Redebeiträge

1 Das FOLK-Korpus ist am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim beheimatet und wird kontinuierlich ausgebaut. Vgl. http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml (13.03.2022).

bei spontaner Kommunikation (z. B. das Erzählen einer Anekdote) sind in der Regel anspruchsvoller als kurze Beiträge." vgl. ebd. S. 158).

Auch im Zusammenhang mit der Sprachbildung im Kontext der schulischen Ausbildung haben längere Redebeiträge Aufmerksamkeit erfahren. In der Forschung zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen steht hier jener mündliche Sprachgebrauch im Fokus, in dem ein komplexerer, umfangreicherer („übersatzmäßiger") inhaltlicher Zusammenhang (wie etwa beim Erklären, Erzählen, Argumentieren) dargelegt wird. Er wird als Form der Literalität in der Mündlichkeit betrachtet, die für gesellschaftliche Teilhabe und Bildungserfolg von großer Bedeutung ist (Heller/Morek 2015, S. 2). Mit dem Konzept der Diskurskompetenz wird die Fähigkeit zu dieser Form des Sprachgebrauchs beschrieben. Sie umfasst drei Teilfähigkeiten: Die Kontextualisierungskompetenz beinhaltet, im Gespräch für die Kommunikationspartner verständlich erkennbar einen längeren, inhaltlich strukturierten Sprechbeitrag platzieren zu können, d. h. zu erkennen, wo ein solcher erwartet wird oder selbst eine Anschlussstelle hierfür zu schaffen (Quasthoff/Heller/Morek 2021, S. 22). Die Vertextungskompetenz umfasst die Fähigkeit, den komplexen Redebeitrag kohärent auszugestalten. Hierbei wird insbesondere die Verknüpfung einzelner Äußerungsschritte entsprechend der Konventionen narrativer, explanativer, argumentativer Gattungen fokussiert (vgl. ebd.; Heller/Morek 2015, S. 5). Die Markierungskompetenz, als dritter Aspekt, bezieht sich auf die Fähigkeit, für die Gesprächspartner/innen erkennbar durch sprachliche, prosodische bzw. gestische Mittel zu kennzeichnen, was für eine Art von Redebeitrag (z. B. ein erzählender, erklärender, argumentierender) produziert wird und wie dieser in sich gegliedert ist (vgl. ebd.). Der Erwerb von Diskurskompetenz und die Möglichkeiten der Erwerbsförderung im schulischen aber auch im familiären Kontext sind Gegenstand zahlreicher Untersuchungen (vgl. etwa Heller/Morek 2015; Heller/Morek 2019; Prediger et al. 2016; Quasthoff/Heller/Morek 2021). Die dabei herausgearbeiteten Möglichkeiten der Förderung umfassen etwa Lehreraktivitäten, die für Schüler/innen Gelegenheiten zu längeren Redesequenzen des Erklärens oder Argumentierens schaffen und diese u. a. durch erkennbare Zuhöreraktivitäten, wie das Nachfragen, einfordern (vgl. Heller/Morek 2015, S. 19).

In Bezug auf Lernende des Deutschen als L2 im Erwachsenenalter sind Fähigkeiten im Umgang mit langen Redebeiträgen insbesondere hinsichtlich der spezifischen Domäne, in der sie die Zielsprache verwenden wollen, relevant. Für sie geht es darum, sich die Konventionen der mündlichen Kommunikation im deutschsprachigen Zielkontext anzueignen und die Fähigkeit zu erwerben, mündlich komplexe inhaltliche Zusammenhänge in umfangreicheren Redebeiträgen kontextadäquat zu platzieren und in angemessen strukturierter Form zu realisieren, sei es die Antwort in einem Prüfungsgespräch an der Hochschule, sei es der Bericht über Arbeitsleistungen im beruflichen Mitarbeitergespräch

oder ein Redebeitrag vor einem (fremden) Publikum. Während im Kontext des schulischen Lernens mit dem Ziel des Bildungsspracherwerbs die erlebte Unterrichtskommunikation Erwerbsfördermöglichkeiten bietet, ist dies für die Lernkontexte von Deutsch als L2 im Erwachsenenalter weniger der Fall. Hier sind die Möglichkeiten, die für Ausbildung, Beruf, Studium oder gesellschaftliches Leben relevanten Interaktionen in der Zielsprache real zu erleben, oft begrenzt.

An dieser Stelle können Interaktionskorpora als digitale Sammlungen authentischer Gespräche eine besondere Rolle einnehmen. Sie ersetzen zwar nicht die real erfahrene Interaktion, aber sie erlauben die Reflexion von mündlicher Kommunikation. Um den Umgang mit langen Redebeiträgen zielgruppengerecht vermitteln zu können, wäre eine spezifische, auf die von den Lernenden angestrebten Sprachverwendungsdomänen bezogene Unterstützung notwendig. Die Voraussetzung hierfür ist eine Sprachbeschreibung, die auf empirischer Basis ermittelt, was den Gebrauch langer zusammenhängender Redebeiträge in der realen Sprachverwendung kennzeichnet und dabei für spezifische Interaktionskontexte verschiedener Domänen Auskunft darüber gibt, wie häufig solche Redebeiträge vorkommen und mithilfe welcher sprachlichen Mittel sie typischerweise realisiert werden.

Die Methoden der Korpuslinguistik erlauben es, ausgehend von natürlichen Sprachverwendungsdaten eine Sprachbeschreibung für die Vermittlung der L2 Deutsch zu gewinnen. Sie werden eingesetzt, um Eigenschaften der zu erlernenden Sprache zu beschreiben, Lernersprache nach Verwendungsmustern und Kompetenzentwicklung zu analysieren oder curriculare sowie sprachtestbezogene Entscheidungen empirisch zu fundieren (vgl. Meißner/Lange/Fandrych 2016, S. 307). Auch in Bezug auf die Vermittlung mündlicher Kompetenzen liegen korpusbasierte Ansätze vor. Sie betreffen zum einen die exemplarische Nutzung von mündlichen Korpusdaten im Unterricht. So wurden für den DaF/DaZ-Unterricht Anwendungsmöglichkeiten zur Reflexion gesprochener Sprache auf gesprächsstruktureller, interaktional/handlungsbezogener wie auch grammatisch-lexikalischer Ebene beschrieben (vgl. etwa Imo/Weidner 2018; Bies 2020). Andere Arbeiten zeigen, wie mündliche Korpora durch Annotation sprachlicher Handlungen aufbereitet und so für den Unterricht authentische Sprachbeispiele aus dem Korpus abrufbar gemacht werden können (vgl. z. B. Fandrych/Meißner/Wallner 2018; Kaiser/Schedl 2021). Mit dem Projekt ZuMult[2] wurden jüngst durch den Einsatz korpus- und computerlinguistischer Verfahren spezielle Zugangswege zu

2 ZuMult (Zugänge zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache) ist ein von der DFG gefördertes Kooperationsprojekt zwischen dem Archiv für gesprochenes Deutsch (AGD) am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim, dem Hamburger Zentrum für

multimodalen Korpora gesprochener Sprache für Fremdsprachendidaktiker/innen geschaffen, die es erlauben, Gespräche nach schwierigkeitsbezogenen Merkmalen auszuwählen und zu visualisieren (vgl. Fandrych et al. 2022). Weitere Arbeiten schließlich ermitteln auf der Basis mündlicher Korpora Gebrauchsspezifika, um eine Beschreibungsgrundlage für die Sprachvermittlung zu schaffen oder Lernschwierigkeiten zu identifizieren. Hierzu liegen etwa für die mündliche Wissenschaftskommunikation Untersuchungen vor, die den Gebrauch von Konnektoren (Slavcheva 2018) und Diskursmarkern (Wallner 2016; Wallner 2017) oder die typische Realisierung von Metakommentierungen, einer der Gliederung dienenden sprachlichen Handlung (Meißner 2016; Meißner 2017), beschreiben. Damit wurden in Bezug auf das Thema der langen Redebeiträge bereits für eine spezifische Domäne einzelne verknüpfende und strukturierende Ausdrucksmittel bzw. Sprachhandlungen anhand mündlicher Korpora betrachtet. Eine Untersuchung, die lange Redebeiträge als Ganze in ihren Gebrauchsspezifika über ein weites Spektrum an Gesprächskontexten erschließt, steht jedoch noch aus. Die im Folgenden vorgestellte Studie widmet sich diesem Desiderat.

3. Der Gebrauch langer Redebeiträge in Interaktionsdomänen und Gesprächsarten des Deutschen – eine Korpusstudie

Es wird eine Korpusstudie vorgestellt, die explorativ auf Basis der über das FOLK-Korpus verfügbaren Datenbestände eine Beschreibung des Gebrauchs langer Redebeiträge in Gesprächsarten der institutionellen, öffentlichen und privaten Interaktionsdomäne geben will. Die für die Diskurskompetenz beschriebenen Teilkomponenten aufgreifend wird dabei neben der Häufigkeit und Verbreitung langer Beiträge auch die sprachliche Gestaltung ihrer Anschlussstellen sowie ihrer internen Verknüpfung betrachtet. Folgende Fragen werden untersucht:

1. In welchen Gesprächsarten der privaten, institutionellen und öffentlichen Domäne werden lange zusammenhängende Redebeiträge häufig gebraucht?
2. Welche sprachlichen Merkmale kennzeichnen ihre Anschlussstellen?
3. Welche sprachlichen Mittel der Verknüpfung werden innerhalb der Beiträge eingesetzt?

Das Ziel ist es, einen Überblick über den Gebrauch langer Redebeiträge für ein weites Spektrum von Gesprächsarten unterschiedlicher Interaktionsdomänen zu

Sprachkorpora (HZSK) an der Universität Hamburg und dem Herder-Institut der Universität Leipzig. Vgl. https://zumult.org (13.03.2022).

erlangen sowie exemplarisch anhand ausgewählter Gesprächsarten die Spezifik ihrer Realisierung zu betrachten.

3.1 Methodisches Vorgehen

3.1.1 Korpus

Das FOLK-Korpus ist über die Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD)[3] verfügbar. Es umfasst authentische/natürliche und vollständige Gespräche (vgl. Schmidt 2018, S. 210) aus vier Interaktionsdomänen: öffentliche Interaktionen („Gespräche, die im Rahmen öffentlich zugänglicher und/oder massenmedial vermittelter Anlässe stattfinden", Kaiser 2018, S. 521), institutionelle Interaktionen („Gespräche, die im Rahmen institutioneller Räumlichkeiten bzw. Handlungen mit Personen in der Rolle institutioneller bzw. professioneller Vertreter und mit den entsprechenden konstitutiven Aktivitäten stattfinden", ebd., S. 522), private Interaktionen („informelle Gespräche mit Familie und/oder Freunden und Bekannten", ebd.) sowie sonstige Interaktionen (u. a. elizitierte Interaktionen wie Interviews oder Kommunikationsspiele, ebd., S. 521 f.). Nach gesellschaftlichen Handlungsbereichen werden Gespräche der öffentlichen Domäne in die Lebensbereiche Politik, Unterhaltung, Wissenschaft und Wirtschaft differenziert, Gespräche der institutionellen Domäne in die Lebensbereiche Bildung, Behörden, Interprofessionelle Kommunikation, Vereinsleben und Selbstverwaltung, Religion/Kirche, Kunst/Unterhaltung/Sport, Dienstleistungen sowie Medizin/Gesundheitswesen (ebd., S. 544). Alle Sprechereignisse (SE) sind weiterhin durch ad hoc vergebene Kurzbezeichnungen nach der Art des Gesprächs näher gekennzeichnet (z. B. Telefongespräch) (vgl. ebd., S. 530). Das FOLK-Korpus umfasst insgesamt 374 SE mit über 1.200 Sprecher/innen und 314 Aufnahmestunden.[4] Es beinhaltet Metadaten zu den Sprechereignissen und den beteiligten Sprecher/innen. Die Audiodaten liegen transkribiert in Form der cGAT-Konventionen vor, die auf dem GAT2-Minimaltranskript basieren (vgl. Schmidt/Schütte/Winterscheid 2015). Die für die Transkripte verfügbaren Aufbereitungen umfassen die Auszeichnung nach orthographisch normalisierter Form, Lemmainformation und Wortart (vgl. Westpfahl et al. 2017).

Für Frage 1 bildet das gesamte FOLK-Korpus die Datengrundlage. Die Fragen 2 und 3 werden anhand von vier exemplarisch gewählten Gesprächsarten untersucht, die für L2-Lernende potenziell relevante Handlungskontexte repräsentieren. Es sind dies Gesprächsarten der institutionellen Domäne aus den

3 Vgl. https://dgd.ids-mannheim.de (13.03.2022).

4 Stand September 2021, Version 2.16

Kontexten Beruf (1) und Studium (2) sowie je eine der öffentlichen (3) und eine der privaten (4) Interaktionsdomäne:

1. Meeting in einer sozialen Einrichtung: Es handelt sich um Besprechungen unter Mitarbeiter/innen in einer sozialen Einrichtung, also um eine Form der interprofessionellen Kommunikation. Beteiligte Sprecherrollen sind Chef/in, Gruppenleiter/in, Mitarbeiter/in, Freiwillige/r, Meetingsteilnehmer/in, Praktikant/in und Teamleiter/in. (insgesamt 5 SE, 24.426 Token bzw. 10 h 37 min.)
2. Prüfungsgespräche an der Hochschule: Diese stellen eine Form der institutionalisierten Lehr-Lern-Interaktion dar (vgl. Kaiser 2018, S. 528). Beteiligte Sprecherrollen sind Prüfer/in und Prüfling. (insgesamt 19 SE, 98.505 Token bzw. 10 h 21 min.)
3. Ausschusssitzung: Hier handelt es sich um eine face-to-face/massenmedial realisierte Anhörung von Sachverständigen, also um eine Form der öffentlichen Kommunikation (Bereich Politik). Beteiligt sind die Sprecherrollen Experte/in, Mitglied des Bundestages verschiedener Parteien sowie Sitzungsleitung. Die Interaktion erfolgt vor einem (verbal nicht beteiligten) Publikum. (insgesamt 3 SE, 46.507 Token bzw. 4 h 58 min.)
4. Tischgespräche: Diese Gesprächsart der privaten Domäne umfasst als beteiligte Sprecherrollen Familienmitglied, Freund/in, Mitbewohner/in und Partner/in. (insgesamt 12 SE, 169.101 Token bzw. 14 h 59 min.)

3.1.2 Datenerhebung

Längere zusammenhängende Redebeiträge wurden über drei Kriterien operationalisiert: Es wurden all jene Sequenzen erhoben, in denen 1.) ein/e Gesprächsteilnehmende/r (Hauptsprechende/r) ohne Sprecherwechsel spricht, in denen also andere Gesprächsteilnehmende gar nicht oder nur parallel bzw. überlappend sprechen, in denen 2.) zwischen den einzelnen geäußerten Passagen der/s Hauptsprechenden nur kürzere Pausen von bis zu 3 Sekunden Länge[5] auftreten und die 3.) einen Gesamtumfang von mindestens 100 Token aufweisen. Für die Ermittlung dieser Mindesttokenzahl wurden Häsitationssignale wie *äh*, *ähm* etc. (NGHES)[6], Abbrüche (AB, XY), Buchstabieren (SPELL) sowie als unverständlich „++++“ im Transkript notierte Einheiten (UI) nicht mitgezählt. Es wurden für das gesamte FOLK-Korpus alle Vorkommen von Sequenzen, die

5 Es wurden hier verschiedene Werte getestet. Die stichprobenhafte Prüfung ergab bei 3 Sekunden die besten Ergebnisse in Bezug auf erzielte Treffer und Fehltreffer.

6 Die Tagbezeichnung NGHES umfasst NG für die übergeordnete Kategorie der nicht grammatischen Einheiten sowie HES für Häsitationspartikeln. Es werden hier nur die Bezeichnungen erklärt, die spezifisch für gesprochene Sprache entwickelt wurden. Alle anderen entsprechen dem Stuttgart-Tübingen-Tagset (STTS) (vgl. Westpfahl et al. 2017).

diese Kriterien erfüllen, mit ihren Metadaten zu Sprechereignis und Sprecher/in erhoben.[7] Mit der vorgenommenen Operationalisierung erfolgt die Betrachtung in dieser Untersuchung ohne eine pragmatisch-funktionale Klassifizierung der Sequenzen. Ziel ist es hier zunächst, explorativ eine Aussage zum Vorkommen unabhängig von den jeweiligen konkreten kontextuellen Funktionen zu treffen (3.2).

Um die Anschlussstellen der langen Redebeiträge zu untersuchen (3.3), wurden zudem die in einem Fenster von 10 Token vor sowie zu Beginn der Sequenzen produzierten Token betrachtet (nicht mitgerechnet wurden wieder die bereits genannten Kategorien).[8] Bei den Kontexten vor dem langen Beitrag wurden Äußerungen von der/m Hauptsprechenden des langen Beitrags und von einer/m anderen Gesprächsteilnehmer/in unterschieden. Um die typischen sprachlichen Merkmale der Anschlussstellen zu bestimmen, wurden für die exemplarisch betrachteten vier Gesprächsarten die Keywords für die 10-Token-Fenster im Vergleich zu den insgesamt in der Gesprächsart vorkommenden Einheiten ermittelt.[9] Es wurden (auf normalisierter Ebene) also jene Types[10] bestimmt, die im Kontext oder zu Beginn der Beiträge für die Gesprächsart überzufällig häufig zu finden sind und damit eine statistisch signifikante verbale Markierung der Anschlussstellen im Gespräch darstellen. Zusätzlich wurden die in den Fenstern jeweils am häufigsten vorkommenden Types, Bigramme und Trigramme[11] ausgewertet. Die Untersuchung betrachtet damit nur die in den cGaT-Transkripten festgehaltenen verbal geäußerten Einheiten.

Um die Verknüpfung innerhalb der langen Beiträge zu untersuchen (3.4), wurden Wortarten betrachtet, die eine verknüpfungsrelevante Funktion übernehmen können, und dazu (auf normalisierter Ebene) alle in den langen Beiträgen vorkommenden Token von nebenordnenden Konjunktionen (KON),

---

7 Die Beiträge wurden automatisch aufgrund der aufgelisteten Kriterien erhoben. Dies geschah über die im Projekt ZuMult entwickelte Java-API (Batinic et al. 2019) für den Zugriff auf die im xml-basierten ISO-TEI Format (ISO 24624:2016) vorliegenden Korpora gesprochener Sprache.

8 In Abb. 3 unten umfasst dieses 10-Token-Fenster vor Beginn des langen Beitrags die Tokenfolge *wo liegen die vielleicht wenn wenn es noch welche gibt,* zu seinem Beginn umfasst es die Tokenfolge *ähm ich denke schon äh ich hab mich allerdings tatsächlich eher auf* (hier sind mit *ähm* und *äh* auch nicht gezählte Kategorien enthalten).

9 Für die Keywordberechnung wurde die Häufigkeit aller vorkommenden Einheiten in den 10-Token-Fenstern ermittelt und auf signifikante Unterschiede zur Gesamthäufigkeit dieser Einheiten in den Transkripten der Gesprächsart geprüft. Die Berechnung erfolgte mithilfe der Software AntConc (vgl. Anthony, Laurence (2020): AntConc (Version 3.5.9) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. https://www.laurenceanthony.net/software.html).

10 Types sind die verschiedenen vorkommenden Token-Formen, in diesem Fall die verschiedenen orthographisch normalisierten Einheiten.

11 Bi- bzw. Trigramme sind Sequenzen aus zwei bzw. drei direkt aufeinanderfolgenden Token.

unterordnenden Konjunktionen mit Satz (KOUS), Adverbien (ADV) und Diskursmarkern (SEDM)[12] ermittelt. Auf dieser Basis wurden Keyword-Verknüpfer-Types für die vier exemplarischen Gesprächsarten im Vergleich zu allen langen Beiträgen des Korpus berechnet.

3.2 Auswertung I: Vorkommen und Häufigkeit langer Redebeiträge

Im FOLK-Korpus wurden insgesamt 4.280 lange Redebeiträge ermittelt, die den oben genannten Kriterien genügen. Von diesen entfallen 1.542 (36 %) auf die institutionelle Interaktionsdomäne, 1.175 (28 %) auf die private, 1.075 (25 %) auf die öffentliche Domäne sowie 488 (11 %) auf die Domäne Sonstiges. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Verteilung nach Interaktionsdomäne, Lebensbereich und Gesprächsart. Um die Werte vergleichen zu können, ist die relative Häufigkeit der langen Beiträge pro 30 min angegeben. Die Berechnung bezieht sich auf die über einzelne Sprechereignisse summierte gesamte Aufnahmezeit, die im Korpus für eine Gesprächsart, einen Lebensbereich bzw. eine Interaktionsdomäne vorliegt. Die Darstellung erfolgt nach absteigender relativer Häufigkeit (Abb. 1).

Abbildung 1: Häufigkeit langer Redebeiträge mit mindestens 100 Token Länge für die im FOLK-Korpus ausgewiesenen Interaktionsdomänen, Lebensbereiche und Gesprächsarten

Interaktionsdomäne/ Lebensbereich/ Gesprächsart	Audio gesamt in hh:mm	lange Beiträge gesamt	pro 30 min
Öffentlich	**44:03**	**1075**	**12,2**
Unterhaltung	**1:07**	**32**	**14,3**
Radiointerview	1:07	32	14,3
Wissenschaft	**1:26**	**36**	**12,6**
Podiumsdiskussion	1:26	36	12,6
Politik	**40:49**	**993**	**12,2**
belgische TV-Debatte	1:55	60	15,7
Plenarsitzung im Bundestag	5:07	145	14,2
Podiumsdiskussion	7:18	183	12,5
Schlichtungsgespräch	21:31	506	11,8
Ausschusssitzung	4:58	99	10
Kunst/Unterhaltung/Sport	**0:41**	**14**	**10,2**
Interview-Podcast	0:41	14	10,2
Sonstiges	**30:22**	**488**	**8,0**
Sonstiges (nicht spezifiziert)	**30:22**	**488**	**8,0**
Interview	1:03	33	15,7
Ethnographisches Interview	2:50	70	12,4
Fokusgruppen-Interview	1:22	32	11,7
Biographisches Interview	7:37	172	11,3
Sprachbiografisches Interview	10:14	145	7,1
Maptask	7:16	36	2,5
Institutionell	**108:55**	**1542**	**7,1**
Kunst/Unterhaltung/Sport	**0:13**	**5**	**11,5**
Sportinteraktion	0:13	5	11,5
Interprofessionelle Kommunikation; Dienstleistung	**0:18**	**6**	**10,0**
Gespräch im Arbeitsamt	0:18	6	10,0
Dienstleistung; Kunst/Unterhaltung/Sport	**8:25**	**161**	**9,6**
Führung (Ausstellung)	3:03	72	11,8
Greifvogelschau	0:53	20	11,3
Führung (Burg)	1:08	19	8,4
Führung (Schloss/Schlosspark)	1:38	25	7,7
Vorbereitung der Greifvogelschau	0:04	1	7,5
Führung (Stadtführung)	1:39	24	7,3
Interprofessionelle Kommunikation; Bildung	**7:33**	**137**	**9,1**
Praxisanleitungsgespräch KiTa	0:35	16	13,7
Bewerbungstraining	3:05	70	11,4
Unterrichtshospitation	1:46	40	11,3
Fortbildungsplanung in einem Krankenhaus	0:32	10	9,4
Training in einer Hilfsorganisation	1:36	1	0,3
Bildung; Behörden	**0:07**	**2**	**8,6**
Studienberatung	0:07	2	8,6
Interprofessionelle Kommunikation	**20:27**	**324**	**7,9**
Meeting in einem Wirtschaftsunternehmen	0:09	4	13,3
Schichtübergabe in einem Krankenhaus	2:38	62	11,8
Teamsitzung	0:51	19	11,2
Reflexionsgespräch KiTa	0:40	15	11,3
Gespräch im Arbeitsamt	0:11	4	10,9
Jour Fixe	0:17	5	8,8
Meeting in einer sozialen Einrichtung	10:37	181	8,5
Teambesprechung	0:36	10	8,3
Pausenkommunikation	0:28	4	4,3
Radiosendung	3:21	17	2,5
IT-Dienstgespräch	0:39	3	2,3
Bildung; Dienstleistung	**12:21**	**190**	**7,7**
Fahrschulgespräch	10:37	177	8,3
Englisch-Nachhilfe	1:27	12	4,1
Make-up-Artist-Ausbildung	0:17	1	1,8
Medizin/Gesundheitswesen	**3:13**	**44**	**6,8**
Physiotherapie	3:13	44	6,8
Bildung	**31:44**	**400**	**6,3**
Feedbackgespräch unter Lehrkräften	0:24	19	23,8
Tutorium	1:30	31	10,3
Prüfungsgespräch in der Hochschule	10:21	195	9,4
Unterrichtsstunde im Wirtschaftsgymnasium	7:00	74	5,3
Unterrichtsstunde in der Berufsschule	7:31	66	4,4
Geigenunterricht	2:12	10	2,3
Gitarrenunterricht	1:36	3	0,9
Förderunterricht	1:10	2	0,9
Vereinsleben und Selbstverwaltung	**7:51**	**94**	**6,0**
StuRa-Sitzung	4:12	55	6,6
Konvent einer Studentenverbindung	3:08	34	5,4
Vereinssitzung	0:31	5	4,8
Dienstleistung; Bildung	**5:37**	**65**	**5,8**
Fahrschulgespräch	5:37	65	5,8
Dienstleistung	**7:12**	**78**	**5,4**
Telefongespräch	0:25	13	15,6
Bewerbungsmappen-Check	0:23	9	11,7
Verkaufsgespräch (Parfümerie)	1:33	16	5,2
Verkaufsgespräch in einem Gartencenter	0:35	5	4,3
Gespräch beim Friseur	2:08	18	4,2
Tupperparty (Verkaufsgespräch)	1:58	16	4,1
Verkaufsgespräch in der Apotheke	0:10	1	3,0
Behörden	**3:54**	**36**	**4,6**
Gespräch im Polizeirevier	3:12	33	5,2
Beratungsgespräch Studienbeihilfe	0:42	3	2,1
Privat	**125:44**	**1175**	**4,7**
Privat (nicht spezifiziert)	**125:44**	**1175**	**4,7**
Kaffeetrinken	2:29	79	15,9
Bibelkreis	0:58	25	12,9
Aquaristik	0:59	23	11,7
Bandbesprechung	0:59	22	11,2
Telefongespräch	21:10	402	9,5
WG-Gespräch	1:00	15	7,5
Spaziergang	1:54	27	7,1
Vorlesen für Kinder	2:59	38	6,4
Studentisches Alltagsgespräch	3:07	38	6,1
Gespräch unter Freunden	2:17	26	5,7
Gespräch in der Familie	6:19	67	5,3
Gespräch im Café	0:12	2	5,0
Tischgespräch	14:59	141	4,7
Kommunikation mit Tieren	0:20	3	4,5
Kommunikation beim Kochen	3:47	33	4,4
Frühstück	5:05	44	4,3
Gespräch beim Renovieren	3:29	30	4,3
Tandemtreffen	2:34	20	3,9
Theaterprobe	5:23	38	3,5
Gespräch auf der Urlaubsreise	2:04	13	3,2
Mädelsabend	1:27	9	3,1
WG-Casting	1:12	7	2,9
Planung einer WG-Party	0:24	2	2,5
Müttertreffen	1:38	8	2,5
Autofahrt	2:13	10	2,3
Gespräch beim Kofferpacken	0:41	3	2,2
Pausenkommunikation im Theater	2:21	10	2,1
Spielenachmittag unter Freunden	2:18	9	2,0
Spaziergang mit Hund	1:02	3	1,5
Paargespräch	4:15	10	1,2
Gartengespräch	0:31	1	1,0
Backinteraktion	1:21	1	0,4
Spielinteraktion zwischen Erwachsenen	19:08	14	0,4
Spielinteraktion mit Kindern	5:09	2	0,2
Gesamt		**4280**	

12 SEDM steht für satzexterne Elemente (SE) vom Typ Diskursmarker (DM) (vgl. Westpfahl et al. 2017).

Am häufigsten finden sich lange Beiträge in der öffentlichen Interaktionsdomäne (durchschnittlich 12,2 in 30 min). Zu den für diese Domäne vorliegenden Datensätzen gehören öffentliche, medial übertragene Diskussionen, Interviews, Debatten oder Sitzungen aus den Bereichen Politik, Wissenschaft, Unterhaltung oder Kunst. Alle Gesprächsarten dieser Domäne zeigen eine relative Häufigkeit von mindestens 10 langen Beiträgen pro 30 min. An zweiter Stelle folgt die Domäne Sonstiges mit durchschnittlich 8 langen Beiträgen pro 30 min. Hier zeigen insbesondere die verschiedenen Interviewformen hohe Werte, welche jedoch mit durchschnittlich 2,5 bis 15,7 langen Beiträgen pro 30 min eine größere Schwankungsbreite aufweisen. Die dritte Position nimmt die institutionelle Interaktionsdomäne mit durchschnittlich 7,1 langen Beiträgen pro 30 min ein. Entsprechend der Vielfalt der zu dieser Domäne gehörenden Lebensbereiche und Gesprächsarten zeigt sich eine große Variation in den relativen Häufigkeiten, sie reichen von nur 0,3 im Training in einer Hilfsorganisation über 6,8 in der Physiotherapie bis zu 23,8 in einem Feedbackgespräch unter Lehrkräften. An vierter Stelle folgt die private Interaktionsdomäne mit durchschnittlich 4,7 langen Beiträgen in 30 min. Auch hier zeigt sich eine große Schwankungsbreite, die von 0,2 in der Spielinteraktion mit Kindern über 9,5 im Telefongespräch bis zu 15,9 in Gesprächen beim Kaffeetrinken reicht. Es gibt also durchaus auch im privaten Bereich Gesprächssituationen, in denen lange Redebeiträge häufig zu finden sind. Die Ergebnisse zu diesem weiten Spektrum an Gesprächsarten machen in Bezug auf die Vermittlung diskursiver Fähigkeiten deutlich, dass in bestimmten mündlichen beruflichen Kommunikationssituationen (z. B. Schichtübergabegespräch im Krankenhaus, Teambesprechung, Reflexionsgespräch in der KiTa) lange Redebeiträge häufig vorkommen und somit die Fähigkeit, sie verstehen und produzieren zu können, zu den kommunikativen Anforderungen der beruflichen Tätigkeit zählt.

Zur Illustration dieser quantitativen Ergebnisse wird jeweils ein Exemplar eines langen Beitrags für die vier ausgewählten Gesprächsarten gezeigt (vgl. Abb. 2 bis 5). Dargestellt ist die aussprachenah transkribierte Ansicht, wie sie über die im Projekt ZuMult entwickelte Anwendung ZuViel[13] abrufbar ist. Markiert sind die Grenzen der nach den genannten Kriterien automatisch ermittelten langen Beiträge.

Abbildung 2 zeigt einen Redebeitrag des Mitarbeiters JB in einem Meeting in einer sozialen Einrichtung. In der Interaktion besprechen Teamleiter und Mitarbeiter/innen einer Abteilung Änderungen und Neuerungen bzgl. Arbeitsabläufen und Personal. Den Kontext für den langen Beitrag bildet hier die Besprechung eines Dienstplanes und die Organisation des Arbeitsablaufs für die

13 ZuViel steht für Zugang zu Visualisierungselementen für Transkripte (vgl. Fandrych et al. 2022).

neu entstandene Situation der Arbeit in zwei getrennten Büros. Der Mitarbeiter JB hatte zuvor den Auftrag an die Mitarbeiterin ME formuliert, zu kontrollieren, dass alle anliegenden Arbeiten im anderen Büro erledigt werden und die Auftragszuweisung damit begründet, dass ME an vier Tagen in dem Büro anwesend ist. Im hier gezeigten langen Beitrag erläutert und begründet er die Auftragserteilung weiter und illustriert unter anderem, wie er diese Aufgabe früher ausgeführt hat.

Abbildung 3 zeigt einen langen Beitrag, der von der Studierenden AP im Prüfungsgespräch an einer Hochschule geäußert wird. Dieser umfasst die Antwort von AP auf eine Frage des Prüfers JG.

Abbildung 4 zeigt einen langen Beitrag aus einer Ausschusssitzung. In diesem Sprechereignis hört der Innenausschuss Expertenmeinungen zu Anträgen zweier Fraktionen zum Thema Wohnungslosigkeit. Der lange Beitrag stellt einen Redebeitrag des Experten LAE dar, den dieser äußert, nachdem ihm die Sitzungsleiterin das Wort erteilt hat.

Abbildung 5 schließlich illustriert einen langen Beitrag aus einem Tischgespräch. Hier sitzt ein Paar beim Abendessen und unterhält sich über verschiedene Themen. Der lange Beitrag stammt von dem Partner BP, der seiner Partnerin CP von einem Erlebnis in einem beruflichen Meeting berichtet.

Wie am Beispiel in Abbildung 5 deutlich wird, erfasst die Operationalisierung und automatische Abfrage die Grenzen der langen Redebeiträge im inhaltlich-pragmatischen Sinne nicht ganz genau. So könnte man hier die Äußerungen in Zeile 1084 bis 1087 noch als zum Beitrag gehörig verstehen.[14] Die erfassten Redebeiträge bilden jedoch in jedem Fall lange zusammengehörige Sprechsequenzen einer Sprecherin/ eines Sprechers ab.

14 Eine funktional begründet präzise Grenzziehung würde weitere interpretative Entscheidungen erfordern.

Abbildung 2: Langer Beitrag (227 Token) eines Mitarbeiters (JB) im Meeting in einer sozialen Einrichtung (FOLK_E_00340)[15]

0058 **SM** ja

0059 **JB** [ja]

0060 **JB** [also]isch hab jetz halt mo mei pun[kte die mir so uffgfalle sin]

0061 **HK** [((atmet ein, 1.8s))]((räuspert sich))

0062 **JB** äh

0063 **JB** es isch halt efach das problem °h

0064 (0.45)

0065 **JB** anne und ich sin einfach in dem büro nimmi drin (.) des isch des problem wo isch seh früher haw isch halt gsehe weil weil isch mit drin gsesse bin °h des un des isch offe oder isch bin um viere halber fünfe rumgloffe °h was liegt noch alles rum °h technische alarme ü pe tes °h des schreiwe des schreiwe °h un des mache ma (.) einfach nimmer immer

0066 (0.22)

0067 **JB** [des vergesse ma]°h]weil isch denk do net]dro we äh [wä äh]do dann äh hm i i ich bin dann halt scho mol rüwergloffe hab das en oder andere liege gsehe °h des hosch halt automatisch mitgmacht (.) wie noch in dem büro drin warsch jetzt isch s halt ann[erschd](.) ja °h dass du do halt ä bissl gucksch dass die sache halt ah

0068 **ME** [muss jo a net]joa]muss doch üwerhaupt net sei]

0069 **AW** [ja]

0070 **ME** [hm]

0071 (0.2)

0072 **JB** ja dass man halt den dene sagt (.) des muss noch abzu äh abtelefoniert werre zum beis[piel ne]°h und des macht einfach immer der der am

0073 **ME** [hmhm]

0074 (0.3)

0075 **JB** öfteschte do isch (.) ja

0076 (0.32)

0077 **JB** weil die °h +++ für +++ +++

0078 (0.25)

0079 **JB** oder für de hans isch s halt so die sin zwe dag do °h

0080 (0.22)

0081 **JB** un dann

0082 (0.22)

0083 **JB** und bis die nächscht woch gar nimmer

0084 (0.4)

0085 **SM** [hm]hm

0086 **JB** [a]

0087 (0.22)

0088 **JB** °hh un do isch s dann wesentlich schwierischer de üwerblick

0089 (0.29)

0090 **JB** °h äh °h zu bewahre °hh ähm (.) was jetzt die zwe punkte betrifft mit äh w mit personal was hosch du noch [irgend]was anne was dir jetz noch eifällt was isch jetz vergesse hab

0091 **XX** [((zieht die Nase hoch))]

0092 (0.23)

0093 **AW** mhmh (.) nee

15 Vgl. die Ansicht in ZuViel unter http://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/jsp/zuViel.jsp?transcriptID=FOLK_E_00340_SE_01_T_01&form=trans&startAnnotationBlockID=c60&endAnnotationBlockID=c90 (zugänglich nach Anmeldung in der DGD)

Abbildung 3: Langer Beitrag (118 Token) einer Studentin (AP) im Prüfungsgespräch an der Hochschule (FOLK_E_00056)[16]

0895 **JG** grund (.) begriffe brauchen wir nich (.) aber ähm ich würd sie mal fragen °h ähm wir sie ham ja jetz hier verschiedene phasen oder verschiedene theorien °h ähm aufge (.) listet ähm °h und wir wollen die nich mehr alle (.) äh nacheinander besprechen was is denn °h ähm wenn sie heu wenn sie den die aktuelle situation angehen an anschauen °h wie würden sie die (.) beschreiben gibt s überhaupt noch große kontroversen darüber wie der spracherwerb funktioniert ob der (.) zweitspracherwerb insbesondere der interessiert uns °h ähm ob der sich vom erstspracher äh (.) werb äh grundlegend unterscheidet oder nich °h wir nehmen mal den fall von erwachsenen die ne zweite sprache ne fremdsprache lernen °h würden sie sagen (.) da gibt s noch große kontroversen darüber oder

0896 (0.26)

0897 **JG** hm und wo liegen die vielleicht wenn wenn es noch welche gibt

0898 (0.23)

0899 **AP** ähm (.) ich denke schon äh ich hab mich allerdings tatsächlich eher auf die drei ersten hypothesen konzentr[iert deswegen]bin ich nich ganz aussagekräftig

0900 **JG** [okay]

0901 (0.25)

0902 **AP** aber ähm ich würd es trotzdem probieren °h ähm

0903 (1.26)

0904 **AP** es gibt äh (.) was diese faktorenkomplexion des fremdsprachenunterrichts angeht starke kontroversen welche (.) welche faktoren

0905 (0.57)

0906 **AP** wichtig sind [wie und v]or allen dingen wie man ähm hm äh dass zum beispiel soziale und affektive faktoren °h aber auch die ganzen äh unterrichts äh äh ja die die faktorenkomplexion des unterrichts ne rolle spielt da is man sich sicher

0907 **JG** [hm hm]

0908 (0.59)

0909 **AP** aber wie genau das wirkt (.) und wie das verarbeitet wird und wie das auf jeden individuellen lerner

0910 (0.61)

0911 **AP** wirkt

0912 (0.68)

0913 **AP** [ähm]das is da is man sich einfach noch nich sicher und daraus dann noch ein (.) didaktisches konzept zu fo[rmen]

0914 **JG** [hm]

0915 **JG** [ja]

0916 (0.31)

0917 **AP** da is man immer noch nich

0918 (0.59)

0919 **JG** wer welche von diesen hypothesen würde denn (.) ähm sagen die ausgangssprache spielt eigentlich keine rolle (.) keine große rolle (.) oder gar keine rolle

16 Vgl. http://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/jsp/zuViel.jsp?transcriptID=FOLK_E_00056_SE_01_T_01&form=trans&startAnnotationBlockID=c899&endAnnotationBlockID=c917

Abbildung 4: Langer Beitrag (311 Token) eines Experten (LAE) in einer Ausschusssitzung (FOLK_E_000388)[17]

0376 **MH** herr ehm (.) ja

0377 (1.59)

0378 **LAE** ja frau vorsitzende (.) meine damen und herren (.) ähm (.) was die verlässlichkeit angeht ähm ich hatte ja schon gesagt wir haben en äh relativ hohen rücklauf der ist bei den °h ördnungsbehördlichen äh unterbringungen höher wir haben hier nen neunundneunzigprozentigen rücklauf °h äh das ist sicherlich auch deshalb so weil das ganze institutationalisiert haben über äh das äh äh statistische landesamt °h ähm aber auch bei den freien trägern die ja auch teil äh unserer äh datenerfassung seit zweitausendelf sind haben wir °h einen äh rücklauf (.) der ist etwas volatiler aber nichtsdestotrotz um die dreiundneunzig vierundneunzig prozent insofern °h ist das

0379 (0.23)

0380 **LAE** durchaus belastbar aber wie gesagt belastbar immer nur für den teil °h ähm n der äh tatsächlich °h erfassten also den bereich von äh m m äh w drohendem verlust äh oder °h schwierigen wohnverhältnissen erfassen wir natürlich dann nicht °h innerhalb unserer statistik °h äh nichtsdestotrotz ist es dadurch relativ weitgehend und die rücklaufquoten sind wirklich enorm hoch ähm was man °h äh zu der äh anderen frage äh zur nutzbarkeit sagen kann wir haben äh verschiedene äh äh landes äh programme den °h das äh landesaktionsprogramm ähm m

0381 (0.44)

0382 **LAE** ((schnalzt)) was wir °h n stück weit immer auch auf erkenntnis äh der jeweiligen statistik °h äh des vorjahres ein stück weit modifizieren also insbesondere die projekte °h äh dann zielgenauer anpassen wenn wir zielgruppen erkennen wie äh menschen mit midra migrationshintergrund °h äh menschen äh ähm e u bürger aus südosteuropa °h ähm ähm a

0383 (0.22)

0384 **LAE** äh w wohnungslosigkeit bei frauen dann kann man das sicherlich innerhalb der °h projekte zielgenau anpassen und das sind ja auch die projekte °h mit denen das land die kommunen unterstützt insofern kommen die erkenntnisse dann auch °h äh den kommunen °h äh zugute °h ähm (.) zu den thema ähm m

0385 (1.13)

0386 **LAE** bundeseinheitliche statistik äh m m ist es so dass nordrhein westfalen halt seit vielen jahrzehnten eine funktionierende sch ä statistik hat dass andere °h bundesländer ja jetzt °h nachgefolgt sind und ähm es wäre auch aus unserer sicht vielleicht °h auch äh wünschenswert dass zunächst ähm andere länder auch vielleicht (.) durch den bund aufgefordert °h äh folgen würden und ähm man auch ein stück weit die datenerhebung dann natürlich angleichen müsste °h dass hier eine vergleichbarkeit der ergebnisse °h äh ähm entsteht das ist sicherlich ne herausforderung unter den bundesländern nichtdestotrotz °h hätte man dann eine äh bundesweite erfassung der obdachlosigkeit °h die auf bestehenden funktionierenden systemen °h äh aufsetzen könnte vielleicht

0387 (0.2)

0388 **LAE** so weit (.) dazu

0389 (0.68)

0390 **MH** okay vielen dank frau nissen bitte

17 Vgl. http://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/jsp/zuViel.jsp?transcriptID=FOLK_E_00388_SE_01_T_01&form=trans&startAnnotationBlockID=c378&endAnnotationBlockID=c388

Abbildung 5: Langer Beitrag (131 Token) des Partners (BP) im Tischgespräch (FOLK_E_00271)[18]

1084 **BP** dann
1085 (0.89)
1086 **BP** äh
1087 (4.36)
1088 **BP** is d is des aber richtig langes meeting des is angsetzt für
1089 (0.79)
1090 **BP** neun bis vierzehn uhr dreißig
1091 (1.86)
1092 **BP** da gibt s da jetz a scho a eine agenda da stellt sich dann jedes team einzeln vor °h und da natürlich der martin muss da natürlich sei team vorbereiten und (.) auch vorstellen und da is auch gewünscht °hh des mit bildern zu machen
1093 (0.84)
1094 **BP** da (.) hat der martin gmoant na ja (.) hm is jetz schwierig von jedem ((Sprechansatz)) von jedem jetzt noch a bild rechtzeitig zu kriegen °h deswegen
1095 (0.37)
1096 **BP** wird sich jeder persönlich vorstellen
1097 (0.58)
1098 **BP** so
1099 (0.76)
1100 **BP** gut
1101 (0.4)
1102 **BP** ich hab da grundsätzlich kei problem damit (.) aber (.) ich denk mer halt (.) hundert leute
1103 (0.61)
1104 **BP** jed[er stellt sich persönlich v]or
1105 **CP** [des geht lang]
1106 (0.81)
1107 **BP** da is e stund vorbei
1108 (0.2)
1109 **BP** mindestens reicht gar ned (.)
1110 **CP** mja
1111 **BP** wenn jeder nur eine minute spricht (.) is schon mehr als
1112 (0.34)
1113 **BP** eineinhalb stunden vorbei
1114 (0.64)
1115 **BP** also
1116 (0.5)
1117 **BP** eigentlich a schmarrn
1118 (0.41)
1119 **CP** ja ich find auch mit fotos wär scho

18 Vgl. http://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/jsp/zuViel.jsp?transcriptID=FOLK_E_00271_SE_01_T_01&form=trans&startAnnotationBlockID=c1088&endAnnotationBlockID=c1117

3.3 Auswertung II: Anbindung langer Redebeiträge

Um zu untersuchen, was die Anschlussstellen kennzeichnet, an denen längere Redebeiträge auftreten,[19] werden die vier exemplarisch gewählten Gesprächsarten gegenüberstellend betrachtet. Für Meetings in einer sozialen Einrichtung liegen insgesamt 181 lange Beiträge von 13 Sprecher/innen vor, für Prüfungsgespräche 195 Beiträge, wobei 58 von Prüfenden (7 Sprecher/innen) sowie 137 von Prüflingen (17 Sprecher/innen) stammen, für Ausschusssitzungen sind es 99 Beiträge von 41 verschiedenen Sprecher/innen und für Tischgespräche 141 Beiträge von 20 Sprecher/innen.

3.3.1 Durch andere Gesprächsteilnehmende produzierte Kontexte

Gibt es spezifische verbale Merkmale in den Sequenzen, die vor einem langen Redebeitrag durch andere Gesprächsteilnehmer/innen produziert werden und somit potenziell Anschlussmöglichkeiten im Gespräch für die Platzierung eines langen Beitrags signalisieren?

Dass den langen Beiträgen ein solcher Kontext vorangeht, ist in den vier betrachteten Gesprächsarten der Normalfall. Diese Konstellation trifft hier auf fast alle langen Beiträge zu (96 % im Meeting in der sozialen Einrichtung, 98 % bei Prüfenden und 99 % bei Prüflingen, 95 % in der Ausschusssitzung, 94 % im Tischgespräch). Die in den 10-Token-Fenstern geäußerte Tokenmenge liegt dabei durchschnittlich bei 8,1 bis 9,5 Token, umfasst also fast vollständig den betrachteten Ausschnitt.

Um zu erfahren, inwieweit diese Kontexte sprachlich spezifisch markiert sind, d. h. über Merkmale verfügen, die hier im Vergleich zu ihrer Häufigkeit in der Gesprächsart insgesamt besonders frequent sind, werden auf der normalisierten Ebene die Keywords der Kontextsequenzen sowie die häufigsten Types, Bigramme und Trigramme betrachtet (vgl. Tab. 1). Es zeigt sich ein recht eindeutiges Bild: In den Meetings und den Tischgesprächen gibt es keine Keywords, d. h. keine Types, welche die durch andere Sprecher/innen produzierten Kontexte langer Redebeiträge signifikant vom übrigen Sprachgebrauch der Meetings bzw. der Tischgespräche unterscheiden. Hier finden sich also keine konventionalisierten verbalen Merkmale, an denen die Platzierungsmöglichkeit eines langen Redebeitrags kenntlich wird. Demgegenüber sind die Kontexte im Fall der Ausschusssitzung hochgradig durch konventionalisierte Ausdrucksmittel markiert. Dies zeigt sich an der großen Menge von 20 Keywords, die deutlich Anredeformeln (*Frau, Herr, Doktor, bitte*) und namentliche Anrede (*Fix, Ehm, Rosenke, Busch*),

19 Die Untersuchung erlaubt nur eine Aussage über lange Beiträge im Sinne der hier angewendeten Kriterien, vgl. die in 3.2 angesprochene teilweise Unvollständigkeit in der Erfassung der Grenzen.

Tabelle 1: Merkmale der durch andere Sprecher/innen produzierten Kontexte (H⩾3)

Kontexte durch andere Sprecher/innen				
Meeting in einer sozialen Einrichtung	**Prüfungsgespräch: Prüfer/in**	**Prüfling**	**Ausschusssitzung**	**Tischgespräch**
Keywords*				
	1 3+13.92 0.0115 gegen	1 7+21.79 0.0121 bitte	1 35 + 133.49 0.0689 Frau 2 27 + 88.22 0.0532 Herr 3 16 + 82.43 0.0347 nunmehr 4 23 + 81.5 0.0468 danke 5 20 + 69.64 0.0411 kommen 6 18 + 66.75 0.0376 schön 7 19 + 63.61 0.039 Herrn 8 11 + 62.04 0.0242 Fraktion 9 13 + 54.88 0.028 bitte 10 13 + 48.21 0.0277 Doktor 11 15 + 38.74 0.0304 Dank 12 13 + 29.06 0.0262 vielen 13 7 + 26.75 0.0153 Professor 14 6 + 25.29 0.0132 Fix 15 6 + 21.99 0.0132 okay 16 5 + 21.88 0.0111 Ehm 17 5 + 20.33 0.011 Rosenke 18 3 + 19.4 0.0067 Busch 19 5 + 15.94 0.011 wer	
Häufigste Types				
das PDS 51 ja NGIRR 46 nicht PTKNEG 38 und KON 34 ich PPER 32 hmhm NGIRR 26 ist VAFIN 24 die ART 22 die PDS 19 da ADV 18	das PDS 15 ich PPER 14 äh NGHES 14 und KON 13 also SEDM 12 ist VAFIN 11 ja NGIRR 11 auch PTKIFG 10 nicht PTKNEG 10 von APPR 9	das PDS 28 und KON 27 was PWS 19 Sie PPER 18 ja NGIRR 17 die ART 16 ist VAFIN 16 in APPR 15 für APPR 14 äh NGHES 14	Frau NN 35 Herr NN 27 wir PPER 24 danke NGIRR 22 kommen VVFIN 20 und KON 20 Herrn NN 19 schön NGIRR 18 zu APPR 18 ja NGIRR 16	ja NGIRR 43 das PDS 31 ich PPER 27 ist VAFIN 21 da ADV 17 nicht PTKNEG 17 dann ADV 16 und KON 16 hmhm NGIRR 15 die ART 14
Häufigste Bi- und Trigramme				
das ist 10 auch nicht 4 oder so 4 dass die 3 das dann 3 die sind 3 hat sie 3 ja aber 3 kommt der 3 muss man 3	ein bisschen 3 glaube ich 3 ja ja 3	Sie das 5 was haben 4 bitte schön 3 das ist 3 für den 3 haben Sie 3 in den 3 können Sie 3 noch mal 3 was ist 3	danke schön 15 vielen Dank 13 nunmehr zu 12 wir kommen 12 Frau Doktor 10 kommen nunmehr 10 schön wir 8 zu Herrn 7 kommen wir 6 und Herrn 6	das ist 5 ja ja 5 ich auch 4 in der 4 ist das 4 ja das 4 oder so 4 ah ja 3 finde ich 3 ich weiß 3
		können Sie das 3	schön wir kommen 8 wir kommen nunmehr 8 kommen nunmehr zu 7 danke schön wir 6 Frau Doktor Fix 5 dann kommen wir 4 ja vielen Dank 4 kommen wir nunmehr 4 nunmehr zu Herrn 4 vielen Dank Frau 4	
* angegeben sind Rang, Häufigkeit, Keyness (LLR), Effekt (Dice), Keyword				

Dankesformeln (*vielen, danke, Dank, schön*), Fragen (*wer*) und Überleitungssignale (*kommen, nunmehr, okay*) erkennen lassen. Weniger konventionalisiert markiert sind die Kontexte in Prüfungsgesprächen. Vor langen Beiträgen des Prüflings findet sich mit *bitte* in diesem Kontext nur ein Keyword, das konventionell eine Sprechaufforderung darstellt. Die häufigsten Types, Bigramme und Trigramme fügen sich in dieses Bild ein. So liegen für die Ausschusssitzung zahlreiche Bi- und selbst Trigramme mit Häufigkeiten von mehr als drei Vorkommen vor, die ebenfalls Dank, Anrede und Überleitung zum Ausdruck bringen, was auf einen stark musterhaften Sprachgebrauch schließen lässt. Bei den anderen Gesprächsarten finden sich häufig (aber nicht signifikant spezifisch für diese Position) die pronominale Wiederaufnahme (PDS *das*), Rückmeldesignale (NGIRR[20] wie *ja*, *hmhm*), Konjunktionen (KON *und*) oder Sprecherdeixis (PPER *ich*). Bei

20 Die Tagbezeichnung NGIRR umfasst NG für die übergeordnete Kategorie der nicht grammatischen Einheiten sowie IRR für Interjektionen, Rezeptionssignale, Responsive (vgl. Westpfahl et al. 2017).

Kontexten vor langen Beiträgen des Prüflings werden Anrede, Fragen und Aufforderungen deutlich (PPER *Sie*, PWS *was, was haben, was ist, bitte schön, haben Sie, können Sie, können Sie das, noch mal*). Es sind dies aber weniger, und weniger musterhafte Merkmale als in der Ausschusssitzung.

3.3.2 Durch die/den Hauptsprecher/in produzierte Kontexte

Was kennzeichnet die Sequenz vor einem längeren Redebeitrag, wenn hier der/die Sprecher/in selbst spricht, gibt es Merkmale für die Anschlussstellen, die sich Sprechende selbst schaffen?

Die betrachteten vier Gesprächsarten zeigen deutliche Unterschiede in der Häufigkeit von Kontexten vor langen Beiträgen, die von der/dem Hauptsprecher/in produziert werden. So geschieht dies in der Ausschusssitzung nur in 5 von 99 Fällen (5 %), im Meeting in 83 von 181 (46 %), im Tischgespräch in 78 von 141 (55 %), bei den Prüfenden in 21 von 58 (36 %) und bei den Prüflingen in 81 von 137 Fällen (59 %). Die hierbei durchschnittlich geäußerte Tokenmenge ist jedoch vergleichsweise gering, sie reicht von 2,8 (Prüfling) bis 4,4 (Ausschusssitzung) und liegt damit in allen Gesprächsarten deutlich unter 10. D. h. in Fällen, in denen Hauptsprechende Token im Kontext vor ihrem langen Beitrag produzieren, füllen sie nicht die gesamte betrachtete Spanne von 10 Token, sondern es gibt immer auch größere Anteile, die von anderen Sprecher/innen produziert werden. Die Vorkommenshäufigkeit von Kontexten, die durch Hauptsprecher/innen selbst produziert werden, macht Unterschiede zwischen den Gesprächsarten deutlich. So ist es in der Ausschusssitzung unüblich, sich selbst die Anschlussstelle für einen langen Beitrag zu schaffen, auch bei Prüfenden ist es eher selten. Im Tischgespräch und im Meeting ist es mit 46 % bzw. 55 % mit mittlerer Häufigkeit zu beobachten, etwas häufiger findet es sich bei Prüflingen (59 %). Mit der geringen Tokenmenge, die durch Hauptsprecher/innen vor einem langen Beitrag produziert wird, geht einher, dass sich kaum interpretierbare Keywords für diese Kontexte zeigen. Allein für das Prüfungsgespräch scheinen einzelne Konventionalisierungen vorzuliegen. So finden sich für Prüfende Kontext-Keywords der Form *nein, hmhm, hm, ja,* also Rückmeldesignale, für Prüflinge Keywords wie *hm, ja, hmhm, genau*, also ebenfalls Rückmeldesignale. Auch die häufigsten Types, Bigramme und Trigramme weisen nur geringe Häufigkeiten auf. Es lässt sich festhalten, dass die eigene Anschlussstelle für die betrachteten Gesprächsarten entweder nicht üblich ist (Ausschusssitzung) oder keine (Tischgespräch, Meeting) bzw. nur einzelne konventionalisierte sprachliche Merkmale aufweist (Prüfungsgespräch). Die häufigsten (aber nicht für diese Position spezifischen) Types, Bigramme und Trigramme sind für die Sprecherrollen ähnlich (Rückmeldesignale, Konjunktionen, sprecherdeiktisches *ich*, Wiederaufnahme durch Pronomen).

Tabelle 2: Merkmale der durch Hauptsprecher/innen selbst produzierten Kontexte (H⩾3)

Kontexte durch Hauptsprecher/innen				
Meeting in einer sozialen Einrichtung	**Prüfungsgespräch: Prüfer/in**	**Prüfling**	**Ausschusssitzung**	**Tischgespräch**
Keywords*				
	1 3 +13.66 0.0246 nein 2 10 +30.57 0.014 hmhm 3 4 +10.81 0.0114 hm 4 11 +23.02 0.0083 ja	1 21 +74.37 0.0479 hm 2 40 +89.81 0.0282 ja 3 20 +41.79 0.0251 hmhm 4 7 +18.61 0.0248 genau 5 3 +16.52 0.0231 oh		1 3 +21.69 0.0183 Punkt
Häufigste Types				
ja NGIRR 18 ich PPER 12 und KON 10 äh NGHES 10 hmhm NGIRR 9 das PDS 6 also SEDM 5 dann ADV 5 das ART 5 er PPER 5	ja NGIRR 11 hmhm NGIRR 10 hm NGIRR 4 eben NGIRR 3 nein NGIRR 3	ja NGIRR 39 hm NGIRR 21 hmhm NGIRR 20 äh NGHES 16 genau NGIRR 7 das PDS 6 und KON 6 ich PPER 5 es PPER 4 ist VAFIN 4		ja NGIRR 15 und KON 8 ich PPER 7 hm NGIRR 6 nicht PTKNEG 6 dann ADV 5 da ADV 5 der ART 5 so PTKIFG 5 dem ART 4
Häufigste Bi- und Trigramme				
und ich 4 hmhm hmhm 3 ich glaube 3	ja ja 3	ja ja 6 das ist 3 hm hm 3		
* angegeben sind Rang Häufigkeit Keyness (LLR) Effekt (Dice) Keyword				

3.3.3 Merkmale am Beginn des langen Beitrags

Was kennzeichnet den Beginn eines längeren Beitrags? Die Keyword-Analyse zeigt, dass für alle vier Gesprächsarten Keywords vorliegen, welche die ersten 10 Token von langen Beiträgen signifikant vom übrigen Gespräch unterscheiden. Die Menge der ermittelten Keywords differiert jedoch. Während bei den langen Beiträgen in der Ausschusssitzung mit 15 Keywords eine recht große Menge an konventionalisierten Markierungen vorliegt und es im Prüfungsgespräch insgesamt noch neun Keywords sind (für Prüfer/innen interpretierbar *Sie, wunderbar, mal*, für Prüflinge *also, ich, äh, na, dies*), finden sich im Meeting drei (*glaube, äh, also*) und bei den Tischgesprächen nur zwei (*also, war*).

Daneben zeigen die in den ersten 10 Token der langen Beiträge am häufigsten vorkommenden Types, Bigramme und Trigramme Unterschiede. Im Meeting in einer sozialen Einrichtung werden unter den Bigrammen epistemisch gestaltete Anfänge deutlich, bei denen Sprecher/innen ihre Einschätzung durch den Gebrauch der Sprecherdeixis und entsprechender Verben bzw. Konjunktivformen ausdrücken. Insgesamt 44 Vorkommen entfallen auf die Formen *ich glaube* (19), *ich denke* (5), *ich meine* (5), *ich finde* (4), *ich frage* (3), *ich fand* (2), *ich weiß* (2), *ich dachte* (1), *ich hätte* (1), *ich würde* (1), *ich überlege* (1). Im Prüfungsgespräch finden sich in den Anfängen der Beiträge bei Prüflingen ebenfalls solche Markierungen (*also ich habe, das wollte ich, da würde ich, ich würde sagen*). In der Ausschusssitzung hingegen ist der Anfang der langen Beiträge ähnlich formelhaft markiert wie der durch andere Sprecher/innen produzierte Kontext davor. So finden sich Ausdrücke der Rederechtsübernahme (*ja*), des Dankes (*Dank, vielen, herzlichen, herzlichen Dank, ja vielen Dank, ja herzlichen Dank, Dank für die*) und der Anrede (*Damen, Herren, Vorsitzende, geehrte, Frau, geehrten, Herr, Frau Vorsitzende, Damen und Herren, sehr geehrte Damen, meine sehr geehrten* etc.). Im Tischgespräch schließlich deuten die häufigeren Vorkommen von Vergangenheitsform (*war*), zeitlicher Strukturierung (*dann, und dann, und dann haben*)

oder Sprecherdeixis (*ich habe, wir haben*) auf erzählende Anschlüsse hin. Das Rückmeldesignal (NGIRR *ja*), die Sprecherdeixis (PPER *ich*) und das substituierende Demonstrativpronomen (PDS *das*) finden sich mit Ausnahme der Ausschusssitzung in allen betrachteten Gesprächsarten unter den häufigsten Types zu Beginn langer Beiträge. Da sie auch in den Kontexten häufig anzutreffen waren, bilden sie für Meeting, Prüfungsgespräch und Tischgespräch übergreifend häufig an Anschlussstellen langer Beiträge vorkommende Merkmale (die jedoch nicht distinktiv mit diesen Positionen verbunden sind).

Tabelle 3: Merkmale der Anfänge langer Beiträge (H⩾3)

Anfänge langer Beiträge				
Meeting in einer sozialen Einrichtung	**Prüfungsgespräch: Prüfer/in**	**Prüfling**	**Ausschusssitzung**	**Tischgespräch**
Keywords*				
1 56 +18.23 0.0287 äh 2 38 +17.94 0.0247 also 3 19 +18.73 0.0167 glaube	Prüfer 1 21 +21.81 0.026 Sie 2 12 +14.82 0.0214 mal 3 3 +23.61 0.0094 Parallelismen 4 3 +16.94 0.0093 wunderbar	Prüfling 1 78 +75.86 0.0494 also 2 67 +56.54 0.0438 ich 3 142 +42.22 0.0418 äh 4 16 +27.99 0.0186 na 5 4 +16.46 0.0052 dies	1 72 +165.09 0.0939 ja 2 41 +159.97 0.0695 Dank 3 30 + 98.78 0.0511 vielen 4 15 + 62.61 0.0274 Damen 5 13 + 56.76 0.0239 herzlichen 6 13 + 51.43 0.0238 Herren 7 17 + 48.89 0.0299 meine 8 46 + 47.65 0.0544 ich 9 23 + 38.74 0.0363 sehr 10 8 + 35.6 0.0149 Vorsitzende 11 5 + 22.11 0.0094 geehrte 12 12 + 21.21 0.0207 Frau 13 4 + 19.56 0.0075 Vorsitzender 14 4 + 19.56 0.0075 geehrten 15 11 + 16.76 0.0189 Herr	1 30 +27.66 0.0231 also 2 27 +16.9 0.0197 war
Häufigste Types				
ich PPER 88 ja NGIRR 64 das PDS 57 äh NGHES 56 und KON 43 ist VAFIN 40 also SEDM 38 es PPER 35 dann ADV 34 auch PTKIFG 32	äh NGHES 52 das PDS 30 Sie PPER 21 ich PPER 20 ja NGIRR 20 also SEDM 19 ist VAFIN 19 es PPER 14 und KON 10 jetzt ADV 9	äh NGHES 142 also SEDM 77 ich PPER 67 ja NGIRR 44 ist VAFIN 40 das PDS 37 es PPER 28 die ART 26 und KON 23 der ART 19	äh NGHES 65 ja NGIRR 62 ich PPER 46 Dank NN 41 vielen PIAT 30 die ART 26 sehr PTKIFG 23 und KON 20 Damen NN 15 an APPR 15	ich PPER 65 und KON 48 ja NGIRR 38 das PDS 35 also SEDM 30 ist VAFIN 27 war VAFIN 27 ja PTKMA 23 dann ADV 22 aber KON 21
Häufigste Bi- und Trigramme				
ich glaube 19 das ist 9 ich habe 9 also ich 8 und ich 8 ja gut 7 ja ich 7 und dann 7 wir haben 7 ja aber 6	äh äh 13 ja ja 9 das ist 7 also äh 5 also das 4 das heißt 4 erst mal 4 haben Sie 4 noch mal 4 Sie Sie 3	also ich 16 das ist 14 äh also 14 äh äh 10 ich habe 9 ja also 8 ist äh 7 also es 6 für die 6 na ja 6	vielen Dank 26 ja vielen 16 Damen und 14 herzlichen Dank 13 und Herren 13 ja ich 9 Dank äh 8 für die 8 Frau Vorsitzende 7 meine sehr 7	ich habe 12 und dann 10 ist ja 7 also ich 6 das war 6 wir haben 6 das ist 5 habe ich 5 ja ja 5 aber ich 4
aber ich glaube 3 also die äh 3 also ich habe 3 das ist ja 3 das war auch 3 finde ich es 3 ich glaube das 3 ich glaube dass 3 ich glaube äh 3 ja ich glaube 3	ja ja ja 4 äh äh äh 4	also ich habe 5 das wollte ich 3 da würde ich 3 für für die 3 ich würde sagen 3 äh also ich 3	ja vielen Dank 15 Damen und Herren 13 meine Damen und 6 ja herzlichen Dank 5 vielen Dank äh 5 Dank für die 4 geehrte Damen und 4 meine sehr geehrten 4 sehr geehrte Damen 4 und Herren äh 4	also ich habe 5 auf jeden Fall 3 und dann haben 3

* angegeben sind Rang Häufigkeit Keyness (LLR) Effekt (Dice) Keyword

In Bezug auf die Anschlussstelle zeigen sich also die deutlichsten sprachlichen Markierungen an den Anfängen langer Beiträge. Insgesamt werden verschiedene Profile sichtbar: In der Ausschusssitzung finden sich typische Markierungen des Kontextes durch andere Sprecher/innen sowie zu Beginn des langen Beitrags durch die/den Hauptsprechende/n. Für Prüfungsgespräche zeigt sich eine schwache Markierung im vorangehenden Kontext durch die/den andere/n Sprecher/in sowie auch durch die/den Hauptsprecher/in selbst. Im Tischgespräch und im Meeting sind nur die Anfänge der langen Beiträge leicht markiert. Hier scheinen sprachlich-verbale wiederkehrende Kennzeichen der Anschlussstellen kaum ausgeprägt zu sein.

3.4 Auswertung III: Interne Verknüpfung in langen Redebeiträgen

Wie werden die langen Beiträge intern strukturiert und verknüpft? Es ist zunächst festzuhalten, dass diese in den vier Gesprächsarten unterschiedlich umfangreich sind. Die Ausschusssitzung als Gesprächsart der öffentlichen Domäne weist mit durchschnittlich 412,3 Token (Median 332) den größten Umfang auf, mit einigem Abstand folgen darauf die Gesprächsarten der institutionellen Domäne, das Meeting in der sozialen Einrichtung mit einem durchschnittlichen Umfang von 166,5 (Median 143) sowie das Prüfungsgespräch mit bei Prüflingen durchschnittlich 167 (Median 142) und bei Prüfer/innen durchschnittlich 140 Token (Median 122,5). Tischgespräche als Gesprächsart der privaten Domäne weisen einen durchschnittlichen Umfang von 154 Token (Median 135) auf.

Um die Verwendung von Verknüpfungsmitteln für die einzelnen Gesprächsarten genauer zu bestimmen, werden die Keywords für verknüpfungsrelevante Wortarten (KON, KOUS, ADV, SEDM) betrachtet. Hierzu wird die Häufigkeit der Types dieser Wortarten in den langen Beiträgen einer Gesprächsart (z. B. der Ausschusssitzung) mit den Häufigkeiten dieser Types in allen langen Beiträgen des gesamten FOLK-Korpus verglichen. Die Analyse zeigt deutliche Unterschiede in Menge und Art der Keywords für die Gesprächsarten (vgl. Tab. 4). Die Ausschusssitzung weist mit 15 die größte, das Tischgespräch mit 7 die geringste Menge an distinktiv gebrauchten Verknüpfungsmitteln auf. In der Ausschusssitzung finden sich Keyword-Verknüpfer, die strukturelle Unterordnung (*dass*), Reformulierung (*sozusagen*), Epistemik/Gewissheit (*vielleicht, sicherlich, tatsächlich, durchaus*), Gliederung (*zunächst*), konzessive (*nichtsdestotrotz*), adversative (*sondern*) oder additive (*sowohl*) Verknüpfung oder Explikation (*beispielsweise*) zum Ausdruck bringen. In Prüfungsgesprächen findet sich bei Prüfenden und Prüflingen häufig eine Reformulierung/Folgerung (*also*)[21]. Bei Prüfer/innen zeigen sich daneben Markierungen von Abfolge bzw. Anschluss (*mal*), Ableitung (*deshalb*), Frage (*inwiefern*) sowie Verstärkung (*eben*). Lange Beiträge von Prüflingen weisen konzessive (*trotzdem*) oder kausale (*dadurch*) Verknüpfer-Keywords auf, daneben abschwächende bzw. epistemische Adverbien (*eher, wahrscheinlich, oft*). In den Meetings in einer sozialen Einrichtung zeigen sich Adverbien zum Ausdruck der Unschärfe (*irgendwie*), Graduierung (*dermaßen*), der Abfolge (*dann, gestern, daraufhin*) und der Schlussfolgerung (*letztendlich*) als Keywords, aber auch Subjunktionen (*ob, weil, dass*). Im Tischgespräch sind die Keywords Ausdrücke der

21 Slavcheva (2018) zeigt in einer Untersuchung zu Seminarreferaten von L1- und L2-Studierenden, dass *also* für L1-Sprecher/innen zu den in diesem Genre am häufigsten gebrauchten Konnektoren gehört, während L2-Sprecher/innen (hier mit L1 Bulgarisch) einen signifikanten Mindergebrauch aufweisen, was als Schwierigkeit im Umgang mit dem Ausdrucksmittel interpretiert werden kann (Slavcheva 2018:98).

Abfolge, Reihung und punktuellen Bezugnahme (*und, dann, da*), der Unschärfe (*irgendwie, praktisch*) sowie der Generalisierung (*immer, eh*).

Gemeinsame Keywords zeigen sich für Prüfungsgespräch und Ausschusssitzung mit *sozusagen* und *als*. Die Subjunktion *dass* gehört im Meeting, in der Ausschusssitzung und den Beiträgen von Prüflingen zu den Keywords. Für lange Beiträge dieser Gesprächsarten ist also die syntaktische Unterordnung eine im Vergleich zu allen langen Beiträgen des Korpus distinktive Verknüpfung. Die Adverbien *dann* und *irgendwie* bilden hingegen Keywords langer Beiträge in Tischgesprächen und Meetings, eine zeitliche Reihung sowie der Vagheitsausdruck sind somit hier kennzeichnend. Die Analyse macht damit auch Ähnlichkeiten zwischen Gesprächsarten hinsichtlich der Realisierung langer Beiträge deutlich.

Tabelle 4: Keywords der Types für verknüpfungsrelevante Wortarten innerhalb der langen Beiträge (H⩾3)

Meeting in einer sozialen Einrichtung					Prüfungsgespräch					Ausschusssitzung					Tischgespräch				
					Prüfer/in														
1	299	+	391.73	0.0695	irgendwie	1	133	+	47.74	0.0272	also	1	485	+	126.81	0.0696	dass	1	468	+	41.6	0.053	dann
2	645	+	18.2	0.0637	dann	2	55	+	24.74	0.0245	mal	2	104	+	30.73	0.0282	als	2	929	+	23.6	0.0528	und
3	464	+	51.53	0.0623	dass	3	11	+	18.78	0.0139	deshalb	3	74	+	56.83	0.0229	sozusagen	3	354	+	24.66	0.0481	da
4	209	+	18.25	0.0398	weil	4	11	+	12.91	0.0131	anders	4	78	+	14.56	0.0219	vielleicht	4	122	+	19.6	0.0334	immer
5	74	+	16.83	0.0191	ob	5	7	+	21.89	0.01	eben	5	72	+	32.79	0.0216	sondern	5	72	+	14.49	0.0242	irgendwie
6	32	+	27.25	0.0092	gestern	6	3	+	13.14	0.0045	inwiefern	6	47	+	14.65	0.0146	dazu	6	23	+	47.88	0.0105	praktisch
7	26	+	46.57	0.0077	letztendlich							7	32	+	22.3	0.0106	tatsächlich	7	17	+	22.49	0.0078	eh
8	9	+	20.55	0.0027	daraufhin	Prüfling						8	24	+	37.88	0.0082	durchaus						
9	6	+	17.36	0.0018	dermaßen	1	445	+	177.12	0.0684	also	9	23	+	14.63	0.0077	darüber						
						2	343	+	75.37	0.0556	dass	10	17	+	18.74	0.0058	zunächst						
						3	176	+	22.62	0.0395	oder	11	16	+	15.69	0.0055	beispielsweise						
						4	93	+	139.65	0.0368	sozusagen	12	15	+	21.11	0.0052	sicherlich						
						5	71	+	17.01	0.0243	eigentlich	13	13	+	15.68	0.0045	jedenfalls						
						6	70	+	14.95	0.0238	als	14	12	+	19.48	0.0042	sowohl						
						7	23	+	17.8	0.0101	wahrscheinlich	15	5	+	15.23	0.0018	nichtsdestotrotz						
						8	21	+	26.22	0.0094	dadurch												
						9	20	+	19.04	0.0089	oft												
						10	19	+	15.07	0.0084	trotzdem												
						11	17	+	17.25	0.0077	grade												
						12	15	+	21.06	0.0069	eher												

(angegeben sind Rang, Häufigkeit, Keyness (LLR), Effekt (Dice), Keyword)

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Korpusstudie konnte erste Einblicke in den Gebrauch langer Redebeiträge in Gesprächsarten des Deutschen gewinnen. In Bezug auf Häufigkeit und Verbreitung wurde gezeigt, dass lange Beiträge in der hier zugrunde gelegten Operationalisierung in der öffentlichen Domäne am stärksten verbreitet sind, für die institutionelle Domäne aber ebenso relevant sind und auch in der privaten Domäne vorkommen. Es wurde deutlich, dass jede Art von Gespräch eigene Konventionen bezüglich der Gebrauchsfrequenz sowie des Umfangs langer Beiträge aufweist und innerhalb der Domänen z. T. größere Schwankungsbreiten bestehen. Die aus diesen Konventionen ableitbaren Anforderungen für Lernende im Umgang mit langen Beiträgen sind somit gesprächsartspezifisch zu beschreiben. Ausgehend von diesen Ergebnissen kann so eine Auswahl von SE mit vielen langen Beiträgen für den Unterricht spezifisch für die von den Lernenden angestrebte Zieldomäne

getroffen werden (Vgl. dazu auch die Auflistung der Häufigkeiten je SE im Anhang).[22]

Hinsichtlich der sprachlichen Markierung der Anschlussstellen für lange Beiträge wurde anhand der vier exemplarisch betrachteten Gesprächsarten deutlich, dass es diesbezüglich ein Spektrum gibt, welches von sehr geringer Markierung (Tischgespräch) über schwache (Meeting), stärkere (Prüfungsgespräch) bis hin zu formelhafter Markierung (Ausschusssitzung) reicht. Es hat sich gezeigt, dass in den betrachteten Gesprächsarten Kontexte für lange Redebeiträge nahezu ausschließlich von anderen Sprecher/innen produziert werden. Kontextanteile der Hauptsprecher/innen sind gesprächsartspezifisch ausgeschlossen (Ausschusssitzung) oder kommen in geringem Maß in unterschiedlich konventionalisierter Form vor (Prüfungsgespräch). Zudem zeigen die Kontexte nur in bestimmten Gesprächsarten wiederkehrende sprachliche Merkmale. Lediglich in der Ausschusssitzung und geringer ausgeprägt im Prüfungsgespräch fanden sich signifikant mit dieser Position vor dem langen Beitrag assoziierte Keywords. Die Anfänge der langen Beiträge hingegen zeigen in allen betrachteten Gesprächsarten deutlichere Markierungen in Form von Keywords bzw. häufig produzierten Types oder Bi- bzw. Trigrammen. Auch die Anschlussstellen sind somit für die Vermittlung gesprächsartspezifisch zu beschreiben.

In Bezug auf die interne Verknüpfung und Strukturierung langer Beiträge hat die Untersuchung der Keyword-Types für Konjunktionen, Subjunktionen, Adverbien und Diskursmarker in den vier Gesprächsarten unterschiedliche Präferenzen in der sprachlichen Gestaltung deutlich werden lassen, etwa im Hinblick auf syntaktische Komplexität (Subjunktion mit *dass* im Meeting, bei Prüflingen und in der Ausschusssitzung), explizite Gliederung (Adverb *zunächst* in der Ausschusssitzung), kausale oder konzessive Verknüpfung (Konjunktional- bzw. Pronominaladverbien wie *trotzdem, nichtdestotrotz, deshalb, dadurch, darüber* im Prüfungsgespräch bzw. der Ausschusssitzung) oder Markierung von Gewissheit/Abschwächung (Adverbien wie *vielleicht, tatsächlich, sicherlich, eigentlich, wahrscheinlich* oder *sozusagen* in der Ausschusssitzung oder bei Prüflingen). Diese Ausdrücke, welche eine für die Gesprächsart typische Verknüpfung bzw. Struktur oder Epistemik anzeigen, bieten ebenfalls Informationen für eine gesprächsartspezifische Vermittlung.

22 Über ZuViel können lange Beiträge im Transkript angesteuert werden: Der Transkript-Navigator bietet hier eine Visualisierung des Gesprächsverlaufs in Bezug auf die Sprecherwechsel, in der lange Beiträge im SE als durchgehende farbige Balken in einer Sprecherspur erkennbar sind. So können für die im Anhang gelisteten SE lange Beiträge betrachtet werden. ZuViel unterstützt das Anzeigen von und das Arbeiten mit Transkripten im Fremdsprachenunterricht (vgl. Fandrych et al.2022, Fandrych/Schwendemann/Wallner 2021).

4. Fazit

Der Beitrag hat mithilfe des korpuslinguistischen Ansatzes explorativ ermittelt, was die Verwendung langer zusammenhängender Redebeiträge in der realen Sprachverwendung kennzeichnet. Mit der Anwendungsperspektive, eine zielgruppengerechte Vermittlung zu unterstützen, wurde beschrieben, wie häufig derartige Redebeiträge im natürlichen Sprachgebrauch in verschiedenen Domänen vorkommen und mithilfe welcher sprachlichen Mittel sie in spezifischen Gesprächsarten von Sprecher/innen typischerweise realisiert werden. Eine solche Beschreibung ermöglicht es, didaktische Entscheidungen bei der Vermittlung für DaF/DaZ empirisch zu begründen, didaktische Ziele zu spezifizieren und Anschauungsmaterial gezielt auszuwählen. Über ermittelte Gebrauchshäufigkeiten lassen sich so einerseits die Konventionen in Bezug auf lange Redebeiträge offenlegen, aus denen Erwartungen an das kommunikative Verhalten und somit Anforderungen für Lernende des DaF/DaZ ableitbar sind. Anderseits kann der sprachliche Input beschrieben und dadurch spezifiziert werden, in welchen Gesprächskontexten Lernende die Möglichkeit haben, lange Redebeiträge zu erfahren und modellhaft zu lernen, welche Kontexte also in diesem Sinne für die Vermittlung diskursiver Fähigkeiten besonders guten Input bereithalten und daher als Anschauungsmaterial in der Lehre geeignet sind. Durch die gewonnene Beschreibung der Ausgestaltung langer Beiträge in unterschiedlichen Gesprächsarten lassen sich Schlussfolgerungen für einen zielgruppenspezifischen DaF/DaZ-Unterricht ziehen, der den Umgang mit langen Redebeiträgen den unterschiedlichen Bedürfnissen von Lernenden (etwa Vorbereitung auf Ausbildung, Beruf oder Studium) entsprechend differenziert vermitteln will. Ausgehend von der korpuslinguistischen Beschreibung können dann im Unterricht Interaktionskorpora selbst als Ressourcen eingesetzt werden.

Literatur

Batinic, Josip/Frick, Elena/Gasch, Joachim/Schmidt, Thomas (2019): Eine Basis-Architektur für den Zugriff auf multimodale Korpora gesprochener Sprache. In: Sahle, Patrick (Hrsg.): Digital Humanities: multimedial & multimodal. Konferenzabstracts zur 6. Tagung des Verbandes Digital Humanities im deutschsprachigen Raum e. V. (DHd 2019). Frankfurt a. Main; Mainz: Verband Digital Humanities im deutschsprachigen Raum e. V., S. 280–281. epub.uni-regensburg.de/41727/1/2019_DHd_BookOfAbstracts_web.pdf (Abfrage: 30.11.2021).

Bies, Andrea (2020): WG-Castings im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 57, H. 2, S. 88–101.

Europarat (2018): Common European framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 (Abfrage: 30.11.2021).

Fandrych, Christian/Frick, Elena/Kaiser, Julia/Meißner, Cordula/Portmann, Annette/Schmidt, Thomas/Schwendemann, Matthias/Wallner, Franziska/Wörner, Kai (2022): ZuMult: Neue Zugangswege zu Korpora gesprochener Sprache. In: Kämper, Heidrun/Plewnia, Albrecht (Hrsg.): Sprache in Politik und Gesellschaft: Perspektiven und Zugänge. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2021. Berlin etc.: de Gruyter, S. 305–312.

Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (2018): Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik: Das Beispiel GeWiss. In: Deutsch als Fremdsprache 55, H. 1, S. 3–13.

Fandrych, Christian/Schwendemann, Matthias/Wallner, Franziska (2021): Ich brauch da dringend ein passendes Beispiel …: Sprachdidaktisch orientierte Zugriffsmöglichkeiten auf Korpora der gesprochenen Sprache aus dem Projekt ZuMult. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 50, H. 6, S. 711–729.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: leseforum.ch, H. 3, S. 1–23.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurserwerbsorientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. In: Didaktik Deutsch 24, H. 46, S. 102–121.

Imo, Wolfgang/Weidner, Beate (2018): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Schmidt, Thomas/Kupietz, Marc (Hrsg.): Korpora in der Linguistik. Berlin: de Gruyter, S. 231–251.

Kaiser, Julia (2018): Zur Stratifikation des FOLK-Korpus: Konzeption und Strategien. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 19, S. 515–552.

Kaiser, Julia/Schedl, Evi (2021): Das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch als Ressource für den handlungsorientierten DaF-Unterricht – Potentiale und Herausforderungen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26, H. 1, S. 45–83.

Meißner, Cordula (2016): Die Realisierung mündlicher wissenschaftssprachlicher Handlungen im Deutschen als L1 und L2: Eine gebrauchsbasierte Analyse. In: Kontutytė, Eglė/Žeimantienė, Vaiva (Hrsg.): Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke. Frankfurt a. M.: Peter Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 111), S. 175–187.

Meißner, Cordula (2017): Gute Kandidaten. Ein Ansatz zur automatischen Ermittlung von Belegen für sprachliche Handlungen auf der Basis manueller pragmatischer Annotation. In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Wallner, Franziska (Hrsg.): Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen: Stauffenburg, S. 165–213.

Meißner, Cordula/Lange, Daisy/Fandrych, Christian (2016): Korpusanalyse. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friedericke/Legutke, Michael/Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 306–319.

Prediger, Susanne/Erath, Kirstin/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Vogler, Anna-Marietha (2016): Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurskompetenz. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 285–300.

Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Berlin/New York: De Gruyter, S. 13–34.

Schmidt, Thomas (2018): Gesprächskorpora. Aktuelle Herausforderungen für einen besonderen Korpustyp. In: Kupietz, Marc/Schmidt, Thomas (Hrsg.): Korpuslinguistik [=Germanistische Sprachwissenschaft um 2020, 5]. Berlin/New York: de Gruyter, S. 209–230.

Schmidt, Thomas/Schütte, Wilfried/Winterscheid, Jenny (2015): cGAT. Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:mh39-46169 (Abfrage 06.03.2022).

Slavcheva, Adriana (2018): Zum Konnektorengebrauch in der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch durch fortgeschrittene Lerner/innen. Moderna språk 112, H. 1, S. 84–105.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Wallner, Franziska (2016): Diskursmarker in wissenschaftlichen Vorträgen. In: Kontutytė, Eglė/Žeimantienė, Vaiva (Hrsg.): Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke [= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 111]. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 189–204.

Wallner, Franziska (2017): Diskursmarker funktional. Eine quantitativ-qualitative Beschreibung annotierter Diskursmarker im GeWiss-Korpus. In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula /Wallner, Franziska (Hrsg.), Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora. Tübingen: Stauffenburg, S. 107–122.

Westpfahl, Swantje/Schmidt, Thomas/Jonietz, Jasmin/Borlinghaus, Anton (2017): STTS 2.0. Guidelines für die Annotation von POS-Tags für Transkripte gesprochener Sprache in Anlehnung an das Stuttgart Tübingen Tagset (STTS). Arbeitspapier. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Anhang

Auflistung aller Sprechereignisse des FOLK-Korpus mit Angabe zur absoluten Häufigkeit der ermittelten langen Beiträge (Abb. 6):

Sprechereignisse	Anzahl langer Beiträge
Institutionell	**1542**
Bildung	**399**
Prüfungsgespräch in der Hochschule	195
FOLK_E_00058_SE_01	25
FOLK_E_00057_SE_01	22
FOLK_E_00015_SE_01	22
FOLK_E_00059_SE_01	21
FOLK_E_00061_SE_01	15
FOLK_E_00060_SE_01	13
FOLK_E_00056_SE_01	12
FOLK_E_00062_SE_01	12
FOLK_E_00033_SE_01	9
FOLK_E_00003_SE_01	9
FOLK_E_00035_SE_01	8
FOLK_E_00028_SE_01	7
FOLK_E_00036_SE_01	6
FOLK_E_00032_SE_01	5
FOLK_E_00037_SE_01	5
FOLK_E_00034_SE_01	2
FOLK_E_00038_SE_01	2
Unterrichtsstunde im Wirtschaftsgymnasium	74
FOLK_E_00121_SE_01	15
FOLK_E_00166_SE_01	13
FOLK_E_00128_SE_01	13
FOLK_E_00125_SE_01	13
FOLK_E_00124_SE_01	7
FOLK_E_00123_SE_01	5
FOLK_E_00120_SE_01	5
FOLK_E_00127_SE_01	3
Unterrichtsstunde in der Berufsschule	66
FOLK_E_00006_SE_01	14
FOLK_E_00004_SE_01	13
FOLK_E_00007_SE_01	12
FOLK_E_00008_SE_01	8
FOLK_E_00009_SE_01	8
FOLK_E_00001_SE_01	7
FOLK_E_00005_SE_01	4
Tutorium	31
FOLK_E_00206_SE_01	31
Feedbackgespräch unter Lehrkräften	19
FOLK_E_00144_SE_01	19
Geigenunterricht	10
FOLK_E_00384_SE_01	9
FOLK_E_00385_SE_01	1
Förderunterricht	2
FOLK_E_00274_SE_01	2
Gitarrenunterricht	2
FOLK_E_00379_SE_01	2
Interprofessionelle Kommunikation	**324**
Meeting in einer sozialen Einrichtung	181
FOLK_E_00024_SE_01	45
FOLK_E_00026_SE_01	45
FOLK_E_00022_SE_01	34
FOLK_E_00254_SE_01	31
FOLK_E_00340_SE_01	26
Schichtübergabe in einem Krankenhaus	62
FOLK_E_00114_SE_01	22
FOLK_E_00115_SE_01	11
FOLK_E_00117_SE_01	9
FOLK_E_00118_SE_01	9
FOLK_E_00111_SE_01	6
FOLK_E_00112_SE_01	3
FOLK_E_00113_SE_01	2
Teamsitzung	19
FOLK_E_00303_SE_01	19
Radiosendung	17
FOLK_E_00162_SE_01	7
FOLK_E_00165_SE_01	7
FOLK_E_00163_SE_01	3
Reflexionsgespräch KiTa	15
FOLK_E_00414_SE_01	15
Teambesprechung	10
FOLK_E_00082_SE_01	10
Jour Fixe	5
FOLK_E_00194_SE_01	5
Meeting in einem Wirtschaftsunternehmen	4
FOLK_E_00324_SE_01	3
FOLK_E_00323_SE_01	1
Gespräch im Arbeitsamt	4
FOLK_E_00150_SE_01	4
Pausenkommunikation	4
FOLK_E_00079_SE_01	4
IT-Dienstgespräch	3
FOLK_E_00219_SE_01	3
Bildung ; Dienstleistung	**190**
Fahrschulgespräch	177
FOLK_E_00349_SE_01	37
FOLK_E_00350_SE_01	31
FOLK_E_00348_SE_01	30
FOLK_E_00346_SE_01	18
FOLK_E_00171_SE_01	16
FOLK_E_00167_SE_01	16
FOLK_E_00169_SE_01	8
FOLK_E_00083_SE_01	7
FOLK_E_00172_SE_01	7
FOLK_E_00168_SE_01	7
Englisch-Nachhilfe	12
FOLK_E_00203_SE_01	12
Make-up-Artist-Ausbildung	1
FOLK_E_00436_SE_01	1
Dienstleistung ;	**161**
Kunst/Unterhaltung/Sport	
Führung (Ausstellung)	72
FOLK_E_00313_SE_01	31
FOLK_E_00315_SE_01	22
FOLK_E_00317_SE_01	19
Führung (Schloss/Schlosspark)	25
FOLK_E_00418_SE_01	25
Führung (Stadtführung)	24
FOLK_E_00311_SE_01	24
Greifvogelschau	20
FOLK_E_00263_SE_01	12
FOLK_E_00262_SE_01	8
Führung (Burg)	19
FOLK_E_00316_SE_01	19
Vorbereitung der Greifvogelschau	1
FOLK_E_00264_SE_01	1
Interprofessionelle Kommunikation ; Bildung	**133**
Bewerbungstraining	70
FOLK_E_00174_SE_01	36
FOLK_E_00173_SE_01	34
Unterrichtshospitation	40
FOLK_E_00250_SE_01	21
FOLK_E_00248_SE_01	19
Praxisanleitungsgespräch KiTa	12
FOLK_E_00352_SE_01	12
Fortbildungsplanung in einem Krankenhaus	10
FOLK_E_00226_SE_01	10
Training in einer Hilfsorganisation	1
FOLK_E_00134_SE_01	1
Vereinsleben und Selbstverwaltung	**94**
Stufa-Sitzung	55
FOLK_E_00386_SE_01	55
Konvent einer Verbindung	34
FOLK_E_00419_SE_01	34
Vereinssitzung	5
FOLK_E_00373_SE_01	5
Dienstleistung	**79**
Gespräch beim Friseur	18
FOLK_E_00319_SE_01	11
FOLK_E_00077_SE_01	7
Tupperparty (Verkaufsgespräch)	16
FOLK_E_00329_SE_01	16
Verkaufsgespräch (Parfümerie)	16
FOLK_E_00426_SE_01	6
FOLK_E_00425_SE_01	6
FOLK_E_00423_SE_01	4
Telefongespräch	13
FOLK_E_00400_SE_01	13
Bewerbungsmappen-Check	9
FOLK_E_00392_SE_01	9
Verkaufsgespräch in einem Gartencenter	5
FOLK_E_00211_SE_01	2
FOLK_E_00215_SE_01	1
FOLK_E_00224_SE_01	1
FOLK_E_00213_SE_01	1
Gitarrenunterricht	1
FOLK_E_00334_SE_01	1
Verkaufsgespräch in der Apotheke	1
FOLK_E_00231_SE_01	1
Dienstleistung ; Bildung	**65**
Fahrschulgespräch	65
FOLK_E_00351_SE_01	38
FOLK_E_00416_SE_01	14
FOLK_E_00417_SE_01	8
FOLK_E_00415_SE_01	5
Medizin/Gesundheitswesen	**44**
Physiotherapie	44
FOLK_E_00343_SE_01	11
FOLK_E_00411_SE_01	10
FOLK_E_00412_SE_01	8
FOLK_E_00409_SE_01	8
FOLK_E_00410_SE_01	6
FOLK_E_00360_SE_01	1
Behörden	**36**
Gespräch im Polizeirevier	33
FOLK_E_00152_SE_01	16
FOLK_E_00160_SE_01	14
FOLK_E_00157_SE_01	2
FOLK_E_00156_SE_01	1
Beratungsgespräch Studienbeihilfe	3
FOLK_E_00362_SE_01	1
FOLK_E_00365_SE_01	1
FOLK_E_00364_SE_01	1
Interprofessionelle Kommunikation ; Dienstleistung	**6**
Gespräch im Arbeitsamt	6
FOLK_E_00190_SE_01	6
Kunst/Unterhaltung/Sport	**5**
Sportinteraktion	5
FOLK_E_00376_SE_01	4
FOLK_E_00377_SE_01	1
Bildung ;	**4**
Interprofessionelle Kommunikation	
Praxisanleitungsgespräch KiTa	4
FOLK_E_00371_SE_01	4
Bildung ; Behörden	**2**
Studienberatung	2
FOLK_E_00302_SE_01	2
Privat	**1175**
Privat (nicht spezifiziert)	**1175**
Telefongespräch	402
FOLK_E_00420_SE_01	29
FOLK_E_00294_SE_01	28
FOLK_E_00084_SE_01	22
FOLK_E_00402_SE_01	20
FOLK_E_00406_SE_01	20
FOLK_E_00434_SE_01	20
FOLK_E_00392_SE_01	18
FOLK_E_00435_SE_01	18
FOLK_E_00321_SE_01	17
FOLK_E_00401_SE_01	16
FOLK_E_00408_SE_01	15
FOLK_E_00430_SE_01	15
FOLK_E_00394_SE_01	14
FOLK_E_00269_SE_01	13
FOLK_E_00393_SE_01	13
FOLK_E_00295_SE_01	11
FOLK_E_00404_SE_01	10
FOLK_E_00432_SE_01	10
FOLK_E_00322_SE_01	10
FOLK_E_00428_SE_01	9
FOLK_E_00398_SE_01	8
FOLK_E_00406_SE_01	8
FOLK_E_00397_SE_01	7
FOLK_E_00431_SE_01	7
FOLK_E_00403_SE_01	7
FOLK_E_00422_SE_01	6
FOLK_E_00421_SE_01	6
FOLK_E_00427_SE_01	6
FOLK_E_00396_SE_01	6
FOLK_E_00395_SE_01	5
FOLK_E_00407_SE_01	4
FOLK_E_00227_SE_01	2
FOLK_E_00433_SE_01	2
Tischgespräch	141
FOLK_E_00055_SE_01	35
FOLK_E_00273_SE_01	32
FOLK_E_00143_SE_01	21
FOLK_E_00293_SE_01	20
FOLK_E_00271_SE_01	14
FOLK_E_00047_SE_01	6
FOLK_E_00119_SE_01	4
FOLK_E_00052_SE_01	3
FOLK_E_00272_SE_01	3
FOLK_E_00027_SE_01	2
FOLK_E_00375_SE_01	1
Kaffeetrinken	79
FOLK_E_00346_SE_01	59
FOLK_E_00342_SE_01	20
Gespräch in der Familie	67
FOLK_E_00161_SE_01	23
FOLK_E_00354_SE_01	13
FOLK_E_00255_SE_01	12
FOLK_E_00201_SE_01	10
FOLK_E_00202_SE_01	7
FOLK_E_00018_SE_01	2
Frühstück	44
FOLK_E_00267_SE_01	40
FOLK_E_00355_SE_01	3
FOLK_E_00356_SE_01	1
Studentisches Alltagsgespräch	38
FOLK_E_00042_SE_01	16
FOLK_E_00048_SE_01	15
FOLK_E_00049_SE_01	5
FOLK_E_00046_SE_01	2
Theaterprobe	38
FOLK_E_00330_SE_01	21
FOLK_E_00266_SE_01	9
FOLK_E_00265_SE_01	8
Vorlesen für Kinder	38
FOLK_E_00016_SE_01	13
FOLK_E_00002_SE_01	9
FOLK_E_00076_SE_01	5
FOLK_E_00017_SE_01	4
FOLK_E_00013_SE_01	4
FOLK_E_00014_SE_01	3
Kommunikation beim Kochen	33
FOLK_E_00220_SE_01	23
FOLK_E_00225_SE_01	9
FOLK_E_00300_SE_01	1
Gespräch beim Renovieren	30
FOLK_E_00217_SE_01	20
FOLK_E_00218_SE_01	10
Spaziergang	27
FOLK_E_00296_SE_01	18
FOLK_E_00344_SE_01	9
Gespräch unter Freunden	26
FOLK_E_00066_SE_01	26
Bibelkreis	25
FOLK_E_00193_SE_01	25
Aquaristik	23
FOLK_E_00347_SE_01	23
Bandbesprechung	22
FOLK_E_00044_SE_01	20
FOLK_E_00045_SE_01	2
Tandemtreffen	20
FOLK_E_00353_SE_01	11
FOLK_E_00370_SE_01	9
WG-Gespräch	15
FOLK_E_00228_SE_01	15
Spielinteraktion zwischen Erwachsenen	14
FOLK_E_00132_SE_01	10
FOLK_E_00290_SE_01	2
FOLK_E_00040_SE_01	1
FOLK_E_00204_SE_01	1
Gespräch auf der Urlaubsreise	13
FOLK_E_00208_SE_01	4
FOLK_E_00207_SE_01	3
FOLK_E_00050_SE_01	2
FOLK_E_00209_SE_01	2
FOLK_E_00053_SE_01	2
Autofahrt	10
FOLK_E_00291_SE_01	8
FOLK_E_00301_SE_01	2
Paargespräch	10
FOLK_E_00288_SE_01	7
FOLK_E_00039_SE_01	2
FOLK_E_00030_SE_01	1
Pausenkommunikation im Theater	10
FOLK_E_00197_SE_01	4
FOLK_E_00088_SE_01	3
FOLK_E_00080_SE_01	2
FOLK_E_00246_SE_01	1
Spielenachmittag unter Freunden	9
FOLK_E_00358_SE_01	9
Mädelsabend	9
FOLK_E_00287_SE_01	9
Müttertreffen	8
FOLK_E_00285_SE_01	8
WG-Casting	7
FOLK_E_00253_SE_01	5
FOLK_E_00252_SE_01	2
Spaziergang mit Hund	3
FOLK_E_00260_SE_01	3
Gespräch beim Kofferpacken	3
FOLK_E_00268_SE_01	3
Kommunikation mit Tieren	3
FOLK_E_00345_SE_01	3
Planung einer WG-Party	2
FOLK_E_00221_SE_01	2
Gespräch im Café	2
FOLK_E_00270_SE_01	2
Spielinteraktion mit Kindern	2
FOLK_E_00012_SE_01	1
FOLK_E_00011_SE_01	1
Backinteraktion	1
FOLK_E_00331_SE_01	1
Gartengespräch	1
FOLK_E_00286_SE_01	1
Öffentlich	**1075**
Politik	**993**
Schlichtungsgespräch	506
FOLK_E_00070_SE_01	128
FOLK_E_00064_SE_01	128
FOLK_E_00069_SE_01	126
FOLK_E_00068_SE_01	124
Podiumsdiskussion	183
FOLK_E_00391_SE_01	106
FOLK_E_00126_SE_01	43
FOLK_E_00210_SE_01	34
Plenarsitzung im Bundestag	145
FOLK_E_00390_SE_01	145
Ausschusssitzung	99
FOLK_E_00388_SE_01	44
FOLK_E_00387_SE_01	32
FOLK_E_00389_SE_01	23
belgische TV-Debatte	60
FOLK_E_00337_SE_01	31
FOLK_E_00338_SE_01	29
Wissenschaft	**36**
Podiumsdiskussion	36
FOLK_E_00361_SE_01	36
Unterhaltung	**32**
Radiointerview	32
FOLK_E_00429_SE_01	32
Kunst/Unterhaltung/Sport	**14**
Interview-Podcast	14
FOLK_E_00380_SE_01	14
Sonstiges	**488**
Sonstiges (nicht spezifiziert)	**488**
Biographisches Interview	172
FOLK_E_00325_SE_01	59
FOLK_E_00339_SE_01	46
FOLK_E_00148_SE_01	25
FOLK_E_00261_SE_01	22
FOLK_E_00147_SE_01	20
Sprachbiografisches Interview	145
FOLK_E_00184_SE_01	23
FOLK_E_00178_SE_01	21
FOLK_E_00187_SE_01	18
FOLK_E_00182_SE_01	17
FOLK_E_00129_SE_01	13
FOLK_E_00130_SE_01	13
FOLK_E_00181_SE_01	9
FOLK_E_00179_SE_01	9
FOLK_E_00185_SE_01	6
FOLK_E_00074_SE_01	6
FOLK_E_00177_SE_01	5
FOLK_E_00183_SE_01	2
FOLK_E_00180_SE_01	2
FOLK_E_00186_SE_01	1
Ethnographisches Interview	70
FOLK_E_00257_SE_01	31
FOLK_E_00256_SE_01	23
FOLK_E_00258_SE_01	16
Maptask	36
FOLK_E_00090_SE_01	6
FOLK_E_00099_SE_01	4
FOLK_E_00108_SE_01	3
FOLK_E_00107_SE_01	3
FOLK_E_00091_SE_01	3
FOLK_E_00089_SE_01	3
FOLK_E_00105_SE_01	2
FOLK_E_00110_SE_01	2
FOLK_E_00101_SE_01	2
FOLK_E_00189_SE_01	1
FOLK_E_00109_SE_01	1
FOLK_E_00097_SE_01	1
FOLK_E_00103_SE_01	1
FOLK_E_00087_SE_01	1
FOLK_E_00057_SE_01	1
FOLK_E_00093_SE_01	1
FOLK_E_00096_SE_01	1
Interview	33
FOLK_E_00191_SE_01	33
Fokusgruppen-Interview	32
FOLK_E_00383_SE_01	19
FOLK_E_00382_SE_01	13
Gesamtergebnis	**4280**

Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren: Schüler:innenfragen im Fokus

Sandra Reitbrecht

Zusammenfassung
Der Beitrag wirft die Frage nach der Schüler:innenbeteiligung in einem Modelllernsetting im propädeutischen deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) an einer Auslandsschule auf und konzentriert sich in seiner Analyse auf die von den Schüler:innen nach der Modellbeobachtung an ihre Lehrperson gerichteten Fragen (Schüler:innenfragen). Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen mit ihren Fragen einen Beitrag im Sinne einer Ko-Konstruktion der Modelllernsituation als Lerngelegenheit leisten. Ebenso ermöglicht eine inhalts- wie auch interaktionsfokussierte Auseinandersetzung mit den videografierten Unterrichtsdaten die Exploration potenzieller Motorfaktoren für das Einbringen von Fragen in das Unterrichtsgeschehen. Dabei wird u. a. ersichtlich, dass neben den jeweils fragenden Schüler:innen weitere Schüler:innen als Ko-Akteur:innen zentrale Rollen in der Entwicklung der Fragedynamik einnehmen.

1. Explizite Vermittlungssituationen versus eigenaktive Aneignungsprozesse?

Explizite Vermittlungssituationen, in denen Lehrende Sachverhalte, Prozesse oder Regeln erklären, erfüllen im (Fremd-)Sprachenunterricht unterschiedliche Funktionen: Sie dienen in der Wortschatzvermittlung dem zentralen Schritt der Semantisierung (vgl. Neveling 2016, S. 119) oder liefern in der Aussprachedidaktik Hilfestellungen für Lernende bei der Artikulation neuer Laute (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018, S. 161). Breit rezipierte Modelllernverfahren zur Strategienvermittlung wie der *Cognitive Academic Language Learning Approach* (*CALLA*; vgl. Chamot 2009, bes. S. 69–75) oder das *Self-Regulated Strategy Development* (*SRSD*; vgl. Harris/Graham 1996, bes. S. 26–35) beinhalten ebenfalls explizite Vermittlungssituationen: Strategien werden benannt, in ihren Einsatzmöglichkeiten diskutiert und ihre Anwendung durch die Lehrperson modelliert, also kommentiert vorgezeigt, bevor Lernende selbst Gelegenheiten erhalten, die neuen Strategien zunächst unterstützt und dann selbständig anzuwenden.

Da die expliziten Vermittlungsphasen beim Modelllernen stark durch die Lehrperson gelenkt sein und direktiven Charakter aufweisen können, zweifeln

kritische Stimmen „eigenaktive Aneignungsprozesse“ durch die Lernenden beim Modelllernen an (vgl. dazu u. a. die Diskussionen bei Pressley/Harris/Marks 1992; Sturm 2017, S. 276 f.). Das in diesem Beitrag näher vorgestellte Modelllernverfahren[1] zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien im Kontext schulischer Propädeutik zielte daher darauf ab, *Raum für Fragen, Interaktion* und *Reflexion* der Lernenden zu schaffen (s. Abschnitt 3; Abb. 1). Ein dafür in die didaktische Intervention integriertes Element war u. a. ein *Interview mit der Lehrperson* nach der Modellbeobachtung. Die Analyse in diesem Beitrag konzentriert sich auf dieses Interview und geht der Frage nach, *wie* die Schüler:innen sich im Sinne einer Ko-Konstruktion der expliziten Vermittlungssituation an dieser Interviewphase beteiligten. Als zentrale Untersuchungsgröße werden zur Beantwortung der Fragestellung die im Titel des Beitrags genannten *Schüler:innenfragen* herangezogen. Abschnitt 2 gibt daher zunächst einen Überblick über Forschungszugänge und -ergebnisse zu Schüler:innenfragen, bevor das Modelllernverfahren, das forschungsmethodische Vorgehen wie auch die Analyseergebnisse vorgestellt und abschließend hinsichtlich der oben genannten Forschungsfrage diskutiert werden.

2. Schüler:innenfragen als Untersuchungsgröße

Schüler:innenfragen (bzw. Lerner:innenfragen) erfüllen im Unterrichtsgeschehen unterschiedliche Funktionen. Sie dienen neben der Informationsbeschaffung z. B. der Ablenkung oder dem Ausdruck von Emotionen (vgl. Niegemann/Stadler 2001, S. 176 f.). Ebenso werden Fragen im Unterricht an unterschiedliche Personen gerichtet: an die Lehrperson, an Mitlernende oder (in individuellen Arbeitsphasen) auch an einen selbst. Für die empirische Studie in diesem Beitrag sind vor allem jene Fragen von Lernenden von Interesse, die mit dem Ziel der Wissensgenerierung bzw. -sicherung intendiert und an die Lehrperson gerichtet sind. Damit eignet sich für die folgenden Ausführungen die von Eckert (1998) gezielt für die Fremdsprachenunterrichtsforschung entwickelte Definition von Schüler:innenfragen: Er versteht diese „als intentionale Aktivität des Lerners, mit dem Ziel, in der Interaktion

1 Das Unterrichtskonzept wurde im Rahmen des Projekts „Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den propädeutischen Fachunterricht“ (gefördert im Zeitraum April 2018 bis November 2019 vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in der Förderschiene Sparkling Science; Projektnummer 06/178) entwickelt und umgesetzt. Nähere Informationen finden sich auf der Projekthomepage: www.univie.ac.at/aamol (08.05.2022). Dort können auch das Modellvideo der Lehrperson sowie die propädeutische Schreibaufgabe eingesehen werden. Mein besonderer Dank gilt Marta Dawidowicz für die Zusammenarbeit bei der Konzeption, Vorbereitung und Durchführung der Modelllernintervention, der Lehrerin und den Schüler:innen der am Projekt beteiligten Klasse sowie den beiden anonymen Gutachter:innen dieses Beitrags für wertvolle Anregungen zur Erstfassung dieses Beitrags.

mit einer als kompetent erachteten Person ein Lernproblem metasprachlich zu lösen“ (Eckert 1998, S. 27). Dabei muss auf Lernendenseite bereits ein bestimmter Grad an Vorwissen, zugleich ein erkanntes Wissensdefizit als Ausgangspunkt für die konkrete Wissenserweiterung oder -sicherung gegeben sein (vgl. Eckert 1998, S. 27; ebenso z. B. Niegemann/Stadler 2001, S. 172). In einem interaktionalen Verständnis tragen Schüler:innenfragen zur Ko-Konstruktion von Lernsituationen im Unterrichtsgeschehen bei, indem Schüler:innen damit bedarfsorientiert Wissen einfordern, welches das von der Lehrperson gestaltete Lernangebot so noch nicht bereithält (vgl. u. a. Chin/Osborne 2008, S. 3).

Motiviert ist die empirische Auseinandersetzung mit Lerner:innenfragen vorrangig durch die Annahme, dass sie Ausdruck kognitiver Aktivierung sowie eines metakognitiv-regulierten bzw. selbstgesteuerten Lernprozesses auf Lernendenseite sind (vgl. u. a. Niegemann/Stadler 2001, S. 172). Dass Lerner:innenfragen auf einem höheren kognitiven Niveau auch lernförderlich sein können, konnten empirische Untersuchungen bereits mit ersten Evidenzen belegen: Seifried (2004, S. 577–579) zeigte beispielsweise für projektorientierten Unterricht mit Kleingruppenphasen, dass das Stellen kognitiv elaborierter Fragen signifikant positiv mit einzelnen Parametern für Lernerfolg (z. B. deklarativem Wissen) korrelierte. Levin (2009, S. 119 f., S. 178–180, S. 197) belegte anhand einer Interventionsstudie im Hochschulkontext, dass die Lernstrategie *Fragenstellen* dann bessere Lernergebnisse nach sich zog, wenn die Studierenden in einem strukturierten Setting gezielt zum Generieren von Fragen auf unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen angeleitet wurden.

Neben der Frage der Lernwirksamkeit von Lerner:innenfragen widmen sich Studien auch (1) generell dem Vorkommen von Schüler:innenfragen (im Vergleich zu Lehrer:innenfragen) im Unterricht. Sie ergänzen diese rein quantitative Fragestellung dabei (2) oftmals um qualitative Aspekte, indem unterschiedliche Funktionen bzw. kognitive Niveaus von Fragen in der Datenauswertung differenziert werden, und ermitteln (3) lerner:inneninterne Merkmale wie auch externe Rahmenfaktoren, die förderliche oder hemmende Wirkung hinsichtlich des Vorkommens von Schüler:innenfragen in Unterrichtssituationen entfalten können.

1. Ältere Untersuchungen zur Häufigkeit von Schüler:innenfragen im Unterrichtsgeschehen zeichnen generell ein eher düsteres Bild: Sie kommen (im Vergleich zu Lehrendenfragen) selten vor (vgl. u. a. die Forschungsüberblicke bei Graesser/Person 1994 und Niegemann/Stadler 2001, S. 173 f.). Betrachtet man unter diesem Blickwinkel gezielt die Ergebnisse in späteren Publikationen zu Sprachen-, sprachaufmerksamem oder CLIL-Unterricht, relativiert sich das Bild zwar. Dennoch können Schüler:innenfragen nach wie vor lange noch nicht als handlungsleitender Normalfall im Unterrichtsgeschehen angesehen werden, wie die in Tabelle 1 zusammengefassten Untersuchungsergebnisse zu Schüler:innenfragen (SuS-Fragen; gerundete Werte) je Unterrichtseinheit (UE) veranschaulichen.

Tabelle 1: Untersuchungsergebnisse zu Schüler:innen- (und Lehrer:innen-)Fragen (absolute Werte)

Studie	Kontext	SuS-Fragen/UE	LuL-Fragen/UE
Dalton-Puffer (2007, S. 100)	CLIL-Unterricht	16	50
Pineker-Fischer (2017, S. 325 u. 339)	Studie m. Fokus Sprache im Chemieunterricht in vier Klassen	2, 4, 11 bzw. 16	26, 25, 31 bzw. 26
Stahns (2013, S. 215)	Grammatikunterricht im Fach Deutsch	9	---

Besonders aufschlussreich sind dabei die Studien von Dalton-Puffer (2007) sowie Pineker-Fischer (2017), da sie einen direkten Vergleich der Häufigkeit von Schüler:innen- und Lehrer:innenfragen (LuL-Fragen; gerundete Werte) ermöglichen: Es zeigt sich in allen Fällen ein Übergewicht an Lehrer:innenfragen, in manchen Unterrichtssituationen fällt dieses sehr deutlich aus.

2. Ebenso differenzieren einzelne der Studien aus Tabelle 1 die ermittelten Fragen weiter hinsichtlich ihrer Funktion oder ihres kognitiven Niveaus: Dalton-Puffers (2007, S. 101) detailliertere Auswertung belegt in diesem Zusammenhang, dass 89 Prozent aller Fragen (von Schüler:innen und Lehrer:innen) als Faktenfragen zu klassifizieren sind und nur elf Prozent auf eine Erklärung, Begründung oder Meinung abzielen. Ebenso entfallen 40 Prozent aller Schüler:innenfragen auf regulative Prozesse der Unterrichtsorganisation, fokussieren also nicht auf inhaltliche bzw. sprachliche Aspekte des Lerngegenstands an sich (vgl. Dalton-Puffer 2007, S. 102). Pineker-Fischer (2017, S. 339) und Stahns (2013, S. 215) arbeiteten mit ähnlichen Fragekategorien (Organisatorisches bzw. Rückfragen zu Aufgabenstellungen), die 25 bzw. 56 Prozent der Schüler:innenfragen in ihren Datensammlungen ausmachten.

Demnach ist davon auszugehen, dass lernförderliches Potenzial im Sinne von Wissensgenerierung und -sicherung nur auf manche Schüler:innenfragen im Unterricht zutrifft und dass auch nur eine kleine Zahl an Fragen jenes kognitive Niveau erreicht, für welches Seifried (2004) positive Zusammenhänge mit Lernerfolg belegen konnte. Zugleich aber gilt es von einer zu normativen Betrachtung Abstand zu nehmen, da auch unterrichtsorganisatorische Fragen eine zentrale Rolle einnehmen, damit die von Lehrpersonen intendierten Lerngelegenheiten von Schüler:innen als solche wahrgenommen werden können (vgl. St John/Cromdal 2016). Ebenso kritisiert Seifried gemeinsam mit Wuttke, dass eine ausschließlich an kognitiver Elaboration orientierte Betrachtung von Fragen Unterschiede in den individuellen Lernbedarfen zu wenig berücksichtige:

„Zweitens gehen Kommunikationsanalysen – und dies gilt auch für jene bezüglich Fragen und Feedback – von einer generalisierten Wirkung bestimmter Niveaus auf den Lernerfolg aus. Dabei wäre durchaus vorstellbar, dass je nach Wissensstand der Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedliche Niveaus wirksam sein können: Während ein Schüler beispielsweise eher von *higher order questions* und/oder elaboriertem Feedback profitiert, mögen für einen anderen andere Herangehensweisen förderliche Wirkung entfalten. Solche differenzierten Befunde liegen bislang nicht in hinreichendem Maße vor." (Wuttke/Seifried 2016, S. 357).

3. Eine dritte Forschungslinie beschäftigt sich mit der Ermittlung fragenförderlicher und -hemmender Faktoren. Seifried/Sembill (2005) wählten dafür methodisch eine Fragebogenerhebung, bei der 172 Schüler:innen im Alter von durchschnittlich knapp 17 Jahren Auskunft über ihr Frageverhalten und weitere Faktoren gaben. Die Ergebnisse zeigten signifikante Zusammenhänge ($p<0{,}01$) zwischen dem Fragenstellen im Frontalunterricht und folgenden Merkmalen: Klassenklima ($r=0{,}30$), Ängstlichkeit ($r=-0{,}21$) und Lernmotivation ($r=0{,}28$) (vgl. Seifried/Sembill 2005, S. 234).

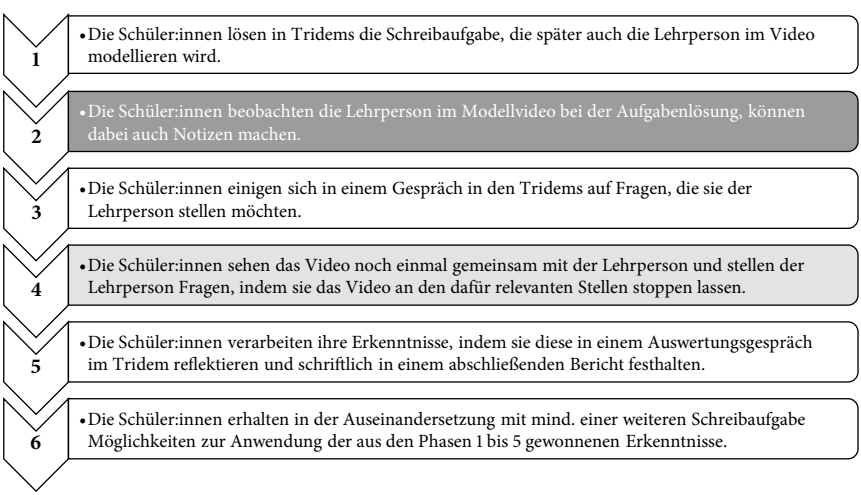
Darüber hinaus lassen sich mehrere interaktionsanalytische Studien ausmachen, die durch eine detaillierte Betrachtung von Unterrichtsgesprächen in ihrer Sequenzialität weitere Zusammenhänge rekonstruieren. Sie verdeutlichen, dass Schüler:innenfragen zwar einerseits normkonforme Beteiligungen am Unterrichtsgeschehen darstellen (vgl. Solem 2016, S. 31 f.), mit denen die Wissensautorität der Lehrperson gewahrt werden kann. Andererseits deuten sie aber auch darauf hin, dass Schüler:innen die lehrer:innenseitig gelenkten Initiation-Response-Evaluation-Sequenzen (kurz: IRE) des fragend-entwickelnden Unterrichts „durchbrechen" müssen (vgl. u. a. Wenzl 2014, S. 98), damit ihre Fragen darin Raum finden, und dass dieser Akt auch mit Risiken für die:den Fragende:n verknüpft sein kann: Als Indiz für ein Abweichen vom üblichen Unterrichtsgespräch arbeiten sowohl Wenzl (2014, S. 81 – 84) als auch Eckerth (1998, S. 103) die Tatsache heraus, dass Lernende ihre Fragen oftmals nicht unmittelbar formulieren, sondern diese zunächst mit Sätzen wie „Ich habe eine Frage." ankündigen, also vorab das Fragerecht als solches anfordern. In Eckerths Daten (vgl. 1998, S. 58–61 u. S. 104–107) erfolgten zudem 80 Prozent aller Fragen gebündelt in sogenannten Fragephasen. Das heißt, dass die Verkehrung des IRE-Schemas zwischen Lehrenden und Lernenden oftmals über mehrere Fragen aufrechterhalten wird. Ebenso zeigt er, dass Lehrpersonen am Ende von Unterrichtssequenzen gezielt Raum für Fragen einräumen, dass dieser aber oftmals ungenützt bleibt und damit eher einer Abschlusssequenz gleichkommt (vgl. Eckerth 1998, S. 107 f.). Zu den „Risiken", die mit Schüler:innenfragen verbunden sind, zählen die Reaktionsmöglichkeiten der Lehrpersonen: So zeigt Bak (1996, S. 144–147), dass Lehrpersonen nicht zwingend mit einer Antwort auf Schüler:innenfragen reagieren, sondern dass auch Nicht-Antworten bzw. Gegenfragen/Lehrer:innenfragen als sichtlich

legitime Reaktionspraktiken vorkommen. Gegenfragen, und zwar solche, die als Display-Fragen zu kategorisieren sind, also nicht mit einem tatsächlichen Wissensbedarf/-defizit der Lehrperson einhergingen, machten in Markees (1995, S. 69) Datenkorpus aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch sogar den größten Anteil an Reaktionen auf Schüler:innenfragen, nämlich 51 Prozent, aus.

3. Entwicklung des Modelllernverfahrens

Die in Abschnitt 2 zitierten Befunde zeigen, dass Schüler:innenfragen eine Form von Schüler:innenbeteiligung am Unterrichtsgeschehen darstellen und angesichts ihres lernförderlichen Potenzials evoziert werden sollten, allerdings nach wie vor nicht als Regelfall der Unterrichtskommunikation verstanden werden können. Um die aktive Schüler:innenbeteiligung an den expliziten Vermittlungsphasen des Modelllernens gezielt zu erhöhen und Raum für Schüler:innenfragen zu schaffen, wurde im AaMoL-Projekt ein Modelllernverfahren entwickelt, das nach der Modellbeobachtung einen Austausch unter den Schüler:innen (Phase 3) sowie eine Interviewphase mit der Lehrperson (Phase 4) vorsieht (s. Abb. 1; vgl. ebenso Reitbrecht et al. 2019). Zudem wurde das Modelllernverfahren durch das Auswertungsgespräch in Phase 5 sowie die den Schüler:innen zu Beginn der Intervention kommunizierte *Zielsetzung*, Erkenntnisse für ihr zukünftiges (propädeutisches/akademisches) Schreiben aus der Modelllernintervention zu generieren, auch hinsichtlich der reflexiven Aktivierung der Schüler:innen stärker aufgeladen.

Abbildung 1: Schüler:innenaktivitäten in den Phasen des reflexiven Modelllernens



Mit der Kategorisierung von Phase 4 als *Interview*, die allen Beteiligten auch so kommuniziert wurde, ist für diese Phase grundsätzlich eine „asymmetrische Dialogsteuerung durch den Interviewer" (Bußmann 1990, S. 352) und damit eine Rollenverkehrung in den IRE-Sequenzen zwischen Schüler:innen und Lehrperson zu erwarten. Zugleich weist die Situation aber weitere Merkmale auf, die es hinsichtlich der Gesprächsentfaltung zu berücksichtigen gilt: So kommt mit dem Modellvideo, das in dieser Phase noch einmal abgespielt wird, in der Organisation des Rederechts ein weiterer „Akteur" hinzu. Die Schüler:innen sind mit der Interviewsituation zwar klar in der Rolle der Fragenstellenden, müssen aber dennoch – vergleichbar anderen Unterrichtssituationen – das laufende Geschehen „durchbrechen" sowie der Lehrperson signalisieren, dass sie eine Frage haben. Die Hoheit der Videosteuerung (Abspielen, Stoppen, ggf. auch Vor-/Zurückspringen) oblag dabei im AaMoL-Projekt nach wie vor der Lehrperson. Hinzu kommt, dass die Interviewerrolle eine geteilte für die gesamte Klasse ist, woraus für das Individuum wiederum die Möglichkeit des Nicht-Fragens erwächst.

4. Forschungsziele, Forschungspartner:innen und -kontext, methodisches Vorgehen

Angesichts dieser Spezifika der in das Modelllernen implementierten Interviewphase geht die Analyse der eingangs bereits aufgeworfenen Frage nach, *wie die Schüler:innen sich im Sinne einer Ko-Konstruktion der expliziten Vermittlungssituation an dieser Interviewphase beteiligten.* Das *Wie* der Frage wird dabei in der Analyse differenziert operationalisiert und in drei Analysefokusse aufgeschlüsselt: Eine Bestimmung von (1) Anzahl (und Verteilung) sowie (2) Art der Schüler:innenfragen in der Interviewphase zielt dabei zunächst in evaluativer Absicht darauf ab, die Interviewphase in ihrem didaktischen Potenzial hinsichtlich einer aktiven Schüler:innenbeteiligung an der Modelllernintervention zu beurteilen. Danach erfolgen in explorativer Absicht weiterführende inhalts- wie auch interaktionsfokussierte Analyseschritte, um (3) einen differenzierteren Blick auf das Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen und potenzielle Motorfaktoren für die Dynamik der Interviewsituation herauszuarbeiten.

An der Modelllernintervention beteiligten sich mit Einwilligung zur Datenerhebung 21 Schüler:innen einer Klasse zu Beginn der 11. Schulstufe sowie eine Lehrperson der Fächer Englisch und Geographie und Wirtschaftskunde an einer österreichischen Auslandsschule. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (September 2018) hatte die Lehrperson fünf Jahre Unterrichtserfahrung im Auslandsschulwesen, zudem aus früheren Unterrichtskontexten auch gezielt Erfahrungen als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Die Schüler:innen waren 16 bis 18 Jahre alt, verfügten neben ihrer Erstsprache über Sprachkompetenzen in drei bis vier weiteren Sprachen. Deutsch stellte im Sprachenrepertoire für 19 Schüler:innen

die L2, L3 oder L4 dar. Zwei Schüler:innen betrachteten Deutsch als weitere Erstsprache. Alle Schüler:innen lernten Deutsch seit mindestens drei Jahren. Ca. zwei Drittel der Schüler:innen blickten aber auf deutlich längere Lernerfahrungen zurück bzw. besuchten sie bereits vor der Sekundarstufe II eine Schule, in der Deutsch ebenfalls Arbeitssprache in den meisten Unterrichtsfächern war. Die Schüler:innen verfügten daher über fortgeschrittene Sprachkompetenzen und umfassende bildungssprachliche Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch. Schüler:innen und Lehrperson kannten einander aus dem Unterricht in vorangegangenen Schuljahren.

Umgesetzt wurde die Intervention im Fachunterricht mit der propädeutischen Zielsetzung, Schüler:innen im Rahmen einer materialgestützten Schreibaufgabe Lese- und Schreibstrategien für die am Ende der Sekundarstufe II zu verfassende vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) bzw. für akademische Schreibaufgaben während eines Studiums zu vermitteln. Die materialgestützte Schreibaufgabe sah vor, dass drei Städte anhand von Bevölkerungsumfragen hinsichtlich eines Merkmals für Lebensqualität verglichen werden. Das Vergleichsergebnis musste zur Beantwortung einer Forschungsfrage herangezogen werden, ebenso waren eine Überprüfung der Vergleichbarkeit der drei statistischen Berichte sowie explizite Intertextualität und eine generelle Orientierung an der Schreibdomäne Wissenschaft gefordert. Im Modellvideo zur Schreibaufgabe ging die Lehrperson u. a. auf Strategien zur Selektion und Aufbereitung der Daten aus mehreren Quellen, auf die Umsetzung expliziter Intertextualität auf Textebene sowie auf Strategien zur Überprüfung der Eignung sowie der Vergleichbarkeit der drei Bevölkerungsumfragen ein.

Die Interviewphase mit der Lehrperson dauerte 50 Minuten und 44 Sekunden und liegt in videographierter Form aus vier Kameraperspektiven vor (Bildschirmvideo des Laptops, auf dem das Modellvideos in Phase 4 abgespielt wurde; eine auf die Lehrperson gerichtete Kamera und zwei auf die Schüler:innen gerichtete Kameras). Ergänzend wurden die kollaborativen Schreibgespräche und Schreibprodukte aus Phase 1, die Fragekärtchen der Teams aus Phase 3 sowie individuelle Unterlagen für Notizen zu den Phasen 2 und 4 der Schüler:innen weitgehend vollständig erhoben.

Für die Transkription wurden die vier Videos in ein Splitscreenvideo zusammengefügt sowie zunächst ein Gesprächsinventar (vgl. Deppermann 2008, S. 32–35) erstellt. Die Erstellung des Minimaltranskripts erfolgte nach den GAT2-Konventionen (vgl. Selting et al. 2009), für einzelne multimodale Erweiterungen wurden die *Conventions for multimodal transcription* nach Mondada (2019) herangezogen.

Für die Ermittlung der Anzahl der Schüler:innenfragen (Analysefokus 1) wurden alle Fragen berücksichtigt, die eine neue Fragesequenz bedingten. Kam es hingegen zu Fragenwiederholungen im Sinne der Verständnissicherung mit der Lehrperson innerhalb einer Sequenz, wurden diese nicht extra gewertet.

Zudem erfolgte eine Ermittlung der Zeitwerte und der Verteilung der Fragen im Verlauf des Unterrichtsgesprächs (siehe Abb. 2, Abschnitt 5.1).

Die Analyse der Fragen für Analysefokus 2 (Einordnung der Fragen nach ihrem kognitiven Niveau) erfolgte deduktiv nach einer vergleichsweise einfachen Unterscheidung in Fakten-/Prozessfragen einerseits und Funktions-/Konditionsfragen andererseits (vgl. Neber 2004, S. 309–311), die sich auf den Lerngegenstand der Strategien wie auch auf die propädeutische Lernsituation zielführend anwenden lässt. So zielen mit Bezugnahme auf das Konstrukt des Strategiewissens (oder generell metakognitiven Wissens) Fakten- und Prozessfragen auf deklaratives und prozedurales Strategiewissen (Wissen-Was und Wissen-Wie) ab, Funktions- und Konditionsfragen hingegen fordern konditionales Strategiewissen (Wissen-Wann und Wissen-Warum) ein (vgl. dazu u. a. Lee/Mak 2018). Zudem stellen Konditions- und Funktionsfragen Praktiken dafür dar, das im Modellvideo beobachtete Vorgehen beim Lösen der propädeutischen Schreibaufgabe hinsichtlich anderer Schreibziele (Funktionen) und Aufgabenkontexte (Konditionen) zu evaluieren. Ebenso als Funktions-/Konditionsfragen gewertet wurden dabei Fragen, die zwar auf Fakten/Prozesse abzielen, diese in der Frage aber bereits konditionalisieren bzw. funktionalisieren (z. B. *Was mache ich, wenn/damit …*?).[2]

Für Analysefokus 3 wurde im Sinne der Exploration von Motorfaktoren für die Dynamik der Interviewsituation ein induktives Vorgehen gewählt. Anlassbedingt wurden dabei ggf. auch Daten aus den vorgelagerten Phasen 1 bis 3 der Modelllernintervention erklärend in die Analyse einbezogen, zudem wurden die inhaltsfokussierten Analyseschritte um interaktionsfokussierte erweitert. Für die interaktionsanalytische Auseinandersetzung mit der Unterrichtsphase wurden sowohl makro- als auch mikrostrukturelle Aspekte des Zusammenwirkens der Akteur:innen im Unterrichtsraum für die Frageorganisation und Fragedynamik in den Blick genommen.

5. Analyseergebnisse

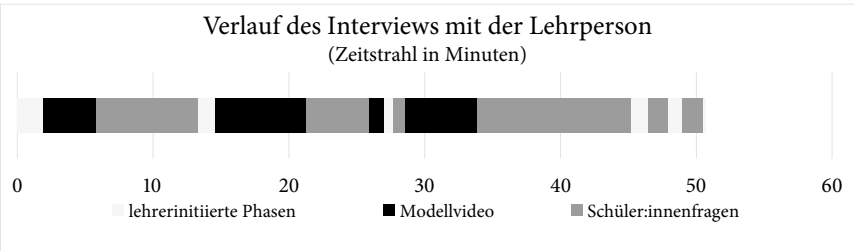
5.1 Anzahl und Verteilung der Schüler:innenfragen (Analysefokus 1)

Die Interviewphase umfasste 20 Schüler:innenfragen. Diese verteilen sich auf 11 der 21 Schüler:innen, wobei aus jedem Dreierteam (siehe Abb. 1) mindestens eine Frage gestellt wurde. Der Redeanteil der Schüler:innen bleibt aufgrund

2 Nicht unterschieden wurde bei allen Fragetypen, ob die Schüler:innen damit neue Informationen erfragten (z. B. Wie mache ich …?) oder ob sie selbst bereits erste Hypothesen gebildet hatten und diese durch die Antwort der Lehrperson evaluiert haben wollten (z. B. Ist es sinnvoll, dass man … ?).

ausführlicher Antworten der Lehrperson zwar generell gering. Die durch Schüler:innenfragen initiierten Phasen machen aber 54 Prozent der Gesamtdauer der Interviewphase aus. 34 Prozent entfallen auf das erneute Abspielen des Modellvideos. Darüber hinaus liegen auch einzelne lehrer:inneninitiierte Phasen vor. Abbildung 2 zeigt die Abfolge der Phasen über den zeitlichen Verlauf des Interviews.

Abbildung 2: Verlauf des Interviews mit der Lehrperson



In der Taktung der Phasen werden zwei Aspekte ersichtlich: Das Modellvideo wurde für mehrere Minuten abgespielt, bis eine Unterbrechung durch eine Frage erfolgte. War das Modellvideo aber einmal gestoppt, wurden dem Prinzip der Fragephase entsprechend (vgl. Eckerth 1998, S. 58–61) mehrfach mehrere Fragen am Stück gestellt. Konkret verteilen sich die 20 Schüler:innenfragen wie folgt auf die sechs (dunkelgrauen) Fragephasen: 6 – 4 – 1 – 7 – 1 – 1.

5.2 Kognitives Niveau der Schüler:innenfragen (Analysefokus 2)

Hinsichtlich des kognitiven Niveaus der Schüler:innenfragen ergab die Analyse folgendes Bild: 15 der 20 Schüler:innenfragen zielten auf Fakten bzw. Prozesse ab[3], sind also nach Neber (2004, S. 309–311) dem kognitiv weniger elaborierten Niveau zuzuordnen. Thematisch brachten die Schüler:innen allerdings auch mit diesen Fragen eine Bandbreite an Aspekten in die explizite Vermittlungssituation ein: Teils bezogen sich diese eng auf im Modellvideo Beobachtetes, so z. B. die Frage zur Häufigkeit von Quellenverweisen in Beispiel 1, in der Schüler:in T15 in Zeile 6 gezielt auf die Vorgehensweise der Lehrperson im Modellvideo Bezug nimmt:

3 In einem Fall kam es zu einer ambivalenten Situation, da die:der Lernende zunächst eine Frage inkl. Funktionalisierung gestellt hatte, diese dann in der interaktiven Fragenentwicklung mit der Lehrperson aber auf eine allgemeine Fakten-/Prozessfrage ohne Funktionsbenennung umformulierte. Die Frage wurde in der Analyse daher den 15 Fakten-/Prozessfragen zugeordnet.

Beispiel 1: Modellinterview mit L1, Sequenz 22 (36:36–40:44)[4]

```
((…))
04   T15:  kann man die quellen (--) nur am ende des textes also erklären
           (-)
05         kurz
06         also diese (---) quelle nicht hin (.) schreiben nach einem satz
           (--)
07         sondern (--) vor allem am ende des textes so aufzählen (---)
           dass (1.5)
((…))
```

Teils brachten die Schüler:innen mit ihren Fragen aber auch gänzlich neue Wissensbestände in die Unterrichtssituation ein. Es waren dies u. a. Fragen zum Umgang mit Quellen in Englisch oder ihrer Erstsprache beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch oder Fragen zu Überarbeitungsstrategien bei umfassenderen Schreibprojekten wie der VWA.

Die fünf elaborierteren Fragen verteilten sich wie folgt: zwei Funktionsfragen, eine Konditionsfrage und zwei Fragen, in denen erfragte Fakten/Prozesse von den Schüler:innen selbst bereits konditionalisiert wurden. Die Schüler:innenfrage in Beispiel 2 zielt z. B. darauf ab, mögliche weitere Funktionen der Exzerpiertabelle, welche die Lehrperson im Modellvideo zur Aufbereitung der Daten aus den Quellen in der materialgestützten Schreibaufgabe erstellt hat, in Erfahrung zu bringen.

Beispiel 2: Modellinterview mit L1, Sequenz 7 (10:51–11:34)

```
((…))
04   T04:  ist diese tabelle nur (.) für sie oder kann man das (.)
           irgendwie inkludieren oder (--) ein (--)
05   L1P:  du meinst ob die tabel[le (.) teil vom pro vom] fertigen text
           war
06   T04:                        [ja ist das (-) ja]
((…))
```

Beispiel 3 zeigt eine Konditionsfrage, in der es ebenfalls um die Tabelle im Modellvideo geht und in der die Eignung dieser Planungsstrategie für weitere Aufgabenkontexte im Sinne alternativer Bedingungen erfragt wird.

4 T01 bis T21 wurden für die Pseudonymisierung der Schüler:innen verwendet. Für die Lehrperson L1 wurde im Transkript zwischen ihrem sprachlichen Handeln in Präsenz (L1P) und jenem im Modellvideo (L1V) unterschieden.

Beispiel 3: Modellinterview mit L1, Sequenz 12 (21:16–22:50)

((…))

02 T09: äh also äm (.) ich wollte fragen wie es (.) wie es praktisch ist

03 informationen aus den quellen festzuhalten wenn es sich nicht um einen (.) vergleich (--) äm handelt (-)

04 also (.) da man eine tabelle benutzen könnte (--)

((…))

Beispiel 4 beinhaltet eine Schüler:innenfrage, in der das Vorgehen der Lehrperson im Modellvideo angesichts einer bestimmten Kondition (Darstellung von statistischen Umfrageergebnissen nach Männern und Frauen getrennt nur in einer der drei Quellen) hinterfragt wird. Es handelt sich somit um eine hypothesenprüfende Frage, in der der:die Lernende die Kondition bereits explizit benennt (s. Zeile 6) und die in einer Selbstkorrektur der Lehrperson mündet (s. Zeile 15–20).

Beispiel 4: Modellvideo mit L1 Sequenz 20 (33:53–34:58)

((…))

05 T04: ich wollte fragen ob es wichtig ist äm

06 wenn (---) nur bei (--) dieser eine quelle (-) äh frauen und männer getrennt sind (.)

07 ist es wichtig dass (--) äm auch (.) im text trennen

((…))

15 L1P: und das ist auch ein (.) ein kritikpunkt an meinem (-) fertigen text

16 also jetzt wenn ichs nochmal überarbeiten würde °h

17 würd ich den text oder den teil vom text rausstreichen (--) und einfach nur männer frauen gesamt

18 weil das in den andern beiden quellen auch nur gesamt is °h

19 und es macht (.) keinen sinn (.) da zu unterscheiden (--)

20 genau (.) das würd ich jetzt weglassen (--) mhm (--)

Erkennbar wird in allen drei Beispielen zudem ein evaluierender Charakter, der eine zentrale Reflexionsbewegung im Sinne der Zielorientierung beim reflexiven Modelllernen (s. Abschnitt 3), Erkenntnisse auch für zukünftige Schreibsituationen zu generieren, darstellt.

5.3 Motorfaktoren für die Dynamik der Interviewphase (Analysefokus 3)

Die *Zielorientierung* stellt auch einen Faktor dar, der in der induktiven inhaltsfokussierten Analyse der Schüler:innenfragen als erster zentraler Motor für das Fragegeschehen in der Interviewphase salient wurde, und zwar nicht nur in den gezeigten Konditions-/Funktionsfragen mit evaluierendem Charakter, sondern auch in mehreren Fakten-/Prozessfragen, die keinen unmittelbaren Bezug mehr zum Modellvideo aufwiesen, sondern sich klar an propädeutischen/akademischen Zielaufgaben (v. a. an der VWA) orientierten. Erkennbar werden dabei unterschiedliche *Vorwissensgrade* der Schüler:innen über diese Zielaufgaben. In Beispiel 3 wird Vorwissen durch die negative Formulierung (Zeile 3: „nicht um einen Vergleich handelt") z. B. nur diffus expliziert. Andere Fragen in der Interviewsituation deuten auf konkretere Vorstellungen oder spezifischeres Wissen über Zielschreibsituationen hin, so z. B. die oben genannte Frage zum Umgang mit Quellen in anderen Sprachen oder auch weitere von den Schüler:innen gestellte Fragen z. B. zu Plagiat und plagiatsvermeidenden Strategien beim direkten und indirekten Zitieren.

Ein zweiter Motorfaktor, der sich weniger deutlich in den Schüler:innenfragen manifestierte, sich aber durch einen Einbezug der Daten aus Phase 1 rekonstruieren lässt, sind die in Phase 1 gesammelten *Vorerfahrungen* der Schüler:innen mit der Schreibaufgabe. So integrierte das Team von Schüler:in T04, die:der die Frage nach der Veröffentlichung der Tabelle im Textprodukt stellte (s. Bsp. 2, Abschnitt 5.2), zwar keine Tabelle in sein Textprodukt aus Phase 1, aber ein Diagramm zu bestimmten statistischen Werten aus dem Städtevergleich in der Schreibaufgabe. Das Team von Schüler:in T15, die:der die Frage zu den Quellenverweisen im Text stellte (s. Bsp. 1, Abschnitt 5.2), setzte in seinem Textprodukt aus Phase 1 nur einen Quellenverweis, und zwar nach einem direkten Zitat. Zudem deuten mehrere Aushandlungsprozesse des kollaborativen Schreibgesprächs aus Phase 1 im Team auf Unsicherheiten im Umgang mit der verlangten expliziten Intertextualität hin, wobei Schüler:in T14 im Team immer wieder Initiativen setzte, das Zitieren bei der Textproduktion zu berücksichtigen, während die Kolleg:innen T13 und T15 eine stärker abwehrend-(hinter)fragende Haltung einnahmen. Die Vorerfahrungen aus Phase 1 können in der verknüpften Betrachtung der Daten somit als potenzielle Schablonen für die Beobachtung des Modells in Phase 2 und die Generierung von Fragen für das Interview in Phase 3 des Modelllernens rekonstruiert werden.

Die interaktionsfokussierte Analyse des Interviews lenkt den Blick zudem auf weitere Motorfaktoren: Die didaktische Konzeption des Interviews (s. Abschnitt 3) intendierte die Ausbildung eines interaktionalen Musters mit drei Akteur:innen,

das sich in einer Minimalvariante als fünfschrittig skizzieren lässt: *Fragenauslöser (Modellvideo) – Signal zum Stoppen des Videos (die:der fragende Schüler:in) – Stoppen des Videos (Lehrperson) – Frage (die:der fragende Schüler:in) – Antwort (Lehrperson)*. Dieses intendierte interaktionale Muster lässt sich einerseits mehrfach in den Daten rekonstruieren. Andererseits liegen aber auch mehrere Fragesequenzen vor, in denen sich das Unterrichtsgespräch nicht ausschließlich über die drei im Minimalschema genannten Akteur:innen (Modellvideo, fragende:r Schüler:in und Lehrperson) konstituierte. Vielmehr zeigte sich in diesen Situationen, dass andere Lerner:innen als *Ko-Akteur:innen* zentrale Rollen in der dynamischen Entwicklung der Interviewsituation einnahmen.

Auf Mikroebene erkennbar wird die Ko-Akteur:innenrolle z. B. bei einer multimodalen (und damit vollständigen) Betrachtung der Frageorganisation in Beispiel 5: Dem Heben der Hand von Schüler:in T10 geht unmittelbar eine nonverbale Interaktion mit einer als auffordernd/motivierend interpretierbaren Geste von Schüler:in T12[5] voraus (Zeile 44). Das oben gezeigte interaktionale Muster erweitert bzw. verändert sich hier also wie folgt: *Interessens*auslöser (Modellvideo) – *Fragemotivator (Ko-Akteur:in)* – Signal zum Stoppen des Videos (die:der fragende Schüler:in) – Stoppen des Videos (Lehrperson) – Frage (die:der fragende Schüler:in) – Antwort (Lehrperson). Besonderes Gewicht für die Dynamik des Interviews ist dieser Interaktion deshalb beizumessen, da es sich bei der Frage zur Bruttostichprobe von T10 um die erste der insgesamt zwanzig Schüler:innenfragen im Interview handelte.

Beispiel 5: Modellinterview mit L1, Sequenz 3 (1:54–05:47) u. Sequenz 4 (05:47–06:46)[6]

```
((…))
38   L1V:  und hier gibts noch was zur stichprobe also die
           bruttostichprobe das waren neunzehntausendvierhundert personen
           (-)
39         und insgesamt haben fünftausendneunhundertfünfundvierzeig °hh
           äm sind befragt worden also haben (-) sind in die auswertung
           mit eingeflossen (-) gut (1.4)
40         das ist so der erste teil zur methodik (.)
41         das hab ich mir notiert
```

5 Ob die Geste zudem auch durch eine kurze und leise verbale Äußerung begleitet war, ließ sich aufgrund der Tonqualität und der Perspektive der Videoaufzeichnung nicht eindeutig ermitteln.

6 L1V … Lehrperson im Modellvideo; L1P … Lehrperson im Klassenraum; T10 und T12 … Schüler:innen. Die mit Kleinbuchstaben bezeichneten Zeilen beschreiben die jeweiligen Handlungen der Personen im multimodalen Transkript (vgl. Mondada 2019).

```
42    L1V:  und in diesem gekürzten dokument also ihr +wissts ja noch vom
            inhaltsverzeichnis dass hier noch verschiedene andere kapitel
            kommen würden °hh
      t10:                                            +nimmt stift und
            notiert Bruttostichprobe auf dem Gruppenfragekärtchen-->>
43    L1V:  ah nummer fünf ist das kapitel zur zufriedenheit in der wohn
            wohnumgebung also das relevante für unsere *forschungsfrage
            °hh+
      t10:  ->>+
      t12:                                             *.............-->>
44    L1V:  +*äh schauen wir +mal da gehts *auch ganz +allgemein als +
            erstes  *äm #werd ich mir jetzt nicht durchlesen etwas+#
      t10:  +................+blickt zur tafel------>>+ blickt zu T12+hebt
            hand und blickt zu L1P----------------------------->>+
      t12:   *liest Notiz von T10-------->>*blickt zu T10 mit auffordernder
            Geste->>*wendet Blick zu L1P---->>
      l1p:              #registriert hand und stoppt video------->>#
01    T10:  +(--) +das ist das ein stückchen+ davor+
      t10:  +.....+zeigt auf Video-------->>+,,,,,,+
02    T10:  was ist eine bruttostichprobe (-)
((…))
```

Eine makrostrukturelle Betrachtung der Fragephasen ermöglicht das Erkennen weiterer Beteiligungsformen von Ko-Akteur:innen an der Fragedynamik im Interview: In manchen Fällen ist die Ko-Akteur:innenschaft lose dadurch gegeben, dass die:der erste Fragensteller:in das laufende Unterrichtsgeschehen durchbricht und damit Raum für weitere Fragen schafft (vgl. auch Eckerth 1998). So hatte beispielsweise die Schüler:innenfrage unmittelbar nach der in Beispiel 5 gezeigten Frage keinerlei näheren Zusammenhang zur Thematik der Bruttostichprobe, bezog sich vielmehr auf einen anderen Sachverhalt aus der ersten Modellvideosequenz und wurde hier nun in das Interview eingebracht. Ebenso zeigt ein Blick auf die Daten aus Phase 3 des Modelllernens (s. Abb. 1), dass diese Frage zuvor bereits im Team entwickelt wurde. Die:Der fragende Lerner:in fragt dadurch nicht mehr nur in Eigenverantwortung (mit allen „Risiken", die das Fragenstellen mit sich bringen kann), sondern sie:er tut dies (auch) im Namen ihres:seines Teams.

In anderen Fällen ist eine ko-konstruktive Entwicklung des Interviews mit thematischem Zusammenhang über einzelne Fragen hinweg erkennbar: So beziehen sich die Fragen 13 bis 17 innerhalb einer längeren Fragephase allesamt auf die explizite Intertextualität. Beispiel 6 gibt ausschnitthaft Einblick in die dynamische Entwicklung von Frage 16 zu Frage 17:

Beispiel 6: Modellinterview mit L1, Sequenz 24 (41:44–42:30) u. Sequenz 25 (42:30–43:51)

```
01   T20:  entschuldigung
02   L1P:  noch eine frage von der te zwanzig (-)
03   T20:  äm wenn wir direkt zitieren
04         äh gehört es auch zum plagium (.) plagiat (--)
05         oder (--) wenn wir (.) äh
((…))
01   T10:  und [äh (---)] wie ist es beim indirekten zitieren (-)
02   L1P:      [die te zehn von team vier]
03   T10:  da wird man da (--) da muss man ja (.) äh einige phrasen oder
           da wird man einige phrasen auch (-) au aus dem originellen text
           äh (.)rausnehmen und das dann hinschreiben
04         wie wie wird das dann gerechnet (-)
((…)))
```

Gestützt wird die Annahme einer Entwicklung von Frage 17 aus Frage 16 dadurch, dass weder die persönlichen Notizen von T10 zur Modellbeobachtung noch das Fragekärtchen des Teams aus Phase 3 oder das kollaborative Schreibgespräch aus Phase 1 darauf hindeuten, dass Plagiat Thema innerhalb der vorangegangenen Phasen der Modelllernintervention war. Das oben genannte interaktionale Muster verändert sich in diesem Fall also in wieder anderer Weise, nämlich dahingehend, dass nicht mehr das Modellvideo, sondern ein:e Schüler:in als Ko-Akteur:in mit ihrer:seiner vorangegangenen Frage den Auslöser für die Folgefrage darstellt: *Fragenauslöser (Schüler:in als Ko-Akteur:in mit Frage A) – (…) – Frage B (die:der fragende Schüler:in) – Antwort (Lehrperson).*

6 Diskussion und Ausblick

Diskutiert man die Ergebnisse aus den Analyseschritten hinsichtlich der Forschungsziele (s. Abschnitt 4), so lässt sich die Interviewphase in der Modelllernintervention bzgl. der Ko-Konstruktion expliziter Vermittlungssituationen als zielführendes Element beurteilen: Die Schüler:innen formulierten nicht nur 20 Fragen, sondern stellten dabei zu 25 Prozent kognitiv elaborierte Funktions- oder Konditionsfragen. Zudem evaluierten sie mit einzelnen Fragen das Beobachtete, mit anderen Fragen wiederum brachten sie gänzlich neue Aspekte in die Modelllernsituation ein, die von der Lehrperson so im Modellvideo nicht berücksichtigt worden waren. Die Befunde legen daher eine Folgestudie nahe, in der eine Interviewphase als didaktisches Element für das Modelllernen in einem experimentellen Studiendesign (Modelllernen +/- Interviewphase) einer Wirksamkeitsprüfung unterzogen wird.

Die weiterführenden Analysen (s. Abschnitt 5.3) explorierten zudem potenzielle Motorfaktoren für die konkrete Gestaltung einer Interviewphase im Kontext expliziter Vermittlungssituationen: Die inhaltsfokussierte Auseinandersetzung mit den Daten schärfte den Blick auf das Motorpotenzial sowohl von *Vorerfahrungen* mit der (Schreib-)Aufgabe als auch einer *Zielorientierung* beim reflexiven Modelllernen (s. Abb. 1, Abschnitt 3). Beide Elemente können auch auf andere explizite Vermittlungssituationen übertragen werden. Hinsichtlich der Zielorientierung empfiehlt es sich, dabei auch die Frage des *Vorwissens* der Schüler:innen bzw. der Gerichtetheit der Zielorientierung zu bedenken. Diesem Punkt kann man begegnen, indem man Schüler:innen im Sinne einer curricularen Perspektive bereits zu Beginn einer expliziten Vermittlungssequenz (spätestens vor der Modellbeobachtung) mit unterschiedlichen Zielaufgaben vertraut macht. Am Beispiel der Textsorte Zusammenfassung veranschaulicht bedeutet dies, dass man Aufgaben zur Zusammenfassung unterschiedlicher Quellentexte (z. B. fiktional vs. nicht-fiktional, Zeitungsartikel vs. Interview) vorlegt, sodass die Schüler:innen diese unterschiedlichen Zielaufgaben in der Interviewsituation zu einer konkreten Schreibaufgabe bereits berücksichtigen können.

Die interaktionsfokussierten Analyseschritte legten zwei weitere potenzielle Motorfaktoren für die Gestaltung von Interviewphasen in expliziten Vermittlungssituationen offen: Zunächst ist dies das Modellvideo, das entsprechend dem intendierten Interaktionsmuster mehrfach der Auslöser von Fragen war. Übertragen auf andere explizite Vermittlungssituationen kann daher die Empfehlung formuliert werden, die besprochenen Sachverhalte im Unterrichtsgeschehen *medial präsent* zu halten (z. B. durch Videos, Audioaufnahmen, Handreichungen oder Tafelbilder), da sie so unmittelbar als Fragenauslöser wie auch als Bezugspunkt für weiterführende Erklärungen aktiviert werden können und von den Beteiligten nicht aus dem Gedächtnis rekonstruiert werden müssen.

Darüber hinaus spielten auch mehrfach andere Schüler:innen als *Ko-Akteur:innen* eine zentrale Rolle für die dynamische Entwicklung des Interviews. Konkret ermittelt werden konnten dabei folgende Formen der Ko-Akteur:innenschaft: (1) eine fragenunterstützende bis -motivierende Rolle der Ko:Akteur:innen, die sich entweder durch eine unmittelbare interaktionale Beteiligung in der Frageorganisation manifestierte (s. Bsp. 5) oder sich nur mittelbar über eine ergänzende Sichtung von Daten aus den Phasen 1 und 3 des reflexiven Modelllernens rekonstruieren ließ, sowie (2) eine raumschaffende bis fragenauslösende Rolle der Ko:Akteur:innen, die entweder nur lose in der Unterbrechung des Modellvideos und somit in der Eröffnung einer sogenannten Fragephase oder aber gezielt im Stellen einer Frage, die eine weitere inhaltlich zusammenhängende Frage nach sich zog (s. Bsp. 6), begründet lag.

Die Frage, wie dieses Potenzial der Ko:Akteur:innenschaft durch didaktische Gestaltungsprinzipien gezielt gefördert werden kann, lässt sich anhand der hier durchgeführten Fallstudie nur eingeschränkt diskutieren. Denkbar sind zudem

auch zugrunde liegende Einflussfaktoren wie ein allgemein gutes Klassenklima, ein geringer Grad an Ängstlichkeit (vgl. Seifried/Sembill 2005), Alter und Sprachkompetenz der Lernenden, die sich durch die didaktische Gestaltung der Interviewphase nicht beeinflussen lassen und sich der Rekonstruktion im Rahmen einer Fallanalyse (ohne Vergleichsmöglichkeit) entziehen. Allein der *kollaborative Charakter der Phasen (1 und) 3* kann als potenziell fragenförderliches Gestaltungsprinzip festgehalten werden: So erfolgte die in Beispiel 5 gezeigte Interaktion zwischen zwei Schüler:innen, die in einem Team zusammenarbeiteten. Die unmittelbar folgende zweite Frage aus einem anderen Team (mit gänzlich anderem inhaltlichen Fokus) war eine Frage, deren kollaborative Entwicklung sich über das Fragekärtchen dieser Gruppe aus Phase 3 des Modelllernens (s. Abb. 1) rekonstruieren ließ.

Darüber hinaus ist es im Sinne einer kritischen Reflexion der hier näher beschriebenen didaktischen Intervention sinnvoll, weitere Varianten der Interviewgestaltung praktisch zu erproben und so weitere Motorfaktoren zu explorieren. Wurde in dem hier gezeigten Setting nämlich die Hoheit der Videosteuerung (Abspielen, Stoppen, ggf. auch Vor-/Zurückspringen) bei der Lehrperson belassen, so könnte auch diese Funktion in zukünftigen Gestaltungsvarianten des Interviews enthierarchisiert werden. Ebenso andenken könnte man Settings, in denen nicht nur Fragen an die Lehrperson, sondern auch Fragen an Peers aus anderen Teams angeregt werden, sodass die Lehrperson nicht mehr die alleinige Wissensvermittlerin ist, sondern die Schüler:innen Wissen und Erfahrungen auch untereinander teilen können und die Ko-Konstruktion expliziter Vermittlungssituationen als Lerngelegenheiten dadurch möglicherweise weiter dynamisiert wird.

Literatur

Bak, Yong-Ik (1996): Das Frage-Antwort-Sequenzmuster in Unterrichtsgesprächen (Deutsch – Koreanisch). Tübingen: Max Niemeyer.

Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., neu bearb. Aufl. Stuttgart: Alfred Körner.

Chamot, Anna Uhl (2009): The CALLA handbook. New York: Pearson Longman.

Chin, Christine/Osborne, Jonathan (2008): Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. In: Studies in Science Education 44, H. 1, S. 1–39.

Dalton-Puffer, Christiane (2007): Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: Benjamins.

Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eckerth, Johannes (1998): Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen: Interaktion und Kognition im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Graesser, Arthur C./Person, Natalie K. (1994): Question asking during tutoring. In: American Educational Research Journal 31, H. 1, S. 104–137.

Harris, Karen R./Graham, Steve (1996): Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. Brookline: Brookline Books.

Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2018): Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
Lee, Icy/Mak, Pauline (2018): Metacognition and metacognitive instruction in second language writing classrooms. In: TESOL Quarterly 52, H. 4, S. 1085–1097.
Levin, Anne (2005): Lernen durch Fragen: Wirkung von strukturierenden Hilfen auf das Generieren von Studierendenfragen als begleitende Lernstrategie. Münster u. a.: Waxmann.
Markee, Numa P. (1995): Teachers' answers to students' questions: Problematizing the issue of making meaning. In: Issues in Applied Linguistics 6, H. 2, S. 63–92.
Mondada, Lorenza (2019): Conventions for multimodal transcription. 344cc026-c96f-49aa-b4bc-071b454d3061.filesusr.com/ugd/ba0dbb_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf (Abfrage: 09.05.2022).
Neber, Heinz (2004): Förderung epistemischen Fragens im Religionsunterricht. In: Unterrichtswissenschaft 32, H. 4, S. 308–320.
Neber, Heinz/Anton, Michael (2008): Promoting pre-experimental activities in high-school chemistry: Focusing on the role of students' epistemic questions. In: International Journal of Science Education 30, H. 13, S. 1801–1821.
Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: A. Francke, S. 116–121.
Niegemann, Helmut M./Stadler, Silke (2001): Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtungen zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 29, H. 2, S. 171–192.
Pineker-Fischer, Anna (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Wiesbaden: Springer VS.
Pressley, Michael/Harris, Karen R./Marks, Marilyn B. (1992): But good strategy instructors are constructivists! In: Educational Psychology Review 4, H. 1, S. 3–31.
Reitbrecht, Sandra/Dawidowicz, Marta/Flotzinger-Aigner, Silvia/Schatzl, Brigitte (2019): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. In: German as a foreign language, H. 2, S. 85–109.
Seifried, Jürgen (2004): Schüleraktivitäten beim selbstorganisierten Lernen und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft 7, H. 4, S. 569–584.
Seifried, Jürgen/Sembill, Detlef (2005): Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld. In: Zeitschrift Für Berufs- Und Wirtschaftspädagogik 101, H. 2, S. 229–245.
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, Friederika/Mertzlufft, 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, H. 10, S. 353–402.
Solem, Marit S. (2016): Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. In: Classroom Discourse 7, H. 1, S. 18–35.
St. John, Oliver/Cromdal, Jakob (2016): Crafting instructions collaboratively: Student questions and dual addressivity in classroom task instructions. In: Discourse Processes 53, H. 4, S. 252–279.
Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht: Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Sturm, Afra (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster und New York: Waxmann, S. 267–281.
Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.
Wuttke, Evelin/Seifried, Jürgen (2016): Formen, Funktionen und Effekte sprachlicher Instruktion und Interaktion am Beispiel von Fragen und Feedback. In: Kilian, Jörg/Brouer, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin und New York: de Gruyter, S. 346–361.

Professionalisierung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns. Ausgangsprofile von Deutschlehrkräften im Vergleich

Noelle Kinalzik, Vivien Heller und Miriam Morek

Zusammenfassung
In jüngster Zeit werden vermehrt Professionalisierungskonzepte für das Führen fachlich und diskursiv förderlicher Unterrichtsgespräche entwickelt und evaluiert. Jedoch ist noch wenig über die lehrerseitigen Ausgangslagen in Bezug auf das Gesprächshandeln bekannt, die es dabei zu berücksichtigen gilt. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf. Er untersucht exemplarisch die Ausgangsprofile von vier Deutschlehrkräften in Bezug auf ihr diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln mithilfe des gesprächsanalytisch basierten interaktionssensiblen Kodierinstruments ISKODIL. Der quantitative Vergleich individueller Repertoires von Gesprächszügen mit/ohne Diskurserwerbsförderlichkeit legt die Heterogenität der Lehrkräfte in Bezug auf ihr diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln zu Beginn der Professionalisierungsmaßnahme offen. Abschließend werden Chancen und Limitationen diskutiert, die sich mit dem vorgestellten Ansatz zur Erfassung lehrerseitiger Ausgangslagen für Professionalisierungsprozesse ergeben.

1. Einleitung

Soziale Interaktionen gelten als wesentliche Ressource für den Spracherwerb (vgl. z. B. Hausendorf/Quasthoff 2005; Snow 2014; Beiträge in diesem Band). Die Relevanz fachlicher Unterrichtsgespräche zwischen Lehrer:innen und Lerner:innen als ein möglicher Erwerbskontext sprachlicher Fähigkeiten wurde in den letzten Jahrzehnten in diversen Disziplinen verstärkt herausgestellt. Mit Blick auf die gesprächsintegrierte Förderung sprachlicher Fähigkeiten lassen sich dabei Ansätze, die vornehmlich auf sprachliches Lernen auf Wort- und Satzebene fokussieren, von solchen unterscheiden, die den Einfluss lehrerseitiger unterrichtlicher Gesprächsführung auf komplexere mündliche Sprachfähigkeiten, sog. *diskursive Kompetenzen* fokussieren (vgl. Heller/Morek 2015; Isler/Wiesner/Künzli 2016; Heller 2017).

Unter diskursiver Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, äußerungsübergreifende und interaktiv organisierte Einheiten wie Erklären, Argumentieren oder Berichten, sog. globale *Äußerungspakete*, die oberhalb der Wort- und

Satzebene zu verorten sind, kontextangemessen produzieren zu können (vgl. Quasthoff 2012, vgl. dazu auch Quasthoff/Domenech in diesem Band). Das produktive und rezeptive Beherrschen dieser diskursiven Praktiken zeigt sich als unterrichtlich hochgradig relevant, da sie in Unterrichtsgesprächen nahezu aller Fächer fortlaufend lehrerseitig eingefordert werden. Sie sind grundlegend für das schülerseitige Verstehen und Herstellen komplexer fachlicher Zusammenhänge (vgl. Heller 2021) und damit für die erfolgreiche Teilhabe an fachlichen Lernprozessen (vgl. u. a.: Heller et al. 2017; Quasthoff/Heller/Morek 2021). Das Beherrschen dieser Fähigkeiten kann jedoch auch in der Sekundarstufe nicht bei allen Lerner:innen vorausgesetzt werden, da sich zum einen ihr Erwerb bis weit in das Jugendalter erstreckt und zum anderen die Erwerbsbedingungen, die Schüler:innen in ihren außerschulischen Milieus vorfinden, stark differieren (vgl. z. B. Heller/Morek 2015; Morek/Heller 2021; Quasthoff/Kluger 2021).

Diese Befundlage macht eine unterrichtliche Förderung aller Schüler:innen im Bereich diskursiver Kompetenzen erforderlich. Eine fachintegrierte Möglichkeit bieten hierfür Unterrichtsgespräche, die systematisch als Erwerbskontext genutzt werden können (vgl. Becker-Mrotzek/Quasthoff 1998; Heller/Morek 2015; Heller 2017), wenn sie entsprechend *diskurserwerbsförderlich* gestaltet sind (vgl. Kap. 2.1). Wie die empirische Unterrichtsforschung jedoch zeigt, bleibt das Potenzial von Unterrichtsgesprächen häufig unausgeschöpft: Eng geführte Unterrichtsgespräche nach dem Muster *Initiation-Reply-Feedback* (vgl. Mehan 1979), in denen für Lerner:innen nur sehr eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten an diskursiven Praktiken bestehen, dominieren die Unterrichtspraxis. Eine Professionalisierung von Lehrkräften hinsichtlich unterrichtlicher Gesprächsführung im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung scheint dementsprechend erforderlich und vielversprechend (vgl. Morek/Heller 2020).

An diesem Desiderat setzt das Professionalisierungsprojekt „Sprachbildung interaktiv“ (kurz: „Sprint“) an (vgl. Kap. 3). Es untersucht, ob und inwieweit eine Professionalisierungsmaßnahme zu *diskurserwerbsförderlichem Lehrerhandeln* bei Lehrkräften zu Veränderungen in unterrichtlicher Gesprächsführung führen kann. Aktuelle Befunde weisen darauf hin, dass eine gelingende und nachhaltige Veränderung lehrerseitigen Unterrichtshandelns nach wie vor eine Herausforderung darstellt und von einer Vielzahl von Faktoren abhängt. Dazu gehören z. B. das konkrete Design von Professionalisierungsmaßnahmen, Merkmale der Schülerschaft und die Einbettung in schulische Netzwerke, aber auch lehrerseitige Merkmale wie Wissen, professionelle Orientierungen und zu Beginn einer Fortbildung vorhandene Handlungskompetenzen in Bezug auf den jeweiligen Professionalisierungsgegenstand (siehe für einen Überblick: Kalinowski/Gronostaj/Vock 2019; Hofmann 2020).

Lehrerseitige Ausgangsbedingungen zu Beginn von Fortbildungen und Trainings sind bislang kaum in den Blick genommen worden. Ihre genauere Erfassung ist aber wichtig, um (Weiter)Entwicklungen im Laufe einer

Professionalisierungsmaßnahme untersuchen und interindividuelle Unterschiede in professionellen Entwicklungen von Lehrkräften verstehen zu können (vgl. Sedova/Sedlacek/Svaricek 2016; Schindler et al. 2021). Perspektivisch könnten dadurch Professionalisierungsmaßnahmen adaptiver gestaltet werden. Ziel dieses Beitrages ist es daher, Ausgangslagen von vier ausgewählten Lehrkräften in Bezug auf ihr diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln zu Beginn der Professionalisierungsmaßname vergleichend zu untersuchen.

Dafür wird im Folgenden zunächst das Konstrukt ‚diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln' erläutert (2.1), bevor bestehende Forschungen zu unterschiedlichen interaktionsbezogenen Ausgangslagen und Lernverläufen von Lehrkräften referiert werden (2.2). Nach einer kurzen Skizzierung des Professionalisierungsprojekts „Sprint" werden in Kapitel 4 Fallstudien vorgestellt, in denen zentrale Aspekte diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns von vier Deutschlehrkräften vergleichend gegenübergestellt (4.1 und 4.2) und zu verschiedenen „Ausgangsprofilen" diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns gebündelt werden (4.3). Kapitel 5 reflektiert auf dieser Basis die Professionalisierungsmaßnahme in „Sprint" und diskutiert Überlegungen für die weitere Forschung.

2. Professionalisierung von Lehrkräften für (diskurserwerbsförderliche) Unterrichtsgespräche

2.1 Diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln

Den Professionalisierungsgegenstand skizzieren wir an dieser Stelle nur knapp, da er an anderer Stelle bereits ausführlich erläutert wurde (vgl. Heller/Morek 2015; Morek/Heller 2021; Morek et al. 2022). Als diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln bezeichnen wir das feinabgestimmte Zusammenspiel von *diskursiven Anforderungen* und *Unterstützungsverfahren* in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:in im Rahmen fachlicher Unterrichtsgespräche. Dieses Zusammenspiel orientiert sich an der für die jeweilige diskursive Praktik typischen sequenziellen Organisation, d. h. einer Reihe gesprächsstruktureller Erwartungen und Aufgaben (beim Argumentieren z. B. Dissens herstellen/Problematisieren, Begründungspflicht etablieren, Begründen und Hinterfragen, Abschließen), die jeweils interaktiv bearbeitet werden.

Unter *diskursiven Anforderungen* verstehen wir globale Zugzwänge (z. B. ‚Wer kann mal erklären, was Nebelschwaden sind?'), d. h. Gesprächszüge, die als nächsten Zug ein Äußerungspaket eines bestimmten Typs (z. B. Erklärung, Argument) erwartbar machen. Im Unterschied zu lokalen Zugzwängen (z. B. ‚Was kommt ganz oben hin beim Brief?') fordern sie nicht lediglich eine einfache Aussage wie bspw. beim Nennen/Benennen, sondern das Darstellen bzw.

Vertexten eines komplexen Zusammenhangs ein, d. h. das gattungsspezifische (beschreibende, erklärende, begründende) Verknüpfen mehrerer Aussagen zu Äußerungspaketen (vgl. Heller 2021). Die *diskursive Unterstützung* umfasst den feinabgestimmten, d. h. an die situativ und individuell gezeigten Unterstützungsbedarfe adaptierten Einsatz interaktiver Verfahren, mit denen Lerner:innen bei der Bearbeitung der diskursiven Anforderungen unterstützt werden. Dazu gehören Verfahren, mit denen eine kommunikative Erwartung expliziert wird, wenn schülerseitig Schwierigkeiten beim Erkennen und Bedienen des globalen Zugzwangs offenbar werden (z. B. Explizierung des zuvor gesetzten *impliziten* globalen Zugzwangs ‚Was ist denn ein Mengenwort?' durch einen expliziten Folgezugzwang ‚Erklär uns mal, was das ist.'). Ein weiteres Verfahrensbündel umfasst Zuhöreraktivitäten, die auf Probleme der Vertextung reagieren und Lerner:innen bei der Vervollständigung und verständlichen Strukturierung eines Äußerungspakets unterstützen. Zu nennen sind hier z. B. Elaborierungsfragen (‚Und welchen Schluss ziehst du daraus?'), klärende Nachfragen (‚Was meinst du mit X?') und verstehensanzeigende Rezipientensignale (‚hm_hm').

Befunde der Professionalisierungsforschung weisen darauf hin, dass der unterrichtliche Einsatz diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns für Lehrkräfte hochgradig anspruchsvoll ist, weil

- Routinen der engmaschigen Gesprächsführung aufgegeben (vgl. Piasta et al. 2012; Michaels/O'Connor 2015; Pehmer/Gröschner/Seidel 2015; Morek/Heller 2020; Schindler et al. 2021),
- Gelegenheiten für diskursive Anforderungen im Zuge der Unterrichtsplanung identifiziert und
- passende diskursive Praktiken für die Progression fachlichen Lernens gewählt werden müssen.

Darüber hinaus gilt es, im Unterrichtsgespräch ad hoc schülerseitige Schwierigkeiten zu diagnostizieren (vgl. van Es/Sherin 2002) und adaptiv auf diese zu reagieren (vgl. Morek/Heller 2021). Die professionelle Praktizierung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns verlangt deshalb längerfristig angelegte Professionalisierungsprozesse. Welche Rolle in diesem Zusammenhang individuelle Ausgangslagen von Lehrkräften (vgl. Kap. 2.2) spielen, ist eine bis dato weitgehend ungeklärte Frage.

2.2 Unterrichtliche Gesprächsführung: Ausgangslagen von Lehrkräften

Der Großteil der bisherigen Studien zur unterrichtsgesprächsbezogenen Fortbildung von Lehrkräften vergleicht in Prä-Post-Designs, ob und inwieweit sich

bestimmte Indikatoren für lernförderliche Unterrichtsgespräche nach Ablauf einer Fortbildungsphase mehr oder weniger zeigen als zu deren Beginn (vgl. z. B. Piasta et al. 2012; Pehmer/Gröschner/Seidel 2015; Sedova/Sedlacek/Svaricek 2016; van der Veen et al. 2017; Hennessy/Davies 2020; Hofmann 2020; Schindler et al. 2021; Heppt et al. 2022; Pauli et al. 2022). Weil es dabei in einem grundsätzlichen Sinne um den Nachweis der *Wirksamkeit* bestimmter Fortbildungs*maßnahmen* geht, wird nicht das unterrichtliche Gesprächshandeln einzelner Lehrpersonen im Vorher-Nachher-Vergleich gegenübergestellt, sondern es geht um die Kontrastierung von *Interventionsbedingungen*, in denen jeweils mehrere Lehrkräfte zusammengefasst sind. Das Ziel der entsprechenden Arbeiten ist es dann gerade, von etwaigen Unterschieden – in der Ausgangslage und/oder Veränderungsprozessen – zwischen Lehrkräften zu abstrahieren, um zu Aussagen über *allgemeine, durchschnittliche* Wirksamkeiten zu gelangen.

Dementsprechend liegen zu individuellen Ausgangslagen von Lehrkräften bislang erst vereinzelt Studien vor; diese beziehen sich zumeist nicht auf diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln im engeren Sinne, sondern auf Varianten von *dialogic teaching* (vgl. Alexander 2006) oder *accountable talk* (vgl. Michaels/O'Connor/Resnick 2008). Sedova et al. (2020) etwa führen Fallstudien zur Veränderung von Selbstkonzepten und Formen dialogischer Gesprächsführung durch. Als Facetten lehrerseitiger Ausgangslagen untersuchen sie auf Basis von Interviewdaten Selbstkonzepte („self-understandings", ebd., S. 147) und Emotionen. Die acht untersuchten Lehrkräfte weisen unterschiedliche Selbstkonzepte auf („perfect, eager-to-learn, positive, insecure", ebd.), die mit unterschiedlichen Lernzuwächsen einhergingen: Lehrkräfte, deren Selbstkonzept durch eine hohe Lernbereitschaft oder Unsicherheit charakterisiert war und die im Verlauf der Professionalisierungsmaßnahme aufgrund von Transferschwierigkeiten negative Emotionen äußerten, zeigten die größten Lernzuwächse.

Zimmermann (2020) nimmt in seinen Fallstudien zu Professionalisierungsprozessen im Bereich lernwirksamer Unterrichtsgespräche (vgl. Pauli/Reusser 2018) von drei Geschichtslehrkräften epistemologische und geschichtsdidaktische Überzeugungen sowie Gesprächsführungsstrategien in den Blick. Während sich in den epistemologischen Überzeugungen kaum Unterschiede zeigen, lässt sich hinsichtlich der geschichtsdidaktischen Überzeugungen und der Gesprächsführungsstrategien eine größere Heterogenität beobachten, die sich in individuell unterschiedlichen Professionalisierungsprozessen fortsetzt. Eine solche Heterogenität muss jedoch nicht immer Ausdruck von Kompetenzunterschieden sein. So zeigt sich in einer Studie zu fünf systematisch ausgewählten Experten-Lehrkräften (vgl. Tytler/Aranda 2015), dass diese zwar alle über ein Repertoire bestimmter diskursiver Züge des Elizitierens und Bestätigens, Klärens und Erweiterns schülerseitiger Vorstellungen verfügen, diese aber – konsistent mit den jeweiligen fachdidaktischen Überzeugungen – in unterschiedlicher Häufigkeit und Orchestrierung nutzen. Des Weiteren zeigt sich, dass der Einsatz der

Verfahren auch abhängig von der Art der Unterrichtsstunde (z. B. Einführung vs. Sicherung) und Unterrichtsphasen ist.

Eine Professionalisierungsstudie, die lehrerseitige Ausgangslagen zentral zum Forschungsgegenstand macht, stammt von Schindler et al. (2021). Sie zielt darauf, in Anschluss an Vygotsky (1978) individuelle Zonen der nächsten Entwicklung von Lehrkräften zu identifizieren. Auf Basis von Fragebogen- und Videodaten werden dabei Ausgangslagen orientiert an Clarke/Hollingsworth (2002) beschrieben, und zwar in Bezug auf vier Domänen, u. a. die „personal domain" (Wissen, Überzeugungen; hier: Einstellungen zu dialogischer Gesprächsführung) und die „domain of practice" (professionelles Experimentieren mit neuen Strategien im Unterricht; hier: kontrollierende, prozedurale, adaptive Gesprächsführung). Während sich in Bezug auf die Überzeugungen zum Beginn der Professionalisierungsmaßnahme kaum Unterschiede zwischen den Lehrkräften zeigen, ist die Art und Weise der Gesprächsführung durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet: Jeweils ein Drittel der insgesamt 19 Sekundarstufen-Lehrkräfte greift zu Fortbildungsbeginn entweder auf eine kontrollierende, eine prozedurale oder eine adaptive Gesprächsführung zurück, wobei letztere das angestrebte Ziel der Professionalisierungsmaßnahmen darstellte. Das bedeutet, dass Lehrkräfte unterschiedlich ‚weite Wege' zurücklegen müssen. Dementsprechend argumentieren Schindler et al. (2021) dafür, bei der Beurteilung des Erfolgs von Professionalisierungsmaßnahmen individuelle Lernzuwächse stets bezogen auf die Ausgangslage zu erfassen.

In Bezug auf diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln, das im Unterschied zu Formen des *dialogic teaching* und *accountable talk* eine stärkere Fokussierung auf sprachlich-diskursive Aspekte fachlicher Anforderungen und Schüleräußerungen beinhaltet, sind lehrerseitige Ausgangslagen bislang nicht systematisch erfasst worden. Wie dies im Professionalisierungsprojekt „Sprachbildung interaktiv" methodisch umgesetzt wurde, stellen wir im folgenden Kapitel dar.

3. Erfassung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns im Professionalisierungsprojekt „Sprachbildung interaktiv"

Im Folgenden stellen wir den Rahmen des Sprint-Projekts, die Datengrundlage und Methodik vor und entfalten unsere Operationalisierung des Konstrukts „diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln".

Ziel der Professionalisierungsmaßnahme im Sprint-Projekt war es, Lehrkräfte im Hinblick auf ihr diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln und dessen adaptiven Lernerzuschnitt fortzubilden. Dafür wurden über einen Zeitraum von insgesamt 21 Monaten Fortbildungszyklen durchgeführt. Sie bestanden jeweils aus Workshops zu einzelnen Komponenten diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns (vgl. Kap. 2.1), Unterrichtsaufzeichnungen und individuellen

Unterrichtsreflexionen. Zuvor wurde eine Präerhebung in Form von Unterrichtsvideographien durchgeführt. Weil das Sprint-Projekt keine kontrollierte Interventionsstudie war, sondern in ein größeres Schulentwicklungsvorhaben eingebettet war, orientierten sich sämtliche Datenerhebungen am laufenden Schulalltag. Für die Unterrichtsaufzeichnungen wurden Unterrichtsthemen daher nicht standardisiert und die Präerhebung war auf eine Unterrichtsstunde pro Lehrkraft beschränkt. Zwölf Lehrkräfte dreier Schulen (Haupt-, Real- und Sekundarschule) in NRW nahmen teil, die zu Projektbeginn in der Jahrgangsstufe 5 Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften oder Geschichte unterrichteten.

Um untersuchen zu können, ob im Verlauf der Fortbildungszyklen Veränderungen in Richtung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns erkennbar werden, musste ein Verfahren zur quantifizierenden Erfassung von Ausprägungen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns entwickelt werden. Dazu wurde auf gesprächsanalytischer Basis das „Interaktionssensible Kodiersystem für diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln" (ISKODIL) erarbeitet (vgl. Morek et al. 2022). Die Interkoderreliabität bei zwei geschulten Projektmitarbeiter:innen kann als sehr gut gelten (Kappa nach Brennan/Prediger 1981 von 0.81). Mit ISKODIL kodiert werden zwölf Minuten Unterrichtsgespräch pro Unterrichtsstunde jeder Lehrkraft, die als Kombination aus Ereignis- und Zeitstichprobe kriteriengeleitet ausgewählt und transkribiert werden.

ISKODIL wird – zugeschnitten auf den Untersuchungsfokus in diesem Beitrag – nachfolgend überblicksartig vorgestellt (für eine ausführliche Darstellung vgl. Morek et al. 2022). Das hierarchisch organisierte Kodiersystem umfasst neben unterrichtsorganisatorisch ausgerichteten Kodes (z. B. Unterrichtsphasen) Kodes für lehrer- und schülerseitige Handlungszüge, die für die Erfassung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns (vgl. Kap. 2.1) zentral sind. Nachfolgend stellen wir nur die übergeordneten lehrerseitigen Kodes vor, insofern nur diese für die Feststellung von Ausgangsprofilen der Lehrkräfte (vgl. Kap. 4) genutzt werden.

Die *lehrerseitigen Handlungszüge* werden entlang der folgenden Kategorien kodiert (Beispiele finden sich jeweils in Tab. 1):

- *Initiierende Zugzwänge*, die entweder auf *lokale* oder *globale* sprachliche Handlungen ausgerichtet sind. *Globale Zugzwänge* werden weiter subdifferenziert nach der kommunikativen Gattung, die von den Lerner:innen eingefordert werden (z. B. zum *Argumentieren, Erklären, Erzählen*),[1] und ihrem Grad der Explizitheit.

1 Diese Unterscheidung ist u. a. deshalb relevant, weil sich die Gattungen hinsichtlich ihrer diskursiven Anforderungsniveaus unterscheiden: Berichten, Beschreiben und Erzählen sind z. B. durch ihren an der Chronologie der Ereignisse bzw. der äußerlich wahrnehmbaren Oberflächenstruktur (beim Beschreiben) orientierten Aufbau für Lerner:innen i. d. R. leichter zu vertexten. Demgegenüber erweisen sich Argumentieren und bestimmte

- *Partizipative Folgezüge*, mit denen die Lehrkraft – im Anschluss an einen initiierenden globalen Zugzwang – entweder mittels Revoicings andere Schüler:innen dazu auffordert, mit schülerseitigen Vorgängerbeiträgen diskursiv weiterzuarbeiten, oder Schüler:innen, die bereits am Zug waren, readressiert, sodass sie die kommunikative Erwartung erkennen und erfüllen können. Bei der Readressierung wird dem/der Schüler:in also eine zweite Chance für einen globalen Beitrag eingeräumt, indem der globale Zugzwang z. B. in ähnlicher oder veränderter Form wiedereingesetzt wird.
- *Terminierende Folgezüge*, die die diskursive Partizipation und den inhaltlichen Beitrag des/der bis dato an der Bearbeitung eines globalen Zugzwangs beteiligten Schüler:in beenden. Das erfolgt z. B., indem der zuvor gesetzte globale Zugzwang nach der nicht erfolgreichen oder unvollständigen Bearbeitung durch eine/n Schüler:in ohne eine zweite Chance an Mitschüler:innen weitergegeben oder die Sequenz durch die Lehrkraft geschlossen wird.
- *Zuhöreraktivitäten*, mit denen die Lehrkraft die Schüler:innen während der Produktion ihres größeren Beitrags (z. B. Erklärung, Argumentation) u. a. durch Elaborierungsfragen, klärende Nachfragen oder Bestätigungs- bzw. Fortsetzungssignale unterstützt.

Für die Erfassung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns ist nun zentral, dass nicht sämtliche kodierte lehrerbezogene Gesprächszüge unter diskurserwerbstheoretischen Gesichtspunkten (vgl. Kap. 2.1) als *förderlich* gelten, sondern nur spezifische (vgl. Tab. 1).

Globale Zugzwänge, partizipative Folgezüge und Zuhöreraktivitäten können als *diskurserwerbsförderlich* gelten, weil sie diskursive Anforderungen für Schüler:innen etablieren, aufrechterhalten und Schüler:innen bei deren Bewerkstelligung kommunikatives Feedback und Hilfestellung geben. Lokale Zugzwänge hingegen ‚blockieren' aufgrund ihrer strukturellen Engführung den Anschluss diskursiver Beiträge durch Schüler:innen. Terminierende Folgezüge liefern zwar u. U. ein – i. d. R. an die gesamte Klasse gerichtetes – implizites Feedback nach, bieten jedoch keine genuine, interaktive Unterstützung schülerseitigen Sprachhandelns *im Vollzug*, was sich für außerschulische Eltern-Kind-Interaktionen als wenig(er) erwerbsförderlicher Faktor erwiesen hat (vgl. Quasthoff/Kluger 2021). Lokale Zugzwänge und terminierende Folgezüge sind also als Vergleichsgrößen beim Erfassen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns zu verstehen und sollen darüber Aufschluss geben, wie sich der Anteil lokaler zugunsten globaler Zugzwänge bzw. der Anteil terminierender zugunsten partizipativer Folgezüge im Verlauf der Professionalisierungsmaßnahme verändert.

Erklärtypen durch die Erfordernis, kausale und konklusive Bezüge beim Vertexten herstellen zu müssen, als eine höhere Anforderung für Schüler:innen (vgl. u. a.: Quasthoff 2012; Morek/Heller 2021).

Tabelle 1: Kodierte Gesprächszüge mit Blick auf ihre Diskurserwerbsförderlichkeit

Diskurserwerbsförderliche Gesprächszüge	**Gesprächszüge ohne Diskurserwerbsförderlichkeit**
Globale Zugzwänge, z. B.: • zum Erklären (‚Was bedeutet Die Luft ist rein?') • zum Argumentieren (‚Warum sagst du, dass man sechshundert Freunde nicht haben kann?') • zum Erzählen (‚Kennt ihr die Märchen noch? Könnt ihr die mal erzählen – so in Kurzfassung vielleicht?')	Lokale Zugzwänge, z. B.: • zum (Be-)Nennen (‚Wie viele Schritte hat denn diese Methode *Textknacker*?', ‚Welche Satzzeichen fallen euch denn noch ein, die wir bei der wörtlichen Rede benutzen?')
Partizipative Folgezüge, z. B.: • Readressieren/Wiedereinsetzen eines globalen Zugzwangs an den- oder dieselbe Schüler:in (‚Paul, probier's noch mal zu erklären.') • Revoicings (‚Jetzt denken Nikola und Silviu das Gleiche. Wie denkst du darüber?')	Terminierende Folgezüge, z. B.: • Weitergeben des globalen Zugzwangs an eine:n andere:n Schüler:in (‚Wer kann's ein bisschen genauer erklären?') • Bewerten (‚richtig', ‚genau') • abschließendes Wiederholen oder Elaborieren (‚Ja, richtig. Also das heißt, sie haben Lebensmittel dort gelagert.')
Zuhöreraktivitäten, z. B.: • Elaborierungsfragen (‚Was ist dann jetzt passiert? Also wie geht die Geschichte jetzt weiter?', ‚Und welcher Grund ist noch angegeben?') • klärende Nachfragen (‚Was meinst du denn mit *zerfallen*? Das hab' ich jetzt schon zweimal gehört.') • Continuer bzw. Bestätigungs- oder Fortsetzungssignale (‚hm hm', ‚ja', Nicken)	

4. Ausgangsprofile im diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandeln: Fallstudien

Im Folgenden werden die Unterrichtsstunden der Präerhebung von vier Deutschlehrkräften verglichen (Pseudonyme: Herr Schiller, Frau von Arnim, Herr Fontane, Frau La Roche). Untersucht wird, welche Unterschiede sich bei den Lehrkräften in ihrem diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandeln zum Zeitpunkt der Präerhebung zeigen. Der Fokus bei der Darstellung der Ausgangsprofile wird dabei auf die Aspekte gelegt, die für Aussagen zur Diskurserwerbsförderlichkeit besonders relevant erscheinen (vgl. Kap. 2.1 und 3), und zwar:

- Welches Repertoire initiierender Zugzwänge nutzen die ausgewählten Lehrkräfte in den Unterrichtsstunden der Präerhebung? (vgl. Kap. 4.1)
- Welches Repertoire lehrerseitiger Folgezüge und Zuhöreraktivitäten nutzen die ausgewählten Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Präerhebung? (vgl. Kap. 4.2)

Tabelle 2 enthält Hintergrundinformationen zu den vier Lehrkräften, die sich jeweils freiwillig bzw. auf Aufforderung der Schulleitung zur Teilnahme an dem Projekt gemeldet hatten; es liegt somit eine Gelegenheitsstichprobe vor.

Tabelle 2: Teilnehmende Deutschlehrkräfte des Sprint-Projekts

Lehrkraft	Gender	Schulform	Fächer	Alter	Berufs-erfahrung	Unterrichts-thema zu t0
Frau von Arnim	w	Sekundar-schule	Deutsch, Philosophie	< 31 Jahre	bis 5 Jahre	Märchen
Herr Fontane	m	Hauptschule	Deutsch, Geschichte, Wirtschaft	31–40 Jahre	bis 5 Jahre	Wörtliche Rede
Frau La Roche	w	Realschule	Deutsch, Erdkunde	> 60 Jahre	16–25 Jahre	Märchen
Herr Schiller	m	Sekundar-schule	Deutsch, Englisch, Sport	31–40 Jahre	6–15 Jahre	Sachtexte

Insgesamt ist die Stichprobe projektbedingt (vgl. Kap. 3) durch eine beträchtliche Heterogenität sowohl hinsichtlich Alter, Geschlecht und unterrichteter Schulform als auch mit Blick auf die Berufserfahrung gekennzeichnet. Insgesamt muss daher der Vergleich des gezeigten lehrerseitigen Gesprächshandelns zum Zeitpunkt der Präerhebung mit der nötigen Vorsicht getätigt werden: Wir beanspruchen nicht, durch die kodierende Auswertung der vier Stunden personenbezogene Dispositionen oder habitualisierte Muster der vier Lehrkräfte eindeutig erfassen zu können. Vielmehr möchten wir herausarbeiten, inwiefern die Erhebung von Ausgangsprofilen einen wichtigen ersten Schritt für Professionalisierungsstudien zu diskurserwerbsförderlichem Gesprächsverhalten darstellt, wie dies methodisch geschehen kann und welche möglichen Unterschiede sich mithilfe eines kodierenden Verfahrens aufdecken lassen (und welche nicht).

Bei der Vorstellung der Kodierergebnisse jeweils für die 12-Minuten-Samples (vgl. Kap. 3) aus vergleichbaren Unterrichtsphasen berichten wir absolute Häufigkeiten auf Ebene übergeordneter Kodierungen (Oberkodes) sowohl für initiierende Zugzwänge (einschließlich der Gattungen bei globalen Zugzwängen) als auch für Folgezüge und Zuhöreraktivitäten. Dadurch erfassen wir erstens, welchen Typs die gesetzten Zugzwänge sind und welche Gattungen die Lehrkräfte jeweils von Schüler:innen einfordern, und zweitens, ob Lehrkräfte schülerseitige Beiträge zur Weiterbearbeitung aufgreifen (partizipative Folgezüge), durch Zuhöreraktivitäten während der Produktion unterstützen oder aber beenden (terminierende Folgezüge) (vgl. Kap. 2.1 und 3).

Der Befund, dass die Frequenz globaler Zugzwänge in einer Unterrichtsstunde bzw. in einem 12-Minuten-Sample grundsätzlich bei nicht entsprechend fortgebildeten Lehrkräften i. d. R. überschaubar ist (vgl. Heller/Morek 2021, S. 55), macht den interindividuellen Vergleich zwischen Lehrkräften allerdings schwierig. Daher wird ergänzend ein Quotient gebildet, der die Anzahl globaler Zugzwänge ins Verhältnis zur Gesamtzahl der kodierten initiierenden Zugzwänge setzt; den dabei ermittelten Wert bezeichnen wir als *Globalitätsquotienten* (zu einem ähnlichen Vorgehen bei der Bildung von Quotienten vgl. Hennessy/Davies 2020; Magirius/Scherf/Steinmetz 2022). Auf diese Weise gerät in den Blick, wie sich die Anzahl globaler (potenziell diskurserwerbsförderlicher) zur Anzahl lokaler (nicht diskurserwerbsförderlicher) Zugzwänge verhält.

4.1 Repertoires initiierender Zugzwänge ausgewählter Lehrkräfte (Präerhebung)

Beim Vergleich der vier Lehrkräfte in der Unterrichtsaufzeichnung der Präerhebung zeigt sich ein heterogenes Bild in Bezug auf die Repertoires von initiierenden Zugzwängen (vgl. Abb. 1), das im Folgenden erstens im Hinblick auf die Relation von globalen und lokalen Zugzwängen (vgl. auch Tab. 3) und zweitens auf die Gattungsspezifik näher betrachtet werden soll.

Abbildung 1: Initiierende Zugzwänge ausgewählter Lehrkräfte (Präerhebung)

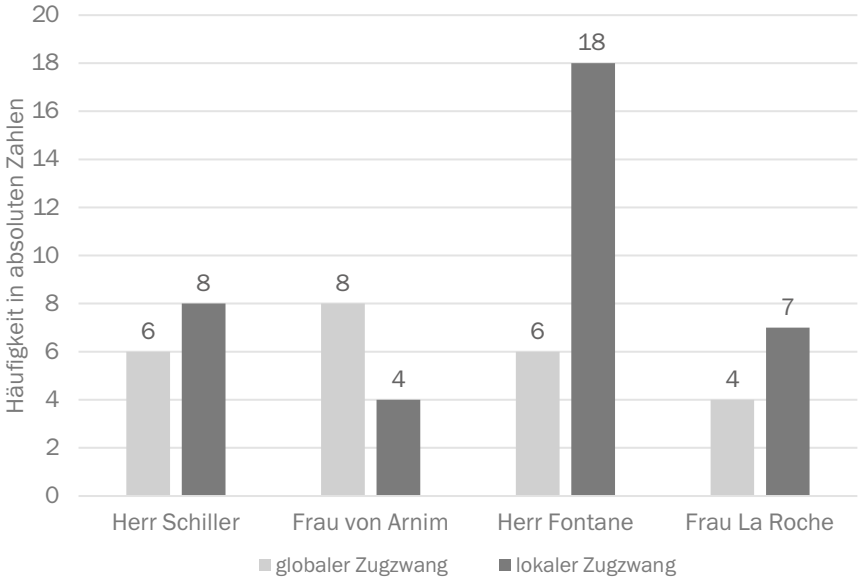


Tabelle 3: Verhältnisse globaler und lokaler Zugzwänge

Lehrkraft	Herr Schiller	Frau von Arnim	Herr Fontane	Frau La Roche	Gesamt
Globale Zugzwänge ges.	6	8	6	4	24
Lokale Zugzwänge ges.	8	4	18	7	37
Globalitätsquotient $\frac{\text{Anzahl globale ZZ}}{\text{Anzahl initiierender ZZ gesamt}}$	0,43	0,67	0,25	0,37	0,43 (Ø)

Lehrkraftübergreifender Vergleich der Anzahl globaler und lokaler Zugzwänge (Präerhebung). Der lehrkraftübergreifende Vergleich zeigt, dass anteilsmäßig insgesamt von allen Lehrkräften zum Zeitpunkt der Präerhebung deutlich weniger globale Zugzwänge als lokale Zugzwänge gesetzt werden. Überwiegend werden also Fragen und Impulse an die Klasse gerichtet, die einen strukturell sehr engen Antwortrahmen eröffnen und gerade keine diskursiven Beiträge der Schüler:innen anschlussfähig machen. Allerdings gibt es Hinweise auf Unterschiede zwischen den untersuchen Unterrichtsstunden bzw. Lehrkräften: Betrachtet man die – sehr niedrigen – absoluten Anzahlen, so lässt sich bspw. feststellen, dass Frau von Arnim zu t0 doppelt so viele globale Zugzwänge setzt wie Frau La Roche und sogar im Verhältnis nur halb so viele lokale Zugzwänge. Bei allen anderen Lehrkräften werden dagegen mehr lokale als globale Zugzwänge gesetzt.

Vergleicht man mittels des Globalitätsquotienten den Anteil globaler Zugzwänge an der jeweiligen Gesamtanzahl initiierender (= globaler und lokaler) Zugzwänge, so zeigt sich hier eine Spanne zwischen den Lehrkräften von 0,25 bei Herrn Fontane am unteren Ende bis zu 0,67 bei Frau von Arnim am oberen Ende. Das bedeutet: Fast zwei Drittel aller Zugzwänge Frau von Arnims vor Fortbildungsbeginn sind globaler Natur, bei Herrn Fontane ist dies nur ein Viertel. Bei Herrn Schiller und Frau La Roche beläuft sich der Anteil globaler Zugzwänge an allen initiierenden Zugzwängen auf etwa jeweils 40 Prozent.

Differenziert man die gesetzten globalen Zugzwänge nach Gattungen (vgl. Tab. 4), zeigt sich folgendes Bild:

Tabelle 4: Tabellarische Übersicht über Gattungsspezifik globaler Zugzwänge

Gattung des globalen Zugzwangs	Herr Schiller	Frau von Arnim	Herr Fontane	Frau La Roche
Erklären	4	1	4	
Argumentieren		1		1
Beschreiben		2		1

Gattung des globalen Zugzwangs	Herr Schiller	Frau von Arnim	Herr Fontane	Frau La Roche
Berichten	1	1		
Erzählen		2		1
mit fraglicher Gattung	1	1	2	1

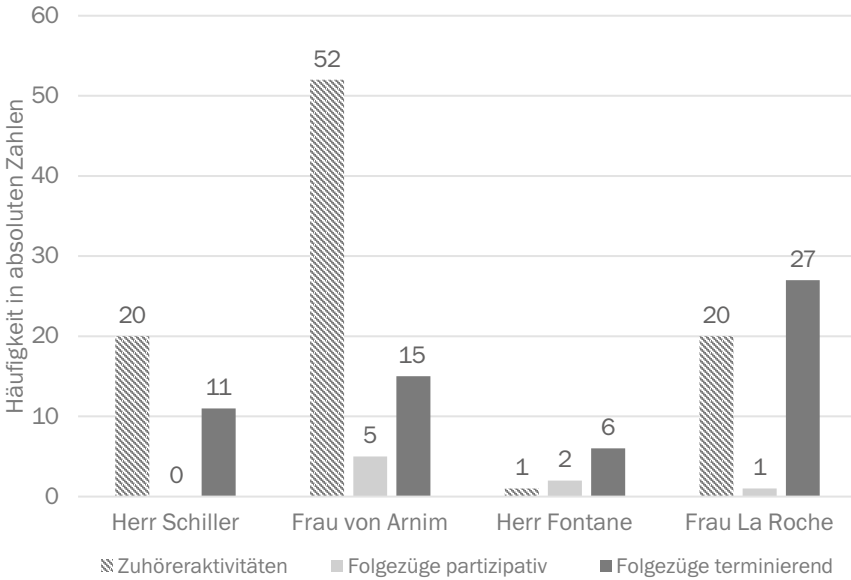
Bei den sechs Zugzwängen von Herrn Fontane steuern vier in die Gattung des Erklärens, während zwei Zugzwänge in ihrer kommunikativ-funktionalen Ausrichtung uneindeutig sind (mit fraglicher Gattung). Ebenso sind bei Herrn Schiller vier der sechs globalen Zugzwänge auf die Gattung Erklären ausgerichtet, während ein Zugzwang zum Berichten auffordert und bei einem Zugzwang die Gattung fraglich ist. Bei Herrn Schiller und Herrn Fontane dominiert somit die Gattung des Erklärens. Dagegen zeigen die Lehrerinnen Frau von Arnim und Frau La Roche ein breiteres Repertoire in Bezug auf die eingeforderten Gattungen. So fordert Frau von Arnim in ihrem Unterrichtsgespräch alle vier Gattungen ein und Frau La Roche setzt Zugzwänge zum Argumentieren, Erzählen und Beschreiben (einmal mit fraglicher Gattung).

4.2 Repertoires lehrerseitiger Folgezüge und Zuhöreraktivitäten ausgewählter Lehrkräfte (Präerhebung)

Im Hinblick auf den Umgang der Lehrkräfte mit den schülerseitigen Beiträgen, die auf den initiierenden globalen Zugzwang folgen, zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den vier Lehrkräften (vgl. Abb. 2).

Die größte Varianz zeigt sich in Bezug auf die Zuhöreraktivitäten: Während sich bei Herrn Fontane nur eine Aktivität finden lässt, mit der er eine:n Schüler:in bei der Produktion eines größeren Beitrags unterstützt, sind es bei Frau von Arnim 52 unterstützende Zuhöreraktivitäten. Herr Schiller und Frau La Roche liegen mit 20 Zuhöreraktivitäten zwischen diesen Polen. Partizipative Folgezüge sind im Repertoire aller vier Lehrkräfte kaum vorzufinden (Herr Schiller: 0, Frau La Roche: 1, Herr Fontane: 2, Frau von Arnim: 5). Terminierende Folgezüge, mit denen Sequenzen schülerseitiger diskursiver Beiträge beendet werden, treten im Gegensatz zu den partizipativen Folgezügen häufiger auf: Am meisten terminierende Folgezüge zeigen sich bei Frau La Roche (27) und am wenigsten bei Herrn Fontane (6). Während also bei diesen beiden Lehrkräften mehr terminierende als partizipative Folgezüge und Zuhöreraktivitäten auftreten, überwiegen bei Herrn Schiller und Frau von Arnim die diskurserwerbsförderlichen Zuhöreraktivitäten gegenüber den nicht diskurserwerbsförderlichen terminierenden Folgezügen mit elf (Herr Schiller) bzw. 15 (Frau von Arnim).

Abbildung 2: Folgezüge und Zuhöreraktivitäten ausgewählter Lehrkräfte



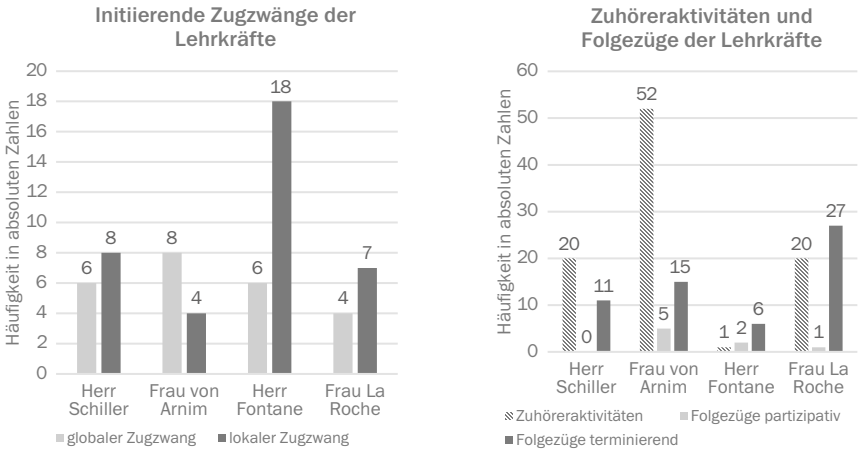
4.3 Gegenüberstellung der Repertoires ausgewählter Lehrkräfte (Präerhebung)

Die lehrkraftvergleichende Gegenüberstellung der Repertoires initiierender Zugzwänge und Folgezüge und Zuhöreraktivitäten (vgl. Abb. 3) ermöglicht eine konkretere Zusammenschau der Ausgangsprofile diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns zu Beginn der Professionalisierungsmaßnahme, die im Folgenden lehrkraftbezogen vorgestellt werden sollen.

Herr Fontane: Bei Herrn Fontane finden sich durch zahlreiche lokale Zugzwänge überwiegend eng geführte Unterrichtsgespräche. Die vergleichsweise wenigen globalen Zugzwänge sind entweder auf die Gattung Erklären ausgerichtet oder nicht eindeutig zuzuordnen. Die überwiegend lokalen Zugzwänge, die sein Unterrichtsgespräch dominieren, gehen einher mit kaum diskursiv fördernden Folgeaktivitäten. Die (ohnehin wenigen) schülerseitigen globalen Beiträge[2] werden lehrerseitig also weder interaktiv unterstützt (z. B. durch Elaborierungsfragen oder Continuer) noch als Gelegenheit für Anschlusszugzwänge (z. B.

2 Da in diesem Beitrag der Fokus auf dem Lehrerhandeln im Unterrichtsgespräch liegt, wurden die Schülerbeiträge der jeweiligen Unterrichtsaufzeichnungen der Präerhebung hier nicht vorgestellt.

Abbildung 3: Initiierende Zugzwänge, Folgezüge und Zuhöreraktivitäten ausgewählter Lehrkräfte (Präerhebung)



Wiedereinsetzen von Zugzwängen), die der Förderung diskursiver Fähigkeiten dienen, genutzt.

Frau La Roche: Frau La Roche setzt zwar im Vergleich zu den übrigen Lehrkräften am wenigsten globale Zugzwänge, allerdings fokussiert sie dabei nicht nur auf eine Gattung, sondern fordert ein recht breites Gattungsrepertoire ein.[3] Obwohl Frau La Roche nur vier globale Zugzwänge setzt, lassen sich – im Gegensatz zu Herrn Fontanes Profil – verhältnismäßig viele Zuhöreraktivitäten feststellen. Die Lehrerin unterstützt also diejenigen Schüler:innen, die z. B. eine Erzählung, einen Bericht etc. produzieren, durch Nachfragen oder Continuer. Auffällig sind bei Frau La Roche die verhältnismäßig zahlreichen terminierenden Folgezüge, mit denen sie global konstituierte Sequenzen, an denen ein:e Schüler:in beteiligt ist, beendet.

Herr Schiller: Globale und lokale Zugzwänge setzt Herr Schiller relativ ausgeglichen ein. Auffällig ist jedoch, dass verstärkt die Gattung Erklären eingefordert wird. Der Lehrer bietet mittels Zuhöreraktivitäten für die Schüler:innen diskursive Unterstützung bei der Produktion ihrer globalen Beiträge. Partizipative Folgezüge lassen sich jedoch keine vorfinden.

3 Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Frau La Roche im diskursiven Anspruch vielfältigere Lerngelegenheiten bietet, die binnendifferenzierend für Kinder mit unterschiedlichen diskursiven Vorerfahrungen wirken könnten. Hier bedürfte es weiterer Analysen.

Frau von Arnim: Bei Frau von Arnim zeigt sich, dass sie den Schüler:innen sowohl viele und unterschiedlich anspruchsvolle diskursive Gelegenheiten bietet durch das Setzen vergleichsweise vieler globaler Zugzwänge unterschiedlicher Gattungen als auch verstärkt Unterstützung liefert bei der schülerseitigen Produktion diskursiver Beiträge durch zahlreiche Zuhöreraktivitäten. Zudem lassen sich bei ihr – im Gegensatz zu den anderen Lehrkräften – (schon) einige partizipative Folgezüge finden. Lokale Zugzwänge und terminierende Folgezüge setzt sie im Vergleich zu den von ihr eingesetzten und als diskurserwerbsförderlich einzuschätzenden Verfahren seltener ein.

Der Vergleich zeigt, dass sich die vier Deutschlehrkräfte zu Beginn der Professionalisierungsmaßnahme in ihren Ausgangsprofilen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns deutlich unterscheiden.[4] Abschließend soll der hier entwickelte Ansatz zur Erfassung von Ausgangsprofilen hinsichtlich seiner Potenziale und Grenzen betrachtet werden. Des Weiteren ziehen wir Schlussfolgerungen für das Design von Professionalisierungsprozessen.

5. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, einen Ansatz für die Erfassung lehrerseitiger Ausgangsprofile in Bezug auf diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln zu erproben. Das gesprächsanalytisch basierte und interaktionssensible Kodierinstrument ISKODIL (vgl. Morek et al. 2022) wurde genutzt, um am Beispiel von vier Deutschlehrkräften Repertoires initiierender Zugzwänge sowie Folgezüge und Zuhöreraktivitäten differenziert zu erfassen. Die in Kapitel 4 dargestellten unterschiedlichen Ausgangsprofile diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns weisen einen unterschiedlichen Grad des Einsatzes von (nicht) diskurserwerbsförderlichen Verfahren auf. Es zeigen sich zudem unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bzw. Profilausprägungen im Hinblick auf einzelne Aspekte diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns: Während bspw. eine Lehrkraft wenige diskursive Lerngelegenheiten durch globale Zugzwänge bietet, aber relativ starke interaktive Unterstützung durch Zuhöreraktivitäten leistet (Frau La Roche), bietet eine andere Lehrkraft sowohl viele diskursive Lerngelegenheiten als auch interaktive Unterstützung (Frau von Arnim), eine weitere Lehrkraft weder viele diskursive Lerngelegenheiten noch interaktive

4 In einem nächsten – hier aus Platzgründen nicht vollzogenen – Schritt könnte sich insbesondere bei den lehrerseitigen Folgezügen und Zuhöreraktivitäten ein genauerer Blick auf die Verteilung der Subkodes als ertragreich erweisen, da so ein noch differenzierteres Bild der Profile diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns skizziert werden könnte. So können z. B. die unterschiedlichen Zuhöreraktivitäten noch einmal daraufhin unterschieden werden, wie stark supportiv sie jeweils sind.

Unterstützung (Herr Fontane). Im Folgenden sollen nun von diesen Befunden ausgehend (a) die Professionalisierungsmaßnahme betreffende Überlegungen angestellt und (b) für die Beschreibung von Professionalisierungsprozessen relevante Erkenntnisse im Sinne von Chancen und Grenzen der quantitativ erfassten Ausgangsprofile abgeleitet werden.

Hinsichtlich der Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen (a) ist aus der mithilfe von ISKODIL offengelegten Heterogenität in Bezug auf diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln in der Präerhebung zunächst die Konsequenz zu ziehen, dass die Professionalisierung selbst auch adaptiv auf die individuell unterschiedlichen Ausgangsprofile reagieren und möglichst in der Zone der nächsten Entwicklung operieren muss. Exemplarisch soll hier auf zwei Möglichkeiten der Adaptivität im Rahmen der Professionalisierung verwiesen werden, wie sie auch im Sprint-Projekt erfolgt ist: Erstens wurden die individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte in den Workshops durch offene und erfahrungsbezogene Zugänge bzw. Methoden aufgegriffen: unterrichtsbezogene Anwendungsaufgaben, in denen Lehrkräfte mit Blick auf ihre eigene Lerngruppe diskurserwerbsförderliche Verfahren in ihre Unterrichtsplanungen integrieren, oder das Ausprobieren diskurserwerbsförderlicher Verfahren in Simulationsgesprächen. Zweitens war insbesondere in den Einzel-Unterrichtsreflexionen eine adaptive Unterstützung der Lehrkräfte möglich, da dort auf Basis der zuvor erfolgten Unterrichtsaufzeichnungen Aspekte diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns individuell angepasst fokussiert wurden. Darüber hinaus gilt es hinsichtlich der erwarteten Wirkungen der Professionalisierungsmaßnahme zu berücksichtigen, dass das Ausmaß von Veränderungen in Bezug auf das jeweilige Ausgangsprofil bemessen werden sollte (vgl. Schindler et al. 2021). So ist bezüglich des Teilziels, systematisch *mehr* diskursive Lerngelegenheiten in Unterrichtsgesprächen zu schaffen, zu erwarten, dass Zuwächse in der Frequenz globaler Zugzwänge bei Frau von Arnim weniger stark ausfallen als bei Herrn Fontane.

In Bezug auf Chancen und Grenzen unseres Ansatzes zur Erfassung lehrerseitiger Voraussetzungen (b) erweist sich die quantitative Beschreibung von Ausgangsprofilen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns als geeigneter Ausgangspunkt sowohl für den *inter*individuellen Vergleich zu bestimmten Zeitpunkten – wie er in diesem Beitrag zunächst exemplarisch anhand von vier Deutschlehrkräften zum Zeitpunkt der Präerhebung erfolgt ist – als auch für den *intra*individuellen längsschnittlichen Vergleich. Ausgehend von dem jeweiligen Ausgangsprofil kann im intraindividuellen Vergleich festgestellt werden, ob sich für eine Lehrkraft im Laufe der Professionalisierungsmaßnahme Stagnations- oder Zuwachsphasen (einzelner) Aspekte diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns verzeichnen lassen. Das quantitative Erfassen diskurserwerbsförderlicher Verfahren gibt jedoch nur Aufschluss über die Häufigkeit des Vorkommens. Da die Diskurserwerbsförderlichkeit der vorgestellten Verfahren jedoch vor

allem im Zuschnitt dieser Verfahren auf die jeweilige diskursive Lernausgangslage der Lerner:innen begründet liegt, sollte das quantitative Erfassen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns um einen gesprächsanalytischen Zugang ergänzt werden, um auf der Mikroebene den lehrerseitigen Zuschnitt auf die diskursiven Kompetenzen der Schüler:innen zu erfassen.

Eine weitere Beschränkung der rein quantitativen Erfassung liegt in der bislang noch ungeklärten Frage, ob die unterschiedlichen Gattungsrepertoires und -präferenzen allein von Merkmalen der Lehrkräfte oder aber auch inhaltlichen und/oder didaktischen Aspekten der konkreten Unterrichtsstunden (vgl. auch Tytler/Aranda 2015; Zimmermann 2020) abhängen. Auffällig ist bspw., dass sowohl in der Stunde von Frau La Roche als auch in der Stunde von Frau von Arnim ‚Märchen' das Unterrichtsthema sind, was möglicherweise – als literarisch-ästhetischer Gesprächsgegenstand – rekonstruktive und argumentative Diskurspraktiken (leichter) ermöglicht. Andererseits könnte eine Präferenz für das Erklären bei den beiden Lehrern auch bspw. mit einem von transmissiven Überzeugungen getragenen Unterrichtsstil in Verbindung stehen. Hier bedarf es weiterer Forschung.

Insgesamt hat sich jedoch eine differenzierte Erfassung von Ausgangslagen, wie wir sie hier in einem ersten Zugriff vorgeführt haben, als ein wesentlicher Baustein dafür erwiesen, individuelle Professionalisierungsprozesse nachzuzeichnen, deren Mechanismen genauer zu verstehen und Professionalisierungsmaßnahmen adaptiver gestalten zu können.

Literatur

Alexander, Robin (2006): Education as Dialogue: Moral and Pedagogical Choices for a Runaway World. Hong Kong: HKIEd and Dialogos.

Becker-Mrotzek, Michael/Quasthoff, Uta (1998): Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Der Deutschunterricht 50, H. 1, S. 3–13.

Brennan, Robert L./Prediger, Dale J. (1981): Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. Educational and Psychological Measurement 41, H. 3, S. 687–699.

Clarke, David/Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. In: Teaching and Teacher Education 18, H. 8, S. 947–967.

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Heller, Vivien (2017): Lerngelegenheiten für bildungssprachliche Kompetenzen: Wie partizipieren DaZ-Lerner am Erklären und Argumentieren im Unterricht? In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 165–182.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: leseforum.ch 3, S. 1–23.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Der Erwerb der Bildungssprache in Familie und Schule. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt, S. 37–63.

Heller, Vivien/Quasthoff, Uta/Vogler, Anna/Prediger, Susanne (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrende Schülererklärungen und -begründungen? In:

Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hrsg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 139–160.
Hennessy, Sara/Davies, Maree (2020): Teacher professional development to support classroom dialogue. Challenges and Promises. In: Mercer, Neil/Wegerif, Rupert/Major, Louis (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. Abingdon und New York: Routledge, S. 238–253.
Heppt, Birgit/Henschel, Sofie/Hardy, Ilonca/Hettmannsperger-Lippolt, Rosa/Gabler, Katrin/ Sontag, Christine (2022): Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers. In: Teaching and Teacher Education, H. 109, S. 1–14.
Hofmann, Riikka (2020): Dialogue, teachers, and professional development. In: Mercer, Neil/Wegerif, Rupert/Major, Louis (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. Abingdon und New York: Routledge, S. 213–216.
Isler, Dieter/Wiesner, Esther/Künzli, Sibylle (2016): „Jaaa … beschreiben!" Ein Kreisgespräch im Kindergarten als Erwerbskontext schulischer Formen der Kommunikation. In: leseforum.ch 1, S. 1–17.
Kalinowski, Eva/Gronostaj, Anna/Vock, Miriam (2019): Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. In: AERA Open 5, H. 1, S. 1–23.
Magirius, Marco/Scherf, Daniel/Steinmetz, Michael (2022): Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In: SLLD-Z 2, H. 2, S. 1–30.
Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge und London: Harvard University Press.
Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine (2015): Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In: Resnick, Lauren/Asterhan, Christa/Clarke, Sherice (Hrsg.): Socializing intelligence through academic talk and dialogue. Washington: American Educational Research Association, S. 347–361.
Michaels, Sarah/O'Connor, Catherine/Resnick, Lauren B. (2008): Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life. In: Studies in Philosophy and Education 27, H. 4, S. 283–297.
Morek, Miriam/Heller, Vivien (2020): Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung – (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In: Schmidt, Frederike/Schindler, Kirsten (Hrsg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 227–243.
Morek, Miriam/Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: de Gruyter, S. 381–424.
Morek, Miriam/Heller, Vivien/Kinalzik, Noelle/Schneider, Valentin (2022): Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstruments ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. In: SLLD-Z 2, H. 2, S. 1–29.
Pauli, Christiane/Zimmermann, Matthias/Wischgoll, Anke/Moser, Miriam/Reusser, Kurt (2022): Klassengespräche im Fachunterricht lernförderlich gestalten lernen. SLLD-Z 2, H. 2, 1–23.
Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2018): Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36, H. 3, S. 365–377.
Pehmer, Ann-Kathrin/Gröschner, Alexander/Seidel, Tina (2015): Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse. Teachers' practice changes and reflections in light of teacher professional development. In: Learning, Culture and Social Interaction 4, H. 7, S. 12–27.
Piasta, Shayne/Justice, Laura/Cabell, Sonia/Wiggins, Alice/Turnbull, Khara/Curenton, Stephanie M. (2012): Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. In: Early Childhood Research Quarterly 27, H. 3, S. 387–400.

Quasthoff, Uta (2012): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 84–101.

Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Dies. (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: de Gruyter, S. 13–34.

Quasthoff, Uta/Kluger, Christian (2021): Familiale Interaktionsmuster als Erwerbsressource im längsschnittlichen Verlauf: Wie nutzen Kinder interaktive Ressourcen zum Ausbau mündlicher Argumentationskompetenz? In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: de Gruyter, S. 107–156.

Schindler, Ann-Kathrin/Seidel, Tina/Böheim, Ricardo/Knogler, Maximilian/Weil, Maralena/Alles, Martina/Gröschner, Alexander (2021): Acknowledging teachers' individual starting conditions and zones of development in the course of professional development. In: Teaching and Teacher Education, H. 100, S. 1–17.

Sedova, Klara/Salamounova, Zuzana/Svaricek, Roman/Sedlacek, Martin (2020): Getting Dialogic Teaching into Classrooms. Singapore: Springer.

Sedova, Klara/Sedlacek, Martin/Svaricek, Roman (2016): Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. In: Teaching and Teacher Education, H. 57, S. 14–25.

Snow, Catherine (2014): Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. In: Journal of child language 41, H. 1, S. 117–123.

Tytler, Russel/Aranda, George (2015): Expert teachers' discursive moves in science classroom interactive talk. In: International Journal of Science and Mathematics Education 13, H. 2, S. 425–446.

van der Veen, Chiel/de Mey, Langha/van Kruistum, Claudia/van Oers, Bert (2017): The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. In: Learning and Instruction, H. 48, S. 1–9.

van Es, Elizabeth A./Sherin, Miriam G. (2002): Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. In: Journal of Technology and Teacher Education 10, H. 4, S. 571–596.

Vygotsky, Lew S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zimmermann, Matthias C. (2020): Dialogische Gesprächsführung im Geschichtsunterricht. Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0. Dissertation, Freiburg (CH).

„Was ist ein Dinosinosaubier?“ – Kommunikative Gestaltung von Peer-Interaktionen durch neu zugewanderte Kinder im ersten Jahr des Kita-Besuchs

Ulla Licandro und Aleksandra Kappenberg

Zusammenfassung
Interaktionen mit anderen Kindern, den Peers, sind ein wichtiger Teil der Sprachumwelt im Kita-Alltag und können Kinder beim Erwerb der Zweitsprache unterstützen. Für Kinder, die in der Kita auf ein neues sprachliches und kulturelles Umfeld treffen, können sie allerdings besonders herausfordernd sein. Aufbauend auf einem Überblick über aktuelle Forschungsliteratur werden im Beitrag die kommunikativen Strategien und Kompetenzen in Peer-Interaktionen anhand von sechs Fallbeispielen von neu zugewanderten Kindern, die sich alle im ersten Jahr des Kita-Besuchs und des Deutscherwerbs befanden, entlang von Beobachtungen aus Freispielsituationen beispielhaft analysiert und im Hinblick auf Forschungs- und Praxisimplikationen diskutiert.

Einleitung

Wenn Kinder den Übergang vom Elternhaus in die Kindertageseinrichtung (Kita) vollziehen, ist der Aufbau positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen eine der wichtigsten Herausforderungen (vgl. Hay/Payne/Chadwick 2004), die vielfältige Potenziale für die sozio-emotionale Entwicklung und den Spracherwerb bietet (vgl. Licandro 2022; Nelson 2014). Umso anspruchsvoller ist diese Aufgabe, wenn diese Interaktionen nicht nur in einem neuen institutionellen Umfeld, sondern auch in einem neuen kulturellen und sprachlichen Kontext initiiert und aufrechterhalten werden müssen. Dies ist der Fall für Kinder, die neu zugewandert sind. Auch wenn es sich hinsichtlich der Erstsprachen, Bildungshintergründe und Migrationsbedingungen um eine heterogene Gruppe handelt, gibt es einige Faktoren, die das Aufwachsen besonders machen. Darunter finden sich häufig unsichere Bleibeperspektiven, prekäre finanzielle und Wohnsituationen sowie familiäre Belastungen und Trennungen (vgl. Hendrich 2022; Unicef 2017). Kinder mit Fluchterfahrung weisen im Vorschulalter ein größeres Risiko für Entwicklungsrückstände und sozio-emotionale Probleme auf (vgl. Busch et al. 2021). Daher ist die Wahrnehmung frühpädagogischer Angebote für neu zugewanderte

Kinder besonders wichtig, um in systematischen Kontakt mit der Umgebungssprache zu kommen und vielfältige weitere Entwicklungsanregungen zu erhalten (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung 2022; Syczewska et al. 2020).

Bisherige Arbeiten zu der Gruppe von Kindern, die erst kürzlich in das frühpädagogische Bildungssystem in einem neuen Aufenthaltsland eingetreten sind, haben sich verstärkt auf die Herausforderungen des Aufnahmeprozesses konzentriert (vgl. Lorenz/Wertfein/Danay 2018; Weise et al. 2018) oder darauf, wie die Kinder beim Erlernen der neuen Sprache unterstützt werden können (vgl. Beckerle 2020; Engfer/Goltsev/Wagner 2017). Weniger ist bekannt über die individuellen Fähigkeiten von neu zugewanderten Kindern als aktive Akteure, die ihre Partizipation am Spiel mit ihren Gleichaltrigen kommunikativ aushandeln (vgl. Björk-Willén 2007; Ledin/Samuelsson 2017).

Diese Perspektive ist besonders bedeutsam, da die Peer-Interaktionen von neu zugewanderten Kindern unter anderem aufgrund ihrer erst geringen Fähigkeit in der Umgebungssprache eingeschränkt sein können (vgl. Cekaite/Evaldsson 2017; Syczewska/Licandro 2021). Kindern, denen es in der frühen Kindheit nicht gelingt, erfolgreich Spielinteraktionen mit ihren Peers zu initiieren, aufrechtzuerhalten und Freundschaften zu entwickeln, sind einem erhöhten Risiko für verschiedene Arten von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen sowie späteren schulischen Schwierigkeiten ausgesetzt (vgl. Gifford-Smith/Brownell 2003; Holmes/Kim-Spoon/Deater-Deckard 2016). Der vorliegende Beitrag fokussiert daher, exemplifiziert mit Transkriptausschnitten von Peer-Interaktionen aus einem aktuellen Forschungsprojekt und deren analytischer Betrachtung, welche kommunikativen Mittel neu zugewanderte Kinder im ersten Jahr des Kita-Besuchs innerhalb des Freispiels einsetzen.

Ausgangspunkt: Peer-Interaktionen in Kitas

Während Erwachsenen-Kind-Beziehungen gewisse Asymmetrien in Wissen, Autorität und Macht kennzeichnen, sind Peers in Bezug auf Reife und Fähigkeiten relativ gleichgestellt (vgl. Kupersmidt/Dodge 2004; Youniss 1980). Daher können Peers im Rahmen ausgewogenerer, symmetrischerer Rollen aufeinander Bezug nehmen und Gemeinsamkeiten in kognitiver und sozio-emotionaler Kompetenz, Kommunikationsstil und Interesse wahrnehmen, welche ein hohes Anregungspotenzial zur aktiven Ko-Konstruktion bieten (vgl. Blum-Kulka/Snow 2004). Durch Parallelen in Entwicklung und Interessen ist das Kompetenzgefälle unter Peers nicht fest etabliert, sodass ein fließender Wechsel in die proximalen Entwicklungszonen des jeweils anderen möglich ist (vgl. Rogoff 1990) und gegenseitig Lern- und Entwicklungsschritte anregt werden können (vgl. Youniss 1980).

Zur theoretischen Fundierung werden für Peer-Interaktionen Argumente aus interaktionistischen Spracherwerbstheorien und sozial-konstruktivistischen

Ansätzen herangezogen, im Rahmen dieser Kinder in Spiel- und Konfliktsituationen gemeinsam ihre Wissensbestände und Bedeutung der Sachverhalte aushandeln. Diese aktive Auseinandersetzung eines Kindes mit seiner Umwelt generiert zahlreiche Entwicklungsimpulse. Die Interaktion mit einem bedeutungsvollen und (sprach)anregenden Umfeld gilt somit als wesentliche Voraussetzung für den Kompetenzerwerb (u. a. Bruner 1983; Vygotsky 1978; s. auch Baldwin/Meyer 2009).

Da Kinder innerhalb frühpädagogischer Einrichtungen den Großteil ihres Tages in dyadischen und Kleingruppeninteraktionen mit Peers verbringen (vgl. Jahreiß et al. 2018), wird das pädagogische Prozessgeschehen maßgeblich von dyadischen und Kleingruppeninterkationen unter Peers mitbestimmt (vgl. Licandro 2016). In der Erziehungswissenschaft und Soziologie sind sie als eigenständige Entwicklungsressource für die sozial-emotionale und die kognitive Entwicklung von Kindern anerkannt (vgl. Brandes 2013; Rubin/Bukowski/Laursen 2011).

Erwerb (zweit)sprachlicher Fähigkeiten in und durch Peer-Interaktionen

Bisherige Untersuchungen zu Kompositionsmerkmalen, d. h. zur Zusammensetzung von Kitas und Kita-Gruppen sowie Inputeffekten, bestätigen das sprachentwicklungsanregende Potenzial von Peer-Interaktionen, das in den interaktionistischen und sozial-konstruktivistischen Ansätzen betont wird. So ermittelten Hogrebe und Pomykaj (2019) anhand von Sekundäranalysen von Schuleingangsdaten, dass hohe Anteile an benachteiligten Kindern in Kitas negativ mit den grammatischen Fähigkeiten von Kindern in Verbindung standen und dass sich diese Effekte insbesondere bei Kindern zeigten, die mit anderen Erstsprachen (neben Deutsch) aufwuchsen.

Im Hinblick auf Inputeffekte gibt es Hinweise, dass die Anzahl und sprachliche Qualität von Peer-Interaktionen mit dem Wortschatzwachstum in der Zweitsprache verbunden sind. So fand eine US-amerikanische Untersuchung (vgl. Palermo et al. 2014) Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Interaktionen von spanisch-englischsprachig aufwachsenden Kindern im durchschnittlichen Alter von viereinhalb Jahren mit ihren monolingual englischsprachigen Peers und dem Wortschatzwachstum in der Zweitsprache. Ebenfalls aus dem US-amerikanischen Raum berichteten Atkins-Burnett, Xue und Aikens (2017), dass der Zuwachs des expressiven Wortschatzes in der Zweitsprache Englisch von durchschnittlich 4,3-jährigen Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen positiv mit der Größe des expressiven Wortschatzes ihrer Peers verknüpft war.

Aus einer weiteren US-amerikanischen Untersuchung mit spanisch-englischsprachig aufwachsenden Kindern berichteten Franco et al. (2019), dass die

Kinder im Alter von vier Jahren zwar viele verbale Interaktionen mit ihren Peers eingingen, aber nur wenige dieser Interaktionen für mehr als zwei Turns aufrechterhalten wurden. Es waren aber ausschließlich komplexe englischsprachige Interaktionen, wie die Verwendung dekontextualisierter Sprache, mit dem rezeptiven Wortschatzwachstum in der Umgebungssprache verknüpft (vgl. Franco et al. 2019). Auch eine weitere Studie (vgl. Gámez et al. 2019) mit spanisch-englischsprachig aufwachsenden Kindern im Alter von durchschnittlich fünfeinhalb Jahren ermittelte, dass die Diversität des Wortschatzes und die syntaktische Komplexität, die Peers während gemeinsamer Aktivitäten in der Kita produzierten, positiv und longitudinal mit der expressiven Wortschatzvielfalt und der syntaktischen Komplexität sowie dem rezeptiven Wortschatz assoziiert waren. Die Wortschatzvielfalt der Peer-Gruppe zeigte auch in der Studie von Grøver, Aukrust und Ryland (2011) einen positiven Einfluss auf den Zweitspracherwerb: So zeigten fünf- bis sechsjährige türkisch-norwegischsprachige Kinder in der ersten Klasse einen weiter entwickelten rezeptiven Wortschatz, nachdem sie in der Kita sprachlich vielfältigem Peer-Input ausgesetzt waren.

Neben diesen quantitativen Studien, die Zusammenhänge zwischen Peer-Interaktionen und dem Erwerb von Sprachkompetenzen nachweisen, geben qualitative Studien tiefere Einblicke in die Peer-Interaktionen von Kindern im Zweitspracherwerb im Rahmen des Freispiels in der Kita. Unter dem Freispiel wird nach Walter/Fasseing (2002) die freie Wahl von Form, Ort, Inhalt und Dauer des Spiels sowie der Spielpartner:innen verstanden. Charakteristisch für dieses Setting ist also, dass keine Lerninhalte vorgegeben werden und die Kinder ihren individuellen Interessen und Entwicklungsaufgaben frei nachgehen können. Während des Freispiels organisieren Kinder in der Regel ihre eigenen Arten der Interaktion miteinander ohne direkte Einmischung pädagogischer Fachkräfte (vgl. Corsaro 1997) und haben die Möglichkeit, „ihre sprachlichen Erfahrungen mit authentischen Kontexten und deren Bedeutungsträgern zu verknüpfen" (Koch/Hormann 2014, S. 83).

Studien in schwedischen Einrichtungen zeigten, dass sowohl Kinder im Vorschul- (vgl. Björk-Willén 2007) als auch Grundschulalter (vgl. Cromdal 2001) auch ohne ausdifferenzierte Kompetenzen in der Umgebungssprache erfolgreich Spielaktivitäten initiieren und an ihnen teilnehmen konnten, indem sie z. B. ihren eigenen Namen oder einzelne Wörter sprachen, anderen Kindern Spielzeug oder andere Gegenstände anboten sowie Verbalisierungen oder Handlungen ihrer Peers imitierten. Jedoch kann insbesondere der Zugang zu informellen Gruppen in frei zu gestaltenden Situationen wie dem Freispiel eine große Herausforderung darstellen. Eine Studie in niederländischen frühpädagogischen Einrichtungen ermittelte beispielsweise, dass vier- bis fünfjährige Kinder mit niedrigen rezeptiven und expressiven Sprachkenntnissen im Freispiel weniger mit Gleichaltrigen kooperierten und häufiger parallel ohne Interaktion spielten (vgl. Vriens-van Hoogdalem/de Haan/Boom 2016). Dass gute Sprachkompetenzen in der Umgebungssprache für

den Zugang zu Peer-Interaktionen entscheidend sind, betonten auch von Grüningen et al. (2010) – so zeigte sich in ihrer Studie, dass Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen, die im deutschsprachigen Teil der Schweiz lebten, einem höheren Risiko ausgesetzt waren, durch ihre Peers aktiv abgelehnt zu werden.

Zusammenfassend nehmen Peer-Interaktionen eine wichtige Funktion im Zweitspracherwerb im Kita-Alltag ein. Zugleich können (noch) geringe Kompetenzen in der Umgebungssprache die Initiierung und Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen erschweren. Aus diesen Gründen werden in den nachfolgenden Ausführungen die Peer-Interaktionen von neu zugewanderten Kindern, für die die Kita ein wichtiger Ort des Zweitspracherwerbs ist und die erst begrenzte Zeit zum Erlernen der neuen Sprache hatten, genauer betrachtet. Dafür wird die Gestaltung von Peer-Interaktionen durch neu zugewanderte Kinder mit Blick auf ihre kommunikativen Strategien, Initiierungen und Reaktionen sowie sprachlich-kommunikativen Kompetenzen im Folgenden entlang von Transkriptionszügen aus einem Forschungsprojekt diskutiert.

Peer-Interaktionen von neu zugewanderten Kindern – Analyse konkreter Praxisbeispiele aus dem Forschungsprojekt „NiKK – Spracherwerbswege“

Das Forschungsprojekt „NiKK – neu immigrierte Kinder in der Kita – Spracherwerbswege“, welches von 2018 bis 2020 unter der Leitung von Prof. Dr. Licandro und Mitarbeit von Aleksandra Kappenberg an der Leibniz Universität Hannover und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt wurde, untersuchte die Spracherwerbswege von 32 drei- bis sechsjährigen Kindern, welche sich am Beginn des Zweitspracherwerbs befanden, über ein Kita-Jahr anhand von Elternfragebögen, standardisierten Testungen und Beobachtungen sowie Videografien aus dem Kita-Alltag (u. a. Kappenberg/Licandro 2021; Syczewska et al. 2020; Syczewska/Licandro 2021).

Als Teil der Gesamtstudie wurden von jedem Kind im Zweitspracherwerb (Fokuskind), welches sich im ersten Jahr des Kita-Besuchs und damit des Deutscherwerbs befand, Videoaufnahmen von Peer-Interaktionen im Freispiel in den Kita-Räumlichkeiten durch eine Projektmitarbeiterin angefertigt (vgl. Syczewska et al. 2020). Die Tonqualität wurde durch ein Bluetooth-Mikrofon sichergestellt, dessen Sender das jeweilige Fokuskind in einem Teddy-Rucksack auf dem Rücken trug. Die Projektmitarbeiterin gab den Kindern vor dem Aufnahmestart die Möglichkeit, sich mit dem Equipment vertraut zu machen. Die videografierten Freispielsequenzen wurden nach den CHAT-Konventionen des CHILDES-Systems (vgl. MacWhinney 2021) transkribiert. Alle verbalen und nonverbalen Äußerungen des Fokuskindes sowie der direkten Spielpartner:innen wurden dabei erfasst.

Für den vorliegenden Beitrag wurden exemplarisch Sequenzausschnitte aus den Transkripten von sechs Fokusindern[1] (s. Tab. 1) aus den Videografien von Peer-Interaktionen im Freispiel ausgewählt, die eingangs jeweils kurz vorgestellt werden. Zur besseren Lesbarkeit wurden die Ausschnitte für diesen Beitrag ins Standarddeutsche übertragen.

Tabelle 1: Übersicht über die Fokuskinder aus den nachfolgenden Fallbeispielen.

Fokuskind	Parvaneh	Edem	Sadia	Esther	Yar	Nastia
Alter (in Monaten)	49	51	51	47	55	71
Geschlecht	w	m	w	w	w	w
Erstsprache	Persisch	Twi	Arabisch	Arabisch	Kurdisch	Russisch
Kontaktmonate Deutsch	9	10	12	9	9	9

Fallbeispiel 1 – Parvaneh

Parvaneh ist 4,1 Jahre alt und immigrierte mit ihrer Familie aus dem Iran. Ihre Erst- und Familiensprache ist Persisch. Seit neun Monaten besucht sie eine deutsche Kita. Das Mädchen verbringt den Großteil des Beobachtungszeitraums damit, sich in der Nähe anderer Kinder zu halten und sie beim Spielen zu beobachten. Vereinzelt tritt Parvaneh über den Vormittag in direkte Interaktion mit anderen Kindern ein.

Transkriptauszüge zu Fallbeispiel Parvaneh

Parvaneh sitzt mit Ina, einem Mädchen aus ihrer Gruppe, in der Puppenecke.

1 Parvaneh: (*blickt Ina in die Augen und zeigt auf eine Puppe*)

2 Ina: Willst du das?

3 Parvaneh: (*nicken*)

4 Ina: (*holt die Puppe aus dem Puppenbett und gibt sie Parvaneh*)

5 Parvaneh: (*nimmt die Puppe entgegen, blickt Ina an und lächelt*)

[…]

Ina verlässt die Puppenecke, aber Parvaneh bleibt dort sitzen. Einige Minuten später stößt Can dazu.

6 Parvaneh: (*schneidet eine Spielpizza und gibt Can ein Stück*)

7 Can: (*legt das Pizzastück zurück*) Nein, no! Vier (*zeigt vier Finger*). Vier, okay?

8 Parvaneh: (*nickt und schneidet wieder die Spielpizza*)

Parvaneh kommuniziert ausschließlich nonverbal, aber setzt dabei viele Mittel, darunter Blickkontakt, Mimik, Gestik und gerichtete Handlungen bzw. Spielinitiativen, ein. Sie zeigt Interesse an den anderen Kindern und initiiert bereits eigenständig Interaktionen mit ihnen, indem sie Blickkontakt aufnimmt und

1 Bei den Namen der Kinder handelt es sich um Pseudonyme.

dabei eine deiktische Geste (Zeigen, Z. 1) bzw. eine Handlung ausführt (Z. 6). Auf kommunikative Angebote anderer Kinder reagiert Parvaneh ebenfalls nonverbal. Durch Nicken signalisiert sie, dass sie die Situation verstanden hat (Z. 3/8) und durch Lächeln scheint sie Dank auszudrücken.
Die Phase eines Kindes im Zweitspracherwerb, in der es noch keine Äußerungen in der Umgebungssprache produziert, ist keineswegs eine Zeit der passiven Aufnahme. Zum Beispiel bezeichnete Bligh (2014, S. 79) diese als „agentive action of silence" und betonte damit die Tatsache, dass in der Anfangszeit des Erwerbs einer neuen Sprache Aktivität und Beteiligung einfach anders aussehen, aber dennoch aktiv handelnde Elemente beinhalten. Doch auch wenn Parvaneh der Zugang zum Spiel mit einzelnen Kindern gelingt, ist ihr Platz dort noch nicht fest etabliert. Der Austausch ist oft kurz und wird ihrerseits ausschließlich mit nonverbalen Mitteln gestaltet. Nonverbale kommunikative Mittel sind zwar ein wichtiges Element der Kommunikation von Kindern im Zweitspracherwerb (u.a. Syczewska/Licandro 2021), aber können im pädagogischen Alltag auch häufiger als verbale Äußerungen übersehen werden (vgl. Syrjämäki/Pihlaja/Sajaniemi 2019).

Fallbeispiel 2 – Edem

Edem ist ein 4,3-jähriger Junge. Er besucht seit zehn Monaten eine deutsche Kita und erwirbt seitdem Deutsch als Zweitsprache. Seine Erst- und Familiensprache ist Twi (ein ghanaischer Dialekt). Während des Beobachtungszeitraums wandert er oft, ohne erkennbares Ziel, durch den Gruppenraum. Manchmal beobachtet er andere Kinder beim Spiel und sucht vereinzelt nonverbal Kontakt.

Transkriptauszug zu Fallbeispiel Edem

Edem und Jona befinden sich im Bewegungsraum. Jona hält ein Spielzeugauto und fährt damit auf einer Holzbühne. Edem schaut Jona dabei zu.

1 Edem: (*geht zu Jona und nimmt ihm sein Auto weg*)
2 Jona: Mann! (*nimmt das Auto zurück*) Ich hab das Auto!
3 Edem: (*nimmt das Auto zurück und versteckt dieses*)
4 Jona: Ich hab das Auto (*nimmt das Auto wieder zurück*)!
5 Edem: (*nimmt wieder das Auto und geht weg*)
6 Jona: Ich hab das Auto!
7 Edem: Eheh.
8 Jona: Gib das (*nimmt das Auto an sich*)! Ich hab das Auto!

Auf seine Handlung hin (Wegnehmen des Autos, Z. 1) erhält Edem eine direkte, empörte Reaktion seines Gegenübers (Z. 2). Scheinbar unbeeindruckt davon, nimmt er das Auto wieder an sich (Z. 3), bis es das andere Kind wieder zurücknimmt und Edem es abermals wegnimmt (Z. 5). Seine einzige verbale Äußerung

in dieser Sequenz ist eine verneinende Interjektion (Z. 7). Der Spielpartner Jona erscheint zunehmend ärgerlicher. Zwar besteht die Sequenz aus mehreren Turns, in der sich die Kinder aufeinander beziehen, aber es kommt nicht zu einer positiven Interaktion und der Konflikt um den Spielgegenstand wird nicht aufgelöst. Da es innerhalb der relativ gleichberechtigten Peer-Beziehungen Konzepte der Machtverteilung auszuhandeln gilt, sind Konflikte unter Kindern im Vorschulalter weit verbreitet (vgl. Hay/Payne/Chadwick 2004). Zur Bewältigung dieser Konflikte ist neben kognitiven Emotionsregulationsstrategien die Kommunikationsfähigkeit wichtig (vgl. Ertanir et al. 2019). In der beobachteten Situation gelingt es nicht, den Konflikt aufzulösen. Einen Spieleintritt oder eine Spielzeugübernahme verbal auszuhandeln, fällt Edem möglicherweise noch schwer.

Fallbeispiel 3 – Sadia

Sadia ist 4,3 Jahre alt und erwirbt ihre Umgebungssprache Deutsch seit den 12 Monaten ihres Kita-Besuchs. Ihre Erst- und Familiensprache ist Arabisch. Seit einigen Monaten spielt sie häufig mit anderen Kindern mit Vorliebe in der Puppenecke.

Transkriptauszüge zu Fallbeispiel Sadia

Sadia und Kea sitzen in der Puppenecke.

1 Sadia: Du bist klein Baby.

2 Kea: Du bist klein Baby!

3 Sadia: Ne, du bist klein Baby.

[…]

Zoya stößt zum Spiel dazu.

4 Sadia: Ich will die, ich will die Schwester g(r)oße!

5 Zoya: Ich bin auch die Schwester. Und ich (*zeigt mit beiden Händen etwas Kleines*). Ja okay?

7 **Sadia**: (*nickt*)

8 **Zoya**: Ich bin das.

9 **Sadia**: Und du (*zeigt auf Zoya*) bist die Baby, okay?

10 **Zoya**: Ja (*nickt*).

Sadia tritt auf direkte verbale Weise in das Spiel ein. Sie initiiert aktiv und verbal die Rollenverteilung (Z. 1/3/4/9). Kinder, die sich am Anfang des Zweitspracherwerbs befinden und (noch) geringe produktive Fähigkeiten in der Umgebungssprache haben, bekommen im Rollenspiel häufig passive Rollen mit wenig sprachlicher Beteiligung (z. B. „Baby“) zugewiesen (vgl. Toohey 2000). Dahingegen weist sich Sadia selbstbewusst die Rolle der großen Schwester zu (Z. 4). Die Rolle des „kleinen Babys“ lehnt sie ab und weist sie letztlich erfolgreich einem

anderen Kind zu (Z. 3/9). Auch wenn sich die Kinder bezüglich der Rollenverteilung nicht direkt einig sind, scheinen sie an einer Lösung interessiert, um das Spiel am Laufen zu halten. Als ein neues Kind hinzukommt, bindet Sadia es direkt mit ein (Z. 4/9). Insgesamt tritt Sadia als anerkannte Spielpartnerin auf und handelt im kollaborativen Dialog mit den anderen Kindern Bedeutungen und Spielabläufe aus.

Fallbeispiel 4 – Esther

Esther ist ein 3,11 Jahre altes Mädchen, dessen Erstsprache Arabisch ist. Seit neun Monaten besucht sie eine Kita und erwirbt seitdem die deutsche Sprache. Im Kita-Alltag beobachtet sie häufig die anderen Kinder und bringt sich in mehreren Situationen lautsprachlich ein.

Transkriptauszüge zu Fallbeispiel Esther

Esther und Jakob sitzen am Tisch und spielen mit der Knete. Auf dem Tisch liegen verschiedene Gegenstände zum Ausstechen und Ausrollen.

1 Esther: Ich will bisschen das (zeigt auf eine Teigrolle, die Jakob in der Hand hält).

2 Jakob: Nein, ich brauche das. Jetzt habe ich das.

3 Esther: Ich muss schneiden. Ich muss schneiden.

4 Jakob: Jetzt habe ich das. Du kannst mit das schneiden (zeigt auf eine andere Teigrolle).

Etwas später schaut sich Esther gemeinsam mit Jakob einen selbstgebastelten Ordner mit Familienfotos an.

5 Esther: Guck mal, mein Papa (*zeigt auf ein Foto*).

6 Jakob: Wo?

7 Esther: Papa ist das (*zeigt auf ein Foto*).

8 Jakob: Wo?

9 Esther: Der ist, der heißt Papa (*zeigt auf ein Foto*).

10 Jakob: Eh, du bist das.

11 Esther: Ja, da (*zeigt auf ein Foto*).

12 Jakob: Ich habe schon deinen Papa gesehen.

Esther initiiert die Interaktion, indem sie eine multimodale Äußerung produziert – sie verbindet eine unvollständige verbale Äußerung mit einer klärenden deiktischen Geste (Zeigegeste), die die Aufmerksamkeit des Gegenübers auf eine Person, einen Gegenstand oder ein Ereignis lenkt und das Bezugsobjekt verdeutlicht (vgl. Rohlfing 2019; Z. 1). Auf dieses Phänomen machten auch Papandreou und Yiallouros (2018) aufmerksam – Kinder greifen häufig auf multimodale Strategien zurück und kombinieren Gesten mit Sprache, um ihre kommunikative Intention zu unterstützen, bevor sie vollständige Sätze produzieren können.

Als Jakob Esthers Anfrage ablehnt (Z. 2), begründet sie ihren Wunsch zwei Mal (Z. 3). Jakob, der die Teigrolle gerade selber nutzt, schlägt eine andere Lösung vor: Er macht Esther mit einer Zeigegeste auf eine andere Rolle aufmerksam (Z. 4). Auch in der zweiten Sequenz setzt Esther verstärkende (Z. 5/7/9) und klärende (Z. 11) Zeigegesten begleitend zu ihren verbalen Äußerungen ein, um den Fokus ihres Gesprächspartners zu lenken und die benannte Person zu konkretisieren. Auf lautsprachlicher Ebene fällt auf, dass es Esther bereits gelingt, ihre Aussage mehrfach umzuformulieren, um Jakob das Verstehen zu erleichtern.

Fallbeispiel 5 – Yar

Yar ist 4,7 Jahre alt und ist mit ihrer Familie nach Deutschland immigriert. Ihre Erst- und Familiensprache ist Kurdisch. Seit neun Monaten besucht sie eine deutsche Kita und erwirbt dort ihre Umgebungssprache Deutsch. Sie spielt gern und ausgiebig mit anderen Kindern in der Puppenecke, wie die folgenden Transkriptauszüge verdeutlichen.

Transkriptauszüge zu Fallbeispiel Yar

Yar und Dilek spielen zusammen in der Puppenecke.

1 Yar: Sag „Tante, ich habe Hunger“ bitte.

2 Dilek: Ich habe Hunger.

3 Yar: Ja, ich mache gleich Essen.

[…]

4 Yar: Schwester Schule.

5 Dilek: Schule? Dann gehe ich ich.

6 Yar: Ich bring dich.

7 Dilek: Ja, du bringt mich.

[…]

8 Yar: Ich bin, ich bin die Mama.

9 Dilek: Äh hier ist ein Telefon, Mama. Hier, hier, hier (*gibt Yar das Telefon*)!

10 Yar: (*nimmt das Telefon*) Hallo.

11 Dilek: Hallo.

12 Yar: Party machen.

13 Dilek: Wir machen, ah, kommt ihr bei uns zu Such?

14 Yar: Heute machen, heute machen wir eine Party.

15 Dilek: Nein. Aber ihr, ah, ihr habt gesagt ihr kommt bei uns Besuch.

16 Yar: Nein. Heute machen wir eine Party.

[…]

Yar und Dilek sitzen vor einer Spielzeugkiste und handeln aus, mit welchen Figuren sie spielen wollen.

17 Yar: Okay, noch eins (*wühlt in Spielzeugkiste*). Die Jungs.

18 Dilek: Nein, Jungs nicht.
19 Yar: Okay äh, die Mädchen.
20 Dilek: Ja, die Mädchen.
21 Yar: Das ist Mädchen da (*zeigt auf eine Spielfigur in der Kiste*).

Piker (2013) betont, dass das Freispiel für viele Kinder im Zweitspracherwerb eine große Herausforderung darstellt, da viele gemeinsame Spielaktivitäten auf dem Ausdrücken von Ideen und der Übernahme vorgetäuschter Rollen basieren. Yar bewältigt diese Aufgabe nach nur neun Monaten des systematischen Deutschkontakts bereits sehr gut, indem sie eine offensiv handelnde Rolle im Spielgeschehen einnimmt und verbal Aussagen und Handlungen im Rollenspiel vorgibt (z. B. Z. 1/4/12). Sie lässt sich aber auch auf Ideen ihrer Spielpartner:innen ein (Z. 10/19), sodass die Interaktionen von wechselseiteigen Aushandlungsprozessen geprägt sind, mit denen die Kinder an subjektive Erfahrungen anknüpfen können (vgl. König 2009).

Fallbeispiel 6 – Nastia

Nastia ist 5,11 Jahre alt. Sie wurde in Russland geboren und spricht mit ihrer Familie ausschließlich Russisch. Seit neun Monaten besucht sie eine deutsche Kita und erwirbt Deutsch als Zweitsprache.

Transkriptauszug zu Fallbeispiel Nastia

Nastia und Lea sitzen nebeneinander am Tisch und malen Bilder mit Buntstiften. Nastia schaut auf Leas Bild und spricht sie darauf an.

1 **Nastia**: Waa, das ist Herz?
2 **Lea**: (*lacht und schüttelt den Kopf*) Ne.
3 **Nastia**: Was ist das?
4 **Lea**: Da sowas.
5 **Nastia**: Was ist das?
6 **Lea**: Nichts.
7 **Nastia**: (*lacht*)
8 **Lea**: Ein Dinosaurier.
9 **Nastia**: Was ist ein Dinosinosaubier?
[…]
10 **Nastia**: Nase?
11 **Lea**: Ja, hier. Und ein Mund. Hier.
12 **Nastia**: Das Nase?
13 **Lea**: Mund.
14 **Nastia**: (*lacht*)

Nastia initiiert die Interaktion, in dem sie zunächst eine geschlossene Frage zu Leas Bild stellt (Z. 1). Als Lea keine weitere Erläuterung anbietet, fragt Nastia zweimal nach (Z. 3/5). Als ihr ein neues Wort begegnet, fragt sie danach (Z. 9). Im Anschluss sprechen sie weiter über Leas Bild und Nastia versucht über Fragen die Nase ausfindig zu machen (Z. 10/12). Insgesamt zeigt sich Nastia als eine selbstbewusste und interessierte Interaktionspartnerin. Weiterhin ist die Interaktion durch geteilte positive Emotionen geprägt; beide Mädchen lachen. Im Gespräch mit Lea kann Nastia ihre deutschen Sprachkenntnisse anwenden und über gezielte Fragen erweitern (Z. 1/3/5/9/10/12).

Zusammenfassende Interpretation und Ausblick

Peer-Interaktionen sind ein wichtiger Teil der Sprachumwelt im Kita-Alltag und können Kinder beim Erwerb der Zweitsprache unterstützten. Aufbauend auf einem Überblick über aktuelle Forschungsliteratur wurden im Beitrag die kommunikativen Strategien und Kompetenzen in Peer-Interaktionen an Fallbeispielen von sechs neu zugewanderten Kindern, die sich alle im ersten Jahr des Kita-Besuchs und des Deutscherwerbs befanden, entlang von Beobachtungen aus Freispielsituationen beispielhaft diskutiert. Vorherige Studien zeigten, dass Peer-Interaktionen für Kinder, die in der Kita auf ein neues kulturelles und sprachliches Umfeld treffen, besonders herausfordernd sein können (vgl. Vriens-van Hoogdalem/de Haan/Boom 2016).

In den Fallbeispielen zeigte sich, dass alle Kinder in der Lage waren, Interaktionen mit ihren Peers zu gestalten, auch wenn die Kommunikationsstrategien individuell unterschiedlich aussahen. Weiterhin zeigte sich in Übereinstimmung mit bisherigen Studien (vgl. z. B. Björk-Willén 2007; Cromdal 2001), dass die Kinder in der Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen eine Vielzahl von kommunikativen Strategien einsetzen und kombinieren, darunter Blickkontakt, gerichtete Handlungen bzw. Spielinitiativen, lautsprachersetzende und -ergänzende Gesten sowie Einzel- und Mehrwortäußerungen.

Im Hinblick auf Forschung und Praxis zeigt sich abermals, dass Peer-Interaktionen als wertvolle Ressource für den Zweitspracherwerb stärker wahrgenommen werden sollten. Kinder, denen (zeitweilig) nur beschränkte Kommunikationsmittel in der Umgebungssprache zur Verfügung stehen, haben ein höheres Risiko, bereits im Vorschulalter aus Peergruppen ausgeschlossen zu werden (vgl. Chen et al. 2020; von Grüningen et al. 2010). Zugleich würden ihnen dadurch wertvolle Gelegenheiten verlorengehen, ihre sozio-emotionalen und sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln (vgl. Gülay/Önder 2013). Sofern Zugangsschwierigkeiten beim Spieleinstieg oder bei der -aufrechterhaltung bestehen, können Fachkräfte durch einfühlsame Vermittlung und Anregungen Kinder

gezielt bei der Herstellung positiver Peer-Interaktionen unterstützen (vgl. Dominguez/Trawick-Smith 2018). Damit dies gelingt, ist es unerlässlich, dass sich die pädagogischen Fachkräfte des (sprach-)entwicklungsförderlichen Potenzials von Peer-Interaktionen bewusst sind und Handlungsstrategien zur behutsamen Unterstützung entwickeln. Anhand der Fallbeispiele wurde außerdem das vielfältige kommunikative Repertoire der Kinder deutlich, in dem nonverbale Mittel eine wichtige Rolle spielen (s. auch Syczewska/Licandro, 2021). Da diese Mittel in der frühpädagogischen Praxis gegenüber verbaler Kommunikation häufiger übersehen werden (vgl. Syrjämäki/Pihlaja/Sajaniemi 2019), sollten pädagogische Fachkräfte besonders sensibel dafür sein und gegebenenfalls Kinder auf Zeigegesten, Blickkontakt oder Handlungen ihrer Peers hinweisen.

Weiterhin ist ein großer Forschungsbedarf zur Entwicklung und Rolle von Peer-Interaktionen festzustellen, da diesen im Vergleich zu Erwachsenen-Kind-Interaktionen vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit zukam. Zukünftige Untersuchungen könnten unter anderem die Entwicklung des kommunikativen Repertoires in Peer-Interaktionen longitudinal untersuchen und auch die Reaktionen der Peers detaillierter berücksichtigen.

Literatur

Atkins-Burnett, Sally/Xue, Yange/Aikens, Nikki (2017): Peer effects on children's expressive vocabulary development using conceptual scoring in linguistically diverse preschools. In: Early Education and Development 28, H. 7, S. 901–920.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (Abfrage: 30.01.2023).

Baldwin, Dare/Meyer, Meredith (2009): How inherently social is language? In: Hoff, Erika/Shatz, Marilyn (Hrsg.): Blackwell Handbook of Language Development. West Sussex: Wiley-Blackwell, S. 87–106.

Beckerle, Christine (2020): Sprachförderliche Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Deutscherwerbs – Der Einsatz spezifischer alltagsintegrierter Sprachfördertechniken in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Alemzadeh, Marjan (Hrsg.): Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Forschung in der Frühpädagogik. Bd. 13. Freiburg: FEL (Materialien zur Frühpädagogik 24), S. 115–144.

Björk-Willén, Polly (2007): Participation in multilingual preschool play. Shadowing and crossing as interactional resources. In: Journal of Pragmatics 39, H. 12, S. 2133–2158.

Bligh, Caroline (2014): The Silent Experiences of Young Bilingual Learners: A Sociocultural Study into the Silent Period. Rotterdam: Sense Publishers.

Blum-Kulka, Shoshana/Snow, Catherine, E. (2004): Introduction: the potential of peer talk. In: Discourse Studies 6, H. 3, S. 291–306.

Brandes, Holger (2013): Die Entwicklung frühkindlicher Kompetenzen in Kindergruppen. In: Wustmann, Cornelia/Karber, Anke/Giener, Anita (Hrsg.): Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 87–99.

Bruner, Jerome S. (1983): Child's talk: Learning to Use Language. New York: Norton.

Busch, Julian/Cabrera, Natasha/Ialuna, Francesca/Buchmüller, Thimo/Leyendecker, Birgit (2021): Refugee children's early development during attendance of specialized preschool programs and transition into

first grade in Germany. In: Early Education and Development. Online. https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/10409289.2021.1970427?needAccess=true (Abfrage: 02.06.2022).
Cekaite, Asta/Blum-Kulka, Shoshana/Grøver, Vibeke/Teubal, Eva (Hrsg.) (2014): Children's Peer Talk: Learning From Each Other. Cambridge: Cambridge University Press.
Cekaite, Asta/Evaldsson, Ann-Carita (2017): Language Policies in Play. Learning Ecologies in Multilingual Preschool Interactions Among Peers and Teachers. In: Multilingua. Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication 36, H. 4, S. 451–475.
Chen, Jing/Justice, Laura M./Rhoad-Drogalis, Anna/Lin, Tzu-Jung/Sawyer, Brook (2020): Social networks of children with developmental language disorder in inclusive preschool programs. In: Child Development 91, H. 2, S. 471–487.
Corsaro, William A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge.
Cromdal, Jakob (2001): Can I be with? Negotiating play entry in a bilingual school. In: Journal of Pragmatics 33, H. 4, S. 515–543.
Dominguez, Stefanie/Trawick-Smith, Jeffrey (2018): A Qualitative Study of the Play of Dual Language Learners in an English-Speaking Preschool. In: Early Childhood Education Journal 46, S. 577–586.
Engfer, Hilke/Goltsev, Evghenia/Wagner, Katarina (2017): Sprachförderkonzepte für neu zugewanderte Kinder in der Kita: Herausforderungen und Chancen. In: Middeke, Annegret/Eichstaedt, Annett/Jung, Matthias/Kniffka, Gabriele (Hrsg.): Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 105–116.
Ertanir, Beyhan/Kratzmann, Jens/Sachse, Steffi (2019): Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 51, H. 1, S. 31–44.
Franco, Ximena/Bryant, Donna M./Gillanders, Christina/Castro, Dina C./Zepeda, Marlene/Willoughby, Michael T. (2019): Examining linguistic interactions of dual language learners using the Language Interaction Snapshot (LISn). In: Early Childhood Research Quarterly, H. 48, S. 50–61.
Gámez, Perla B./Griskell, Holly L./Sobrevilla, Yaxel N./Vazquez, Melissa (2019): Language and English-only learners' expressive and receptive language skills and exposure to peers' language. In: Child Development 90, H. 2, S. 471–479.
Gifford-Smith, Mary E./Brownell, Celia A. (2003): Childhood peer relationships. Social acceptance, friendships, and peer networks. In: Journal of School Psychology 41, H. 4, S. 235–284.
Grøver Aukrust, Viebke/Ryland, Veslemøy (2011): Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. In: Journal of Applied Developmental Psychology 32, H. 4, S. 198–207.
Gülay, Hülya/Önder, Alev (2013): A study of social-emotional adjustment levels of preschool children in relation to peer relationships. In: Education 3–13 41, H. 5, S. 514–522.
Hay, Dale F./Payne, Alexandra/Chadwick, Andrea (2004): Peer relations in childhood. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 45, H. 1, S. 84–108.
Hendrich, Andrea (2022). Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita. 3., aktual. Aufl. München: Reinhardt.
Hogrebe, Nina/Pomykaj, Anna (2019): Sprachkompetenzen zu Schulbeginn unter Berücksichtigung der Erstsprache. Die Bedeutung der Kita-Komposition. In: Sprache-Stimme-Gehör 43, H. 4, S. 192–196.
Holmes, Christopher J./Kim-Spoon, Jungmeen/Deater-Deckard, Kirby (2016): Linking executive functions and peer problems from early childhood to middle adolescence. In: Journal of Abnormal Child Psychology 44, H. 1, S. 31–42.
Jahreiß, Samuel/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi/Kratzmann, Jens (2018): Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. In: Forschung Sprache 6, H. 2, S. 32–41.
Kappenberg, Aleksandra/Licandro, Ulla (2021): The Other Side of the Story: Multimodale Initiierungen von Kindern im Zweitspracherwerb im Rahmen von Bilderbuchbetrachtungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Nentwig-Gesemann, Iris/Gross, Barbara (Hrsg.): Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Forschung in der Frühpädagogik, Bd. 14. Freiburg: FEL-Verlag, S. 145–172 (Materialien zur Frühpädagogik 24).
Koch, Katja/Hormann, Oliver (2014): Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen. Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK. In: Wegner, Anke/

Vetter, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, S. 77–96.
König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kupersmidt, Janis B./Dodge, Kenneth A. (2004) (Hrsg.): Children's Peer Relations: From Development to Intervention. Washington: American Psychological Association.
Ledin, Per/Samuelsson, Robin (2017): Play and imitation. Multimodal interaction and second-language development in preschool. In: Mind, Culture, and Activity 24, H. 1, S. 18–31.
Licandro, Ulla (2016): Narrative Skills of Young Dual Language Learners. Acquisition and Peer-Mediated Support in Early Childhood Education and Care. Wiesbaden: Springer VS.
Licandro, Ulla (2022): Förderung durch Peers. In: Harr, Anne-Katharina/Geist, Barbara (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Sprachförderung in Kindertagesstätten. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengeren, S. 186–198.
Lorenz, Sigrid/Wertfein, Monika/Danay, Erik (2018): Flüchtlingskinder verändern Kitas. Herausforderungen und Situationsveränderungen für Teams. In: Frühe Bildung 7, H. 4, S. 183–190.
MacWhinney, Brian (2021): The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk. 3. Aufl. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
Nelson, Katherine (2014): What, when and how do children learn from talking with peers? In: Cekaite, Asta/Blum-Kulka, Shoshana/Grøver, Vibeke/Teubal, Eva (Hrsg.): Children's Peer Talk: Learning From Each Other. Cambridge: Cambridge University Press, S. 237–250.
Palermo, Francisco/Mikulski, Ariana M./Fabes, Richard A./Hanish, Laura D./Martin, Carol L./Stargel, Lauren E. (2014): English exposure in the home and classroom. Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. In: Applied Psycholinguistics 35, H. 6, S. 1163–1187.
Papandreou, Maria/Yiallouros, Stefanos (2018): Highlighting the features of whole-class interactions in a participatory early childhood environment. Early Child Development and Care 190, H. 4, S. 461–477.
Piker, Ruth A. (2013): Understanding influences of play on second language learning. A micro-ethnographic view in one head start preschool classroom. In: Journal of Early Childhood Research 11, H. 2, S. 184–200.
Rogoff, Barbara (1990): Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. New York: Oxford University Press.
Rohlfing, Katharina (2019): Frühe Sprachentwicklung. Tübingen: Narr France Attempo.
Rubin Kenneth H./Bukowski, William M./Laursen, Brett (2011): Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: The Guilford Press.
Syczewska, Aleksandra/Licandro, Ulla (2021): Children who lead get the Language they need!? Initiierungen von Peer-Interaktionen bei Kindern im Zweitspracherwerb. In: Frühe Bildung 10, H. 2, S. 80–87.
Syczewska, Aleksandra/Licandro, Ulla/Beckerle, Christine/Schulz, Wiebke (2020): Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund und frühpädagogischen Fachkräften – methodische Zugänge im NiKK-Projekt. In: Bloch, Bianca/Kluge, Lucie/Trân, Hoa Mai/Zehbe, Katja (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel: gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten. Weinheim und Basel: Beltz, S. 148–168.
Syrjämäki, Marja/Pihlaja, Päivi/Sajaniemi, Nina K. (2019): Enhancing peer interaction in early childhood special education: Chains of children's initiatives, adults' responses and their consequences in play. In: Early Childhood Education Journal 47, H. 5, S. 559–570.
Toohey, Kelleen (2000): Learning English at School. Identity, Social Relations, and Classroom Practice. Clevedon: Multilingual Matters.
Unicef (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. www.unicef.de/blob/137024/ecc6a2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinder studie-2017-data.pdf (Abfrage: 11.03.2022).
von Grüningen, Renate/Perren, Sonja/Nägele, Christof/Alsaker, Françoise D. (2010): Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. In: British Journal of Development Psychology 28, H. 3, S. 679–697.

Vriens-van Hoogdalem, Anne-Greth/de Haan, Dorian M. P./Boom, Jan (2016): The role of language ability in young children's cooperation during play and collaborative interactions. In: Early Child Development and Care 186, H. 9, S. 1491–1504.

Vygotsky, Lew S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Walter, Catherine/Fasseing, Karin (2002): Dritter Unterrichtsbaustein. Das Freispiel. In: Walter, Catherine/Joos, Yvonne (Hrsg.): Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik. Winterthur: ProKiga, S. 205–233.

Weise, Marion/Morys, Regine/Lempp, Marion/Oeltjendiers, Laura (2018): Kinder mit Fluchtbiografie an pädagogischen Orten. Organisationslogik trifft auf gelebte Alltagspraxis. In: Frühe Bildung 7, H. 4, S. 199–205.

Youniss, James (1980): Parents and Peers in Social Development. Chicago: University of Chicago Press.

That's What Friends Are For! Das relationale Potenzial von Peer-Interaktionen für den Deutscherwerb im vorschulischen Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität

Ulrike Lüdtke, Hanna Ehlert und Ulla Licandro

Zusammenfassung
Dieser Beitrag widmet sich der *Relationalen Sprachdidaktik*, speziell derjenigen Variante, welche die emotionalen Ressourcen von Peers im Spracherwerb fokussiert. Zunächst werden konzeptionelle Impulse und empirische Belege für spracherwerbsrelevante relationale Potenziale von Peers aus dem aktuellen linguistischen Diskurs herausgearbeitet. Anschließend wird dargestellt, wie diese Perspektive in ein relationales sprachdidaktisches Konzept überführt wird, welches auf die methodische Unterstützung durch Peers setzt. Illustrierend werden hierzu verschiedene Praxisbeispiele aus Kita und Grundschule geschildert, welche die Umsetzung bei verschiedenen Alters- oder Zielgruppen und mit verschiedenen sprachlichen Lerngegenständen konkretisieren. Abschließend wird in einem Resümee kritisch nachgefragt, ob das sprachdidaktische Potenzial von Peers nicht eigentlich schon immer didaktisch genutzt wurde, und ob es nicht mehr empirische Forschung bräuchte, um die theoretischen Annahmen dieses Ansatzes kritisch im Feld zu überprüfen.

1. Die Rolle von Peers im Spracherwerb: Herausforderungen – Potenziale – Unterstützung

Dieser Beitrag fokussiert aus der Perspektive der *Relationalen Sprachdidaktik* (vgl. u. a. Lüdtke 2010, 2012b; Lüdtke/ Ehlert/Bornman 2022) das relationale Potenzial von Peers im Spracherwerb. Da dieser didaktische Ansatz den Fokus auf die vielschichtige Bedeutsamkeit relationaler Emotionen und deren soziale, kulturelle und ökonomische Bedingungskontexte legt, wird eingangs zunächst skizziert, vor welchen kontextuellen *Herausforderungen* nicht nur viele Kinder und ihre Familien beim Erwerb der Zielsprache Deutsch stehen, sondern vor allem auch die hierbei unterstützenden Bildungsinstitutionen Kita und Primarschule, welche sämtlich in einen immer komplexer werdenden Lehr-Lern-Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität eingebunden sind (s. Kap. 2). Auf der Suche nach Lösungsansätzen, das Erlernen der Bildungssprache Deutsch

in diesem hoch diversen Kontext zu optimieren, werden in jüngster Zeit zahlreiche sprachdidaktische Ansätze diskutiert, die die Gruppe der Peers betonen. Bevor im vierten Kapitel diejenige Variante der Relationalen Sprachdidaktik näher vorgestellt wird, welche die Gruppe der Peers aufgrund ihres relationalen Erwerbspotenzials fokussiert, werden deshalb zunächst konzeptionelle Impulse und empirische Belege für mögliche erwerbsrelevante *Potenziale* von Peers aus dem aktuellen spracherwerbstheoretischen Diskurs herausgearbeitet, wobei der Fokus auf der Bedeutsamkeit von emotionalen Ressourcen der Kinder für relationale, d. h. intersubjektiv regulierte sprachliche Lernprozesse liegt (s. Kap. 3). Auf dieser Grundlage wird diejenige Variante der Relationalen Sprachdidaktik vorgestellt, welche die relationalen spracherwerbstheoretischen Momente in ein sprachdidaktisches Konzept überführt, welches auf die methodische *Unterstützung* durch Peers setzt (s. Kap. 4). Illustrierend werden hierzu verschiedene *Praxisbeispiele* aus Kita und Grundschule geschildert, die konkret veranschaulichen, wie dieser Peer-basierte sprachdidaktische Ansatz bei verschiedenen Alters- oder Zielgruppen und mit verschiedenen Lerngegenständen umgesetzt werden kann (s. Kap. 5). Abschließend wird in einem *Resümee* u. a. kritisch nachgefragt, ob das sprachdidaktische Potenzial von Peers nicht eigentlich schon immer in Kita und Schule genutzt wurde, und ob es zudem nicht viel mehr empirische Forschung bräuchte, um die theoretischen Annahmen dieses Ansatzes kritisch im Feld zu überprüfen (s. Kap. 6).

2. Herausforderung nicht nur für Kinder: Der Erwerb der Ziel- und Bildungssprache Deutsch im Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität

Die „Relationale Sprachdidaktik" (vgl. u. a. Lüdtke 2010; Lüdtke/Ehlert/Bornman 2022) ist ein didaktischer Ansatz, welcher in einer relationalen Erkenntnis- und Sprachtheorie gründet (vgl. u. a. Lüdtke 2012b; Lüdtke 2016c) und den Fokus auf die vielschichtige Bedeutsamkeit relationaler Emotionen und deren soziale, kulturelle und ökonomische Bedingungskontexte für sprachliche Lehr-Lern-Prozesse legt. Relationale Emotionen sind im Gegensatz zu basalen Emotionen wie Freude, Ärger, Angst oder Trauen solche Emotionen, die der intersubjektiven Motiv-Regulation zwischen zwei oder mehreren Interaktionspartnern entspringen, wie beispielsweise Stolz, Zuneigung, Fürsorglichkeit, Schuld oder Scham (vgl. Trevarthen 2012; Trevarthen 2015). Im Folgenden wird deshalb einführend kurz umrissen, vor welchen Herausforderungen Kinder, Familien und Bildungsinstitutionen beim Erwerb der Zielsprache Deutsch im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft und Individuum stehen (s. 2.1) und welche mehrdimensionalen sprachpädagogischen Aufgaben sich aus diesem Bedingungshintergrund für die Vermittlung der Ziel- und Bildungssprache Deutsch (s. 2.2) ergeben.

2.1 Herausforderungen für Kinder und Familien: Erwerb der Zielsprache Deutsch im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft und Individuum

Oberflächlich betrachtet vollzieht sich Sprachentwicklung nahezu unbemerkt, geschieht einfach so, nebenbei. Bei näherer Betrachtung ist Spracherwerb – gerade auch ein mehrsprachiger – eine hochkomplexe vielschichtige Entwicklungsaufgabe, welche sich in einem mehrdimensionalen Spannungsfeld zwischen den Polen einer altersgemäß gelingenden Entwicklung oder eines ausbleibenden, verzögerten, beeinträchtigten, „fehlerhaften" Erwerbs vollzieht (vgl. Abb. 1) (Lüdtke 2012c).

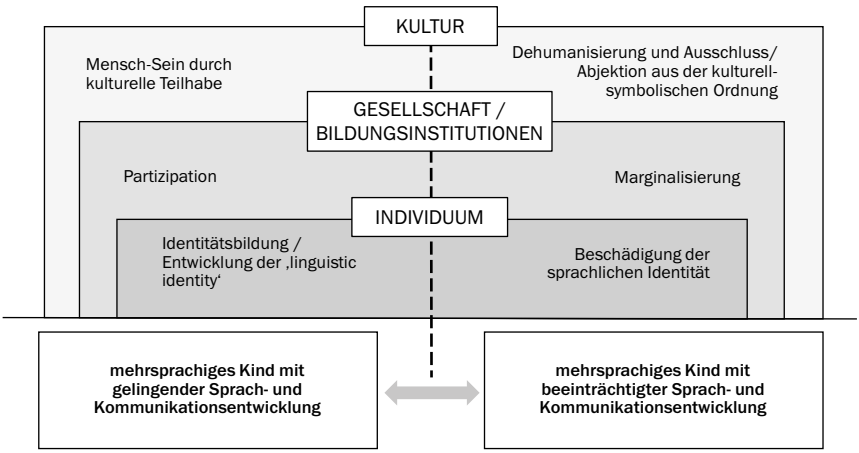
Die erste Dimension, durch die sich das Verhältnis Person – Sprache, hier Kind bzw. Familie – Sprache, grundlegend konstituiert, ist die *Kultur*, wobei Sprache als *logos* zum einen in einem Inklusionsverhältnis als Teil der Kultur angesehen wird, zum anderen in einem Komplementaritätsverhältnis als Ergänzung (vgl. Abb. 1). Mensch-Sein heißt, kulturelle Teilhabe durch Sprachbesitz erlangt zu haben – analog gelingender Spracherwerb als conditio sine qua non für die vollständige Partizipation an der kulturell-symbolischen Ordnung, unabhängig von nachrangiger Zugehörigkeit(en) zu verschiedenen „Kulturkreisen" oder Sub- bzw. Parallelkulturen. – Im Umkehrschluss impliziert anthropologisch betrachtet eingeschränkter Sprachbesitz eine Dehumanisierung und einen Ausschluss bzw. eine Abjektion der Person aus der kulturellen Sphäre (vgl. Kristeva 1980). Kinder, welche die kulturelle Entwicklungsaufgabe des (Ziel-)Spracherwerbs bzw. Sprachbesitzes nicht meistern, stehen mit ihren Familien häufig vor der emotionalen Herausforderung, mit vehementen, meist unbewusst abjekten Ausschlussmechanismen konfrontiert zu sein, welche ihnen verdeutlichen, dass sie nicht an der kulturell-symbolischen Ordnung teilhaben.

Diese allumfassende, zugleich äußerst subtile Dimension der Kultur ist verschränkt mit der zweiten, zentralen Ebene des Individuums bzw. des *Selbst*. Das Verhältnis Kind – Sprache konstituiert sich als sprachliche Identitätsbildung über die Achsen Zugehörigkeit/Abgrenzung sowie Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung (vgl. Abb. 1), welche in der derzeitigen Postmoderne vor der zentralen Aufgabe steht, die Auflösung von bislang identitätsstiftenden „Kohärenzgarantien" (Keupp 2002) durch permanente Identitäts-De- und Rekonstruktionen bewältigen zu müssen: die „Entbettung" (Keupp 2002) aus einem stabilen Rahmen homogener Nationalkulturen und -sprachen, die Existenz von realen und virtuellen Parallelwelten, -sprachen und Kommunikationsstilen sowie die Dauerkonfrontation mit akzelerierender Fragmentierung von kulturübergreifend-globalen digitalen Erfahrungen. – Eine Nichtbewältigung dieser komplexen Entwicklungsherausforderungen kann auf dieser zweiten Ebene des Selbst zu einer Depersonalisierung durch Verstörung oder emotionale Beschädigung der sprachlichen Identität der Kinder führen, indem personale Funktionen (vgl. Lüdtke 2012c)

der „linguistic identity“ (Crystal 1998) in der relationalen „dialogischen Validierung“ (Markowetz 2000) mit bedeutsamen Interaktionspartner:innen, wie Familie, Peers und/oder Mitgliedern von Bildungsinstitutionen, nicht intersubjektiv-reziprok positiv konstruiert werden. Die Herausforderungen gerade auch eines mehrsprachigen Erwerbsweges sind somit für ein Kind personal vielfältig und können identitätspsychologisch betrachtet nicht rein äußerlich auf die normgerechte Aneignung der Ziel- und Bildungssprache Deutsch reduziert werden.

Vor diesem Hintergrund ist abschließend die dritte sehr explizite und machtvolle Ebene der *Gesellschaft* zu betrachten, welche das Verhältnis Person – Sprache über den maßgeblichen konstitutiven Faktor der sprachlichen Normen bestimmt, welche positive und negative personale Auswirkungen auf die linguistic identity des Kindes haben können (vgl. Abb. 1). In makro- wie mikrosystemischer Betrachtung sind dabei die zentralen Aspekte die Aufstellung, der Austausch und die Vermittlung der Sprachnormen im gesellschaftlichen Kontext. Im sprachlichen Sozialraum bzw. auf dem „sprachlichen Markt“ (Bourdieu 2005) spielen sich eine Vielzahl von komplexen sozial-emotionalen Prozessen ab, welche die Sprecher:innen abhängig von ihrer Normadäquatheit bewerten und entsprechend positionieren. Für ein Kind gilt dabei, dass sprachliche Normentsprechung zumeist gesellschaftliche Teilhabe, z. B. eine gymnasiale Schullaufbahn, garantiert, Normabweichung hingegen eher zu einer Marginalisierung im Bildungssystem führt. Zentrale Möglichkeit für das Kind als nicht ziel(sprach) konforme(r) „Sprecher:in“ der drohenden Abwertung entgegenzutreten, besteht in einer Wertsteigerung durch Aneignung prestigeträchtigen „sprachlichen Kapitals“ – hier: dem Erwerb der Ziel- und Bildungssprache Deutsch, wobei den Institutionen Kita und Primarschule somit nicht nur ein zentraler Bildungsauftrag

Abbildung 1: Herausforderungen für Kinder, Familien und Bildungsinstitutionen: Erwerb der Zielsprache Deutsch im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft und Individuum (modifizierte Darstellung aus Lüdtke & Stitzinger 2015, Abb. 11)



zugeschrieben wird, sondern sie auch die Verpflichtung haben, ihre „Gate-keeping-Funktion“ kontinuierlich zu reflektieren.

2.2 Herausforderungen für Kita und Grundschule: Vermittlung der Bildungssprache Deutsch im Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität

Vor diesem Hintergrund ist zentral, dass sich der beschriebene mehrdimensionale Sprachentwicklungskontext in den Bildungsinstitutionen nicht nur abbildet, sondern in jedem einzelnen Kind individuell einzigartig ausprägt und sich damit die Komplexität in der Lerngruppe oder Klasse insgesamt potenziert – ein sprachlicher und sozial-emotionaler Lehr-Lern-Kontext, der in jüngster Zeit als kulturell, sozial und sprachlich „divers“ oder bezogen auf Unterricht als „heterogene Schülerschaft“ bezeichnet wird. Bedeutsam ist, dass aktuelle nationale wie internationale Studien empirisch belegen, dass viele dieser Diversitätsfaktoren Einfluss auf den kommunikativ-sprachlichen Lernerfolg haben können. Bereits im Säuglingsalter können sich z. B. Migrationserfahrungen signifikant nachteilig auf die frühkindliche Kommunikations- und Sprachentwicklung auswirken. Gratier (2003) stellte in einer empirischen mikrosequenzanalytischen Studie mit 30 aus Indien in die USA immigrierten Mutter-Kind-Dyaden fest, dass die vokalen Interaktionsparameter „expressive timing“ und „interactional synchrony“ hier ein niedrigeres Niveau aufwiesen als bei den nicht-migrierten Vergleichsdyaden in Indien, Frankreich und den USA. Bansner (vgl. 2017) stellte in einem ähnlichen, mit Videoanalysen ergänzten Design (n = 20) fest, dass sowohl objektive Parameter einer sozioökonomisch benachteiligten Lebenslage als auch subjektive Parameter einer „gefühlten Armut“ signifikant nachteilige Auswirkungen auf die emotionale Regulation der multimodalen Kommunikation von Müttern mit ihren Säuglingen haben. Im Alter von drei bis acht Jahren hat ein niedriger sozioökonomischer Status (SÖS) der Familie signifikant negative Effekte sowohl auf den Erwerb des Lexikons (vgl. Miser/ Hupp 2012; Czinglar et al., 2015; Meir/Armon-Lotem 2017; Gatt/Baldacchino/Dodd. 2020; Skopek/Passaretta 2020) als auch der Grammatik (vgl. Huang/Leech/Rowe 2017; Weinert/Ebert, 2013; Dicataldo/Roch 2020; Levine et al. 2020) des Kindes, wobei insgesamt mehr empirische Belege für den Lexikonerwerb – sowohl für ein- als auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder – als für den Grammatikerwerb vorliegen. So analysierten etwa Skopek und Passaretta (2020) für Deutschland in einer aktuellen Auswertung von repräsentativen Daten der Kohortenstudien des Nationalen Bildungspanels (NEPS) SÖS-Einflüsse – gemessen mittels elterlichen Bildungsstands – vom Kleinkindalter (sieben Monate) bis ins Jugendalter (15 Jahre). In einem kombinierten Score aller altersentsprechenden Outcomemaße, aber auch in den einzelnen Maßen (u. a. rezeptiver Wortschatz, Leseverständnis, mathematische Fähigkeiten, orthografische Fähigkeiten) zeigten sich dabei ähnliche

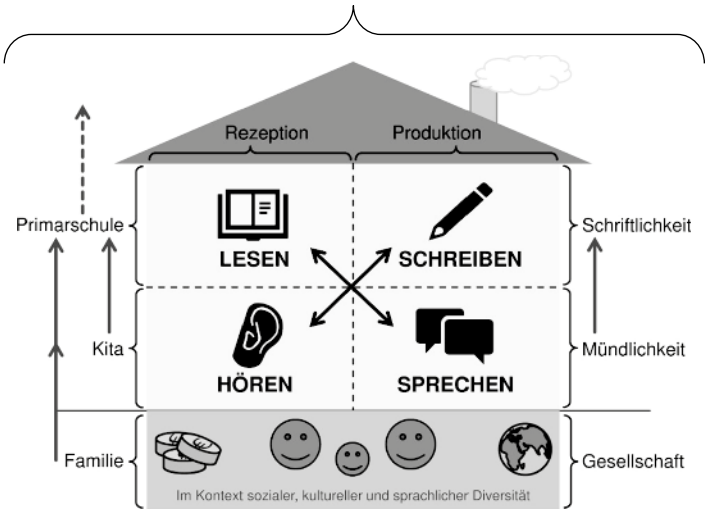
Verläufe. SÖS-Unterschiede waren bereits zum ersten Messzeitpunkt mit sieben Monaten feststellbar; sie nahmen bis zum Eintritt in die Grundschule deutlich zu, stabilisierten sich im Primarbereich, um dann im Sekundarbereich erneut leicht anzuwachsen.

In diesem erwerbswirksamen Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität stehen Bildungsinstitutionen vor der Herausforderung, die Vermittlung der Ziel- und Bildungssprache Deutsch zu meistern. Konkret bedeutet dies, dass Kita und Grundschule die vier zentralen interdependenten Kompetenzen *Hören* und *Lesen* in der Sprachrezeption sowie *Sprechen* und *Schreiben* in der Sprachproduktion lehren (vgl. Abb. 2). Dabei ist zu betonen, dass die sprachdidaktische Vermittlung stets in umfassende sprachpädagogische Aufgaben eingebettet sein sollte (vgl. Lüdtke/Stitzinger 2015, S. 50 ff), um auch die vielfältigen personalen, sozial-emotionalen Herausforderungen des spracherwerbsbezogenen Spannungsfeldes insgesamt zu berücksichtigen: in der Dimension des Kindes bzw. des Selbst, die Unterstützung der Integration seiner sprachlichen Identität, in der Dimension der die Gesellschaft repräsentierenden Bildungsinstitutionen die Realisierung der Inklusion sprachlicher Heterogenität, und in der Dimension der Kultur, die sich ebenfalls in Kita und Primarschule bricht, die Umsetzung der Akzeptanz von sprachlichem Synkretismus (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Mehrdimensionale sprachpädagogische Aufgaben als Hintergrund der Vermittlung der Ziel- und Bildungssprache Deutsch im Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität (weiterentwickeltes Modell von Lüdtke/Stitzinger 2017a, Abb. 5)

Sprachpädagogische Aufgaben im komplexen Spannungsfeld der Dimensionen:

- SELBST / KIND: Integration sprachlicher Identität
- GESELLSCHAFT / BILDUNGSINSTITUTIONEN: Inklusion sprachlicher Heterogenität
- KULTUR: Akzeptanz von sprachlichem Synkretismus



3. Potenziale von Peers: Emotionale Ressourcen für relationale sprachliche Lernprozesse

Vor dem Hintergrund dieser in Kapitel 2 skizzierten großen Herausforderungen nicht nur für Kinder und ihre Familien, sondern gerade auch für die pädagogischen Institutionen, die Ziel- und Bildungssprache Deutsch in diesem hoch diversen Kontext zu vermitteln, überraschen die seit Jahren schlechten Ergebnisse der mündlichen wie schriftlichen Sprachkompetenz der mehrsprachigen Schüler:innen in Deutschland nicht (vgl. Kempert et al. 2016). Auf der Suche nach Lösungsansätzen, die Deutschkompetenz-Vermittlung zu optimieren, wird neben der bildungspolitischen Einführung von Standards auch in der Sprachdidaktik nach erfolgversprechenden Ansätzen gesucht. In jüngster Zeit werden dabei auch sprachdidaktische Konzepte diskutiert, die die Gruppe der Peers betonen (vgl. u. a. Alvarez et al. 2022; Kibler 2017; Licandro 2016a, b; Licandro/Lüdtke 2011; Licandro/Lüdtke 2016; Lüdtke/Licandro 2017a, Lüdtke/Licandro 2017b; Martin-Beltrán 2010; Martin-Beltrán 2017). Bevor im nachfolgenden Kapitel diejenige Variante der Relationalen Sprachdidaktik näher vorgestellt wird, welche die Gruppe der Peers aufgrund ihres relationalen Erwerbspotenzials fokussiert (s. Kap. 4), werden in diesem Kapitel zunächst Peers definiert (3.1), dann empirische Belege für mögliche erwerbsrelevante *Potenziale* von Peers herausgearbeitet (3.2), und abschließend spracherwerbstheoretisch beleuchtet, welche Ansätze dieses Peer-Potenzial konzeptionell fassen können, wobei der Fokus auf der Bedeutsamkeit ihrer emotionalen Ressourcen für relationale, d. h. intersubjektiv regulierte sprachliche Lernprozesse liegt (3.3).

3.1 Das Konstrukt ‚Peers'

Zunächst stellt sich die Frage: Was sind eigentlich Peers? Als gemeinsamer Nenner vieler unterschiedlicher Definitionen (vgl. u. a. Howes 2009; Krappmann 1993; Krappmann 2010; Reitz et al. 2014; von Salisch 2016; von Salisch 2000) kann übereinstimmend konstatiert werden, dass Peers Kinder annähernd gleichen Alters sind, welche nicht nur einen ähnlichen kognitiven, motorischen und sozial-emotionalen Entwicklungsstand aufweisen, sondern damit einhergehend auch gleiche Entwicklungsaufgaben, wie z. B. den Spracherwerb, zu bewältigen haben (vgl. von Salisch 2000). In Bildungsinstitutionen haben sie zudem eine gleiche Stellung inne und durchlaufen gemeinsam wichtige Lebensereignisse, wie z. B. den Eintritt in frühpädagogische Institutionen oder später den Übergang von der Kita in die Grundschule. In Beziehungen mit Erwachsenen – Eltern wie pädagogischen Fachkräften und Lehrer:innen – sind Peers bezüglich der Machtverhältnisse und des sozialen Status Ebenbürtige, wodurch ein besonderes Matching-Potenzial zur gemeinsamen emotionalen und – wie in 3.2 weiter ausgeführt wird – sprachlichen

Wirklichkeitskonstruktion besteht (vgl. Licandro 2014; Licandro 2016a; Lüdtke/Licandro 2017a. b). Howes (2009) unterscheidet zusätzlich zwischen „informellen" (z. B. Freundschaften, die sich durch die Bedeutung der Beziehungen auszeichnen) und „formellen" (z. B. alle Kinder, die einer Vorschulgruppe angehören) Dimensionen von Peer-Group-Erfahrungen (S. 182). Informelle Gruppen können dabei nicht als unabhängig vom Bereich des größeren formalen, d. h. institutionellen und kulturellen Kontextes betrachtet werden, in dem sie auftreten. Vor allem in der Art der Beziehung grenzt sich das Konstrukt „Peers" somit vom Konzept „Freunde" ab. Freunde sind diejenigen Peers, mit denen ein individuelles Kind freiwillig eine dyadische nähere Beziehung eingeht und aufrechterhält (Reitz et al. 2014).

3.2 Spracherwerbsrelevante Potenziale von Peers

Als Voraussetzung einer Diskussion um Peer-basierte sprachdidaktische Konzepte ist des Weiteren zunächst zu klären, ob Peer-Interaktionen grundsätzlich spracherwerbswirksam sind und ob dieser Einfluss positiv oder aber auch negativ sein kann, wobei sowohl ein- als auch mehrsprachige Erwerbskonstellationen berücksichtigt werden müssen.

Wenn Eltern ihre Kinder beim Abholen von Kita oder Schule fragen „Was war das Schönste heute an deinem Tag?", dann kommt fast immer die Antwort „Das Spielen mit den anderen Kindern!" Neben dieser Alltagsbeobachtung haben auch verschiedenste wissenschaftliche Studien belegt, dass Peer-Interaktionen nicht nur enorm bedeutsam für die Kinder sind, sondern zuweilen sogar bedeutsamer als die Interaktion mit pädagogischen Fachkräften (vgl. Piker 2013; Sawyer et al. 2018; Franco et al. 2019), denn neben der pädagogisch-didaktischen Gestaltung des sprachlichen Lernkontextes durch pädagogische Fachkräfte und Lehrer:innen wird die sprachliche Lernumgebung in allen Bildungsinstitutionen entscheidend durch den Austausch innerhalb der Peer-Group geprägt. Es sind die Peer-Kontexte, die Kinder besonders zu kommunikativ-sprachlichem Austausch motivieren, denn mit dem Eintritt in vorschulische Einrichtungen erweitert sich nicht nur das sozial-interaktionale Umfeld des Kindes, sondern insbesondere die Qualität und Quantität des wechselseitigen sprachlichen Inputs (vgl. Blum-Kulka & Snow 2004, Jungmann & Albers 2013; Komor 2010; Singer/de Haan 2007).

Positive Einflüsse von Peer-Interaktionen auf die einsprachige Entwicklung

Die Frage nach einem grundsätzlich positiven Einfluss von Peer-Interaktionen auf die monolinguale Sprachentwicklung wird bereits seit längerer Zeit vornehmlich im frühpädagogischen Kontext des angloamerikanischen Raumes untersucht. Schon 1995 konnten Schuele et al. feststellen, dass ein Kind bereits im Alter von vier bis fünf Jahren fähig ist, dyadische und polyadische Peer-Interaktionen über

einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten und auf ungefähr ein Drittel der kommunikativen Initiationen seiner Peers einzugehen. Weiterhin zeigten Hadley und Schuele (1998) wenig später auf, dass insbesondere der Erwerb von Zugangsstrategien – z. B. Initiation und Responsivität –, welche wiederum den Rückgriff auf sprachlich-kommunikative Fähigkeiten erfordern, von ausschlaggebender Wichtigkeit für die Anbahnung und Aufrechterhaltung vielfältiger Peer-Interaktionen sind. In jüngster Zeit konnten Henry und Rickman (2007) diesbezüglich bestätigen, dass das interaktive Fähigkeitsprofil von Peers einen direkten und positiven Einfluss auf die Entwicklungsbereiche Kognition, Literacy sowie expressive Sprache vierjähriger Kinder innerhalb einer Vorschulgruppe hat.

Positive Einflüsse von Peer-Interaktionen auf die mehrsprachige Entwicklung

Die weitere Frage nach einem grundsätzlich positiven Einfluss von Peer-Interaktionen auf die mehrsprachige Sprachentwicklung ist ebenfalls von großer Relevanz, denn in vielen vorschulischen Einrichtungen Deutschlands, besonders im städtischen Raum, lernt ein Großteil der Kinder sukzessiv Deutsch, sodass sogar in einigen Kitas nur eine geringe Zahl von Kindern mit deutscher Erstsprache als Sprachvorbilder zur Verfügung stehen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Deshalb stellt sich zum einen die Frage, ob sich auch Kinder, die sich im Zweit- oder Drittspracherwerb befinden, gegenseitig beim Erwerb der Zielsprache unterstützen können? Die Beobachtungen von Long et al. (2004) in einer Vorschulgruppe zeigten diesbezüglich, dass besonders informelle Interaktionen unter Peers mit demselben kulturellen und sprachlichen Hintergrund primäre Kontexte für Sprach- und frühes Literacy-Lernen in der Zweitsprache darstellen können. Die von ihnen beobachteten Kinder griffen auf ihren kulturellen und linguistischen Erfahrungsschatz aus dem vorschulischen und heimischen Kontext zurück, um Peers in der Gruppe beim Erfassen neuer Erfahrungen zu unterstützen. Weitere wichtige Aufgaben, die Peers aus derselben Sprach- und Kulturfamilie übernahmen, waren die des Übersetzens und Erklärens. So agierten die Kinder als Mediatoren, welche die Bedürfnisse ihrer Peers verstanden und Strategien einsetzten, die nicht von anwesenden Erwachsenen verwendet wurden. Zwei weitere Studien zeigten zudem auf, dass insbesondere sehr junge Kinder davon profitieren können, wenn sprachliche Fördergegenstände zunächst durch Modelle, d. h. Peers aus ihrem eigenen linguistischen und kulturellen Umfeld vermittelt werden (vgl. Genese/Paradis/Crago 2010; McGregor 2000).

Darüber hinaus beantwortet auch ein aktuelles systematisches Review (vgl. Washington-Nortey et al. 2020), welches den Einfluss von Peer-Interaktion auf dem mehrsprachigen Erwerb von Kindern im Elementarbereich detailliert untersucht, diese zentrale Frage. In den 10 zwischen 2008 und 2019 publizierten Studien, welche das Review umfasst, finden sich sowohl qualitative (ethnografische Analysen) als auch quantitative (Regressionsanalysen) Ansätze zur Erfassung der Peer-Interaktion

und seiner Einflüsse auf den Spracherwerb. Es wurden dabei verschiedene Kontexte, wie etwa Freispiel oder gemeinsame Bilderbuchbetrachtung, untersucht. Die Operationalisierung eines positiven Einflusses erfolgte überwiegend durch die Outcomemaße von Sprachentwicklungstests (meist Wortschatzfähigkeiten) oder von Diskursanalysen (u. a. Veränderungen im Gebrauch der Umgebungssprache). Zum Einfluss der Peer-Interaktionen auf den Spracherwerb zeichnet das Review folgendes Bild: Grundsätzlich haben Peer-Interaktionen einen positiven Einfluss auf ihren Spracherwerb (ebd.). Da Peers auf einem ähnlichen, aber dennoch unterschiedlichem sprachlichen Kompetenzniveau sind, kann der sprachliche Austausch im Rollenspiel, Erzählen, Konflikte lösen etc. zu fruchtbaren neuen sprachlichen Ko-Konstruktionen führen. Die Kinder lernen neue Wörter, neuartige Satzkonstruktionen usw. voneinander und stoßen wechselseitig eine *positive Lernspirale* an – im Mehrsprachigkeitserwerb wie im Erwerb der Ziel- und Bildungssprache. Ein positiver Einfluss auf den Spracherwerb ist – unabhängig vom sozioökonomischen Status – verknüpft mit einem höheren Anteil an Kindern, welche die Bildungssprache sprechen und einem höheren Anteil an mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit guten sprachlichen Fähigkeiten insgesamt (vgl. Aikens et al. 2010; Bernstein 2018).

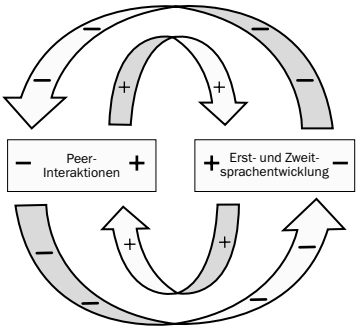
Diese Bedingungen werden auch in einer aktuellen Studie aus Deutschland bestätigt. Schmerse (2021) untersuchten darin Längsschnittdaten des BiKS (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter) Projekts (vgl. Weinert et al. 2013). Bei einer zufälligen Teilstichprobe von 121 mehrsprachigen Kindern unterschiedlicher Herkunftssprachen des BiKS Samples im Alter von drei bis sieben Jahren aus zwei Bundesländern (Bayern und Hessen) wurden die rezeptiven Wortschatzfähigkeiten im Deutschen zu vier verschiedenen Messzeitpunkten (dreimal im Kindergartenalter, einmal im Grundschulalter) gemessen. In den Ergebnissen zeigte sich, dass die Wortschatzfähigkeiten derjenigen mehrsprachigen Kinder am schnellsten anwachsen, die Teil von Peergruppen mit insgesamt besseren rezeptiven Wortschatzfähigkeiten im Deutschen sind. Dieser Effekt war unabhängig vom Kindergarten-Eintrittsalter, elterlichem SÖS (bestimmt mit dem International Socio-Economic Index of Occupational Status/ISEI: vgl. Ganzeboom/Treiman 1996) und der häuslichen sprachlichen Lernumgebung (Rating einer Eltern-Kind Bilderbuchbetrachtung). Andere Autor:innen führen noch differenzierter aus, dass sich der positive Einfluss in sprachlich komplexen Peer-Interaktionen – z. B. solche mit elaborierter Grammatik – verstärkt, flüchtige und sprachlich weniger komplexe Peer-Interaktionen hingegen zeigen keinen Einfluss auf den Spracherwerb (vgl. Piker 2013; Palermo et al. 2014; Bernstein 2018).

Peer-Interaktionen als Risiko für den Spracherwerb

Neben all diesen nachgewiesenen positiven Einflüssen ist abschließend allerdings auch zu klären, ob Peer-Interaktionen sich zuweilen auch negativ auf den

Spracherwerb auswirken können. Bei der Beantwortung dieser Frage wurden in den Studien der letzten Jahre und Jahrzehnte vor allem Kind mit einer primären oder sekundären Sprachentwicklungsstörung fokussiert – da eine so klar definierte Probandengruppe methodisch am ehesten zu erfassen ist (vgl. u. a. Andrés-Roqueta et al. 2016; Blaskova/Gibson 2021; Conti-Ramsden/Botting, 2004; Hart et al. 2004; Laws et al. 2012). Rice/Sell/Hadley (1991) zeigten bereits vor mehr als 20 Jahren, dass Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in einer Vorschuleinrichtung, verglichen mit ihren typisch entwickelten Peers, seltener Interaktionen mit anderen Kindern initiierten und sich anstelle dessen häufiger an Erwachsene als Gesprächspartner wendeten. Zugleich wurden sie weniger oft als Spielpartner von anderen Kindern ausgewählt. Viele mögliche Faktoren tragen zu diesem beidseitigen Verhalten bei: Zum einen können sich (Un-)Verständlichkeit des sprachlichen Ausdrucks, eingeschränkte linguistische Flexibilität und Diskurs-Fähigkeiten sowie Unsicherheit bezüglich der eigenen kommunikativen Kompetenz negativ auf die Initiierung und Aufrechterhaltung von Peer-Interaktionen auswirken. Zum anderen reagieren Kinder bereits im Vorschulalter sensibel auf die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Peers, was die Auswahl ihrer Spielpartner beeinflusst (vgl. DeLuzio/Girolametto 2011; Weiss/Nakamura 1992). Durch dieses reziproke Verhältnis von Sprachentwicklungsstand und Peer-Interaktionen (vgl. Abb. 3) haben gerade diejenigen Kinder, die von den Interaktionen am meisten profitieren könnten, häufig einen erschwerten Zugang. Diese Schwierigkeiten verschwinden nicht einfach in der weiteren Entwicklung, sondern zeigen sich, im Gegenteil, bis ins Schulalter recht stabil (vgl. z. B. Fujiki et al. 2001).

Abbildung 3: Erwerbswirksame Faktoren: Positive oder negative Reziprozität zwischen Peer-Interaktionen (PI) und Erst- und Zweitsprachentwicklung (erweiterte Darstellung aus Licandro/ Lüdtke, 2012, Abb. 1)



Positive erwerbswirksame Faktoren:

- Positive Effekte von PI auf Kognition, Literacy und expressive Fähigkeiten im Vorschulalter bei monolingualem Erwerb
- Verstärkte Lerneffekte durch sprachlich-kulturell diverse Peers (gegenüber monolingual homogenen Gruppen)
- Nachgewiesene Effekte in Produktion (Lexikon, Grammatik) und Rezeption bei ähnlichem aber unterschiedlichem Kompetenzniveau von Peers
- Effekte allein bei hochfrequenten, komplexen und kompetenten PI

Negative erwerbswirksame Faktoren:

- Erschwerter Zugang und Teilhabe an PI von Kindern mit SES
- Reduzierte Initiierung und erschwerte Aufrechterhaltung von PI bei Kindern mit SES
- Stabile Persistenz der Schwierigkeiten der Quantität und Qualität von PI bis ins Schulalter

3.3 Die spracherwerbstheoretische Bedeutsamkeit emotionaler Peer-Ressourcen für relationale sprachliche Lernprozesse

Die vielfältige Herausarbeitung von erwerbsrelevanten Potenzialen von Peers zieht als Konsequenz die Frage nach sich, *warum* dies so ist. Um dies zu beantworten werden im Folgenden vor dem Hintergrund des aktuelleren spracherwerbstheoretischen Diskurses Ansätze diskutiert, welche dieses Peer-Potenzial konzeptionell fassen können, wobei der Fokus auf der Bedeutsamkeit ihrer emotionalen Ressourcen für relationale sprachliche Lernprozesse liegt. Hierbei wird vornehmlich auf gebrauchsbasierte „usaged-based" Spracherwerbstheorien (vgl. u. a. Bruner 1975; Bruner 1990; Tomasello 1998; Tomasello 2000; Tomasello 2003), auf die Konstruktionsgrammatik (vgl. u. a. Lakoff 1987; Lakoff & Johnson, 1999) sowie im Speziellen auf die neuropsychologisch untermauerte Relationale Spracherwerbstheorie (vgl. Trevarthen, 2001b; Trevarthen 2004; Trevarthen 2015; Lüdtke 2012b; Lüdtke 2016c; Lüdtke 2016d) rekurriert. Um die Diskussion zu strukturieren, werden fünf Aspekte des sprachlichen Lernprozesses sukzessive beleuchtet: (1) das Spracherwerbs-Setting, (2) der sprachliche Signifikationsprozess, (3) der Aufbau kommunikativer sprachlicher Zeichen, (4) deren mentale Repräsentation und (5) die kommunikative Validierung im Interaktions-Kontext (s. Abb. 4).

1. *Erwerbsrelevante Potenziale von Peers im Spracherwerbs-Setting: intersubjektive Motivbildung*
   Um die Frage zu beantworten, *warum* Peers spracherwerbswirksam sind, muss zunächst die sehr viel grundlegendere Frage beantwortet werden, was als mögliches Erklärungsmodell des Spracherwerbs angenommen wird. Neben den eher am *nature* Pol positionierten individuumsorientierten Theorien sehen die Ansätze des *nurture* Pols die Sprachentwicklung grundsätzlich in einem dialogischen Lehr-Lern Prozess verortet (vgl. Übersicht in Klann-Delius 2016, Lüdtke 2006b, Abb. 2 a/b). Die Spracherwerbswirksamkeit von Peers kann von klassischen (vgl. Bruner 1975; Bruner 1990) wie modernen gebrauchsbasierten Spracherwerbstheorien (vgl. Tomasello 2000; Tomasello 2003) zunächst grundsätzlich über die konstitutive performative Kraft der geteilten Aufmerksamkeit und Intentionalität in vielfältigen Peer-Interaktionen bzw. gemeinsamem Sprachhandeln begründet werden. Eine Vertiefung und neuropsychologische Untermauerung findet sich darüber hinaus in der zentralen Annahme der Relationalen Spracherwerbstheorie, welche die „Intersubjektivität" als primären Organisator des Spracherwerbs ansieht (vgl. u. a. Akhtar/Tomasello 1998; Trevarthen 2012; Verhagen 2005). Einhergehend mit einer Fokussierung der expressiven und nicht der referentiellen Sprachfunktion

Bloom (1993) gilt hier als übergeordnetes Prinzip, dass die Konstruktion, der Austausch und die Validierung emotional geladener Bedeutungen im Kontext bedeutsamer Narrative die wesentlichen intersubjektiven Regulatoren der neurobiologischen wie semiolinguistischen Entwicklung des Kindes sind. Kern dabei ist die Annahme, dass relationale Motive, sog. „*motive-states*", und relationale Emotionen, welche in der „*Intrinsic Motive Formation*" (IMF) ein neuropsychophysiologisches Substrat haben, sich über *das „Emotional Motor System*" (EMS) multimodal manifestieren und kommuniziert werden (vgl. Trevarthen 2001a; Trevarthen 2001b; Trevarthen 2015; Panksepp 2003; Rizzolatti et al. 1996; Stamenov/Gallese 2002), wobei Veränderungen der relationalen Motiv-Bildung die Kommunikations- und Sprachentwicklung von der basalen, über die primäre und sekundäre, bis hin zur tertiären Intersubjektivität leiten (vgl. Lüdtke 2006, Abb. 8). Jede Form der Zeichengebung (Signifikation) – unabhängig von Alter und Modalität – wird somit als relationale Motiv-Manifestation angesehen. Peers haben in einer derartigen Betrachtung natürlich aufgrund ihrer emotionalen Nähe und Bedeutsamkeit (s. Kap. 3.1) eine besonders hohe motivbildende Wertigkeit, sodass ihr erwerbsrelevantes Potenzial hierüber erklärt werden könnte (vgl. Abb. 4).

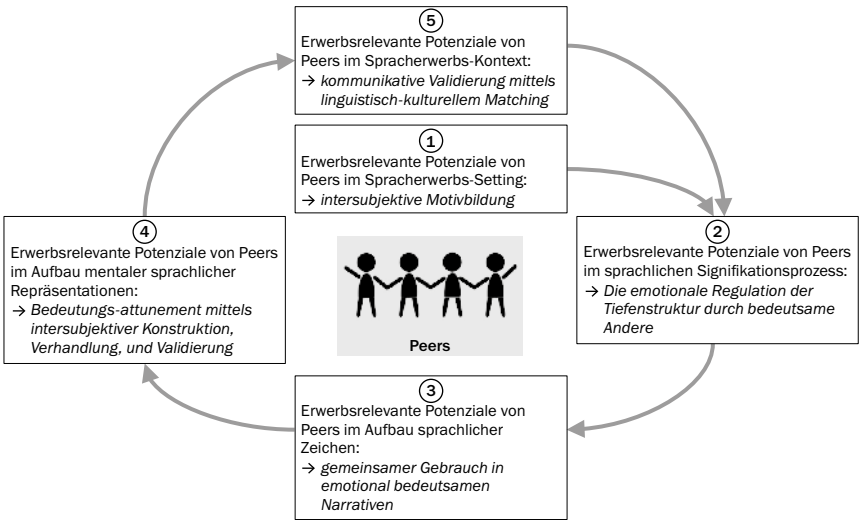
2. *Erwerbsrelevante Potenziale von Peers im sprachlichen Signifikationsprozess: Die emotionale Regulation der Tiefenstruktur durch bedeutsame Andere*
   Verfolgt man diesen Strang weiter, kommt man nicht umhin, sich Gedanken über die Wirksamkeit von Peers auf die emotionale Regulation des sprachlichen Signifikationsprozesses zu machen. In interaktionistischen wie relationalen Spracherwerbstheorien wird in diesem Zusammenhang die Annahme vertreten, dass der gesamte sprachliche Signifikationsprozess in seiner Tiefenstruktur (Kristevas „Genotext", 1998) über relationale Emotionen reguliert wird (s. auch Sterns „forms of vitality", 2010), d. h. nicht nur das Kommunikations- bzw. Sprechbedürfnis ist relational motiviert – „to be meaningful to someone meaningful" (Trevarthen 2001a) – sondern auch das Kommunikations- bzw. Sprechziel, nämlich eine emotional bestätigende Antwort des/der Kommunikationspartner:in – nach Bråten (1998) des sog. „realen Anderen" – zu erhalten. Die Erwerbswirksamkeit von Peers kann zum einen nicht nur über dieses emotionstheoretische Signifikationsmodell von Simonov (1986) erklärt werden, sondern auch die geschilderte positive wie negative Reziprozität von Peer-Interaktionen und positiven wie negativen Erwerbskreisläufen. Denn nach Bråten (1998) werden die Peers als reale Andere auch als sog. „virtuelle Andere" emotional positiv oder negativ bewertet innerlich repräsentiert, ebenso wie ein Erinnerungsspeicher für emotional positiv oder negativ evaluierte bislang eingesetzte Signifikationsmittel und -kontexte aufgebaut wird (vgl. Lüdtke 2006a, Abb. 5).

3. *Erwerbsrelevante Potenziale von Peers im Aufbau sprachlicher Zeichen: gemeinsamer Gebrauch in emotional bedeutsamen Narrativen*
   Kehrt man von dieser Betrachtung der sprachlichen Tiefenstruktur wieder zurück in den realen Spracherwerbskontext, so ist hier etwas genauer zu eruieren, wie die erwähnte Annahme der sprachkonstitutiven performativen Kraft der geteilten Aufmerksamkeit und Intentionalität bzw. des gemeinsamen Sprachhandelns insbesondere von usage-based und konstruktionsgrammatischen Theorien differenzierter betrachtet wird. Wesentliches Konstrukt ist hier, dass emotional motivierte, prozessierte und geladene Bedeutungen und Repräsentationsnetze gemeinsam konstruiert, ausgetauscht und validiert werden – und zwar im Kontext bedeutsamer Narrative. Bruners (1991) „narrative construction of reality", Sterns (2010) „narratives Selbst" und Delafield/Trevarthens (2015) ontogenetische Betrachtung des Narrativs verweisen beispielsweise sämtlich auf die unabdingbare Bedeutsamkeit des geteilten Narrativs für die intersubjektive Bedeutungskonstruktion, welches viel mehr ist als eine oberflächliche Triangulierung an einem gemeinsamen Gegenstand (s. Akhtar/Tomasello 1998). Peers – und dieses Argument kann erneut herangezogen werden – haben sowohl aufgrund ihres hochfrequenten interaktiven Austausches im Alltag von Kita und Schule als auch aufgrund ihrer emotionalen Nähe und Bedeutsamkeit, die sich aus ihrer symmetrischen Beziehung, geteilten Lebenserfahrungen und normativen Lebensereignissen und dem grundsätzlichen Bestreben sich in Interaktion zu einigen ableitet (vgl. von Salisch 2000/ 2016; Krappmann 1993/2010), eine positive Prädisposition für sprachliche Konstruktions- und Aushandlungsprozesse in derartigen emotional bedeutsamen Narrativen.
4. *Erwerbsrelevante Potenziale von Peers im Aufbau mentaler sprachlicher Repräsentationen: Bedeutungs-attunement mittels intersubjektiver Konstruktion, Verhandlung, und Validierung*
   Ausgehend von dieser Annahme der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion, über welche aktuell in den verschiedensten spracherwerbstheoretischen Ansätzen trotz aller Unterschiedlichkeit Einigkeit besteht, scheint insbesondere im Konstrukt des „meaning attunement" (Rommetweit 1998) ein interessanter Hinweis für die Erwerbswirksamkeit von Peers zu liegen, denn hier wird die intersubjektive Konstruktion, Verhandlung, und Validierung von intentionalen Bedeutungen als ein vielschichtiger und komplexer wechselseitiger Annäherungsprozess verstanden, welcher sich über permanente Monitorings- und Evaluationsprozesse des virtuellen Selbst und des virtuellen Anderen vollzieht (vgl. Trevarthen 2012 Abb. 14; Lüdtke 2006a, Abb. 7c). Peers haben auch hier eine weitere positive Prädisposition für sprachliche Konstruktions- und Aushandlungsprozesse in Interaktion, da ihr Kompetenzverhältnis in der Zone der Entwicklung nahezu gleich, aber dennoch verschieden ist, sodass die Kompetenzspanne anregend, aber dennoch leicht in

attunement-Prozessen zu überbrücken ist (s. Bruners „acts of meaning“ 1990; Trevarthens „how infants learn how to mean“ 2004).

5. *Erwerbsrelevante Potenziale von Peers im Spracherwerbs- Kontext: kommunikative Validierung mittels linguistisch-kulturellem Matching*
   Geht man in einem letzten Schritt der Betrachtung wieder zurück auf den Spracherwerbskontext, so schließt sich der Kreislauf (s. Abb. 4), denn die Konstruktions-, Aushandlungs- und Validierungsprozesse finden nicht nur auf der mentalen Ebene der Bedeutungsrepräsentation statt, sondern auch auf der ganz realen Ebene der Peer-Interaktionen im Kita-Kontext. Die bereits im Erklärungsdiskurs der linguistic identity erwähnte „dialogische Validierung“ (Markowetz 2000; Kap. 2.1) unter Peers zeigt erneut die erwerbsrelevante Valenz dieser Gruppe auf, welche in ihrem emotional-linguistisch-kulturellem „Matching-Potenzial“ gründet, und eben auch mehrsprachige wie temporell und/oder strukturell affizierte Erwerbsverläufe umfassen kann.
   Hintergrund ist hier das Konstrukt des pädagogischen „mismatchs“, was bedeutet, dass zwei oder mehrere zentrale Konstituenten des sprachlichen Lernkontextes nicht optimal zusammenpassen – quasi wie zwei nicht passende Puzzleteile. Einige der Facetten, welches dieses in der Mehrsprachigkeitsforschung häufig verwendete Konzept (vgl. Licandro/Lüdtke 2012; McGregor 2000; Pham/Kohnert/Mann 2011) beleuchten, wurden beispielsweise von Stitzinger (2019) im Kontext eines möglichen „mismatch“ zwischen pädagogischen Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund in der Interaktion mit mehrsprachigen Kindern empirisch untersucht. In seiner Studie mit einem qualitativen multiple methods Design analysierte er, inwiefern pädagogische Fachkräfte ihre diversen kulturellen und translingualen Bezüge in der frühpädagogischen Arbeit mit mehrsprachig und interkulturell aufwachsenden Kindern nutzten und in welchen Ausprägungen sich hierzu Vorteile gegenüber monolingual deutschsprachig ausgerichteten Dyaden zeigten. So wurde beispielsweise in Interaktionen die Verwendung von Russisch und Türkisch von russisch-deutschsprachigen bzw. türkisch-deutschsprachigen Fachkräften flexibel an die Bedürfnisse und sprachlichen Möglichkeiten der Kinder angepasst. Insbesondere wurden Herkunftssprachen im Kontext emotional bedeutsamer Situationen, wie etwa der Eingewöhnungszeit der Kinder in den Einrichtungen, unterstützend eingesetzt (ebd., S. 184). Dennoch zeichnete sich das Potenzial korrespondierender Interkulturalität und Mehrsprachigkeit zwischen Fachkräften und Kindern nicht per se als Vorteil ab. Ein sprachlich-kulturelles „Matching“ gelang vor allem bei pädagogischen Fachkräften mit überwundenen Problematiken der eigenen Migrations- und Mehrsprachigkeitsbiografie (vgl. Stitzinger 2019, S. 268 ff.). Das sehr viel eher gegebene emotional-linguistisch-kulturelle Matching von Peers mit seinem Validierungs-Potenzial kann hier diese Lücke sehr viel eher und einfacher schließen (vgl. u. a. Licandro 2016 a/b).

Abbildung 4: Erwerbswirksame emotionale Potenziale von Peers für relationale sprachliche Lernprozesse aus spracherwerbstheoretischer Sicht



4. Unterstützung durch Peers: Relationale Sprachdidaktik

Nachdem im vorangegangenen Kapitel aus dem aktuellen spracherwerbstheoretischen Diskurs konzeptionelle Impulse für mögliche erwerbsrelevante Potenziale von Peers unter Fokussierung der Bedeutsamkeit ihrer emotionalen Ressourcen herausgearbeitet wurden, wird nun auf dieser Grundlage das sprachdidaktische Modell der *Relationalen Sprachdidaktik* (vgl. u. a. Lüdtke 2010; Lüdtke et al. 2022) vorgestellt, welche die vorangegangenen konzeptionellen Momente in eine Sprachdidaktik überführt. Nachdem kurz das grundsätzliche Modell skizziert wird (4.1), wird anschließend ausführlich auf diejenige Variante eingegangen, welche auf die methodische *Unterstützung* durch Peers setzt. (s. Abb. 5).

Zunächst wird als Kernpunkt des konzeptionellen Übergangs von Spracherwerbstheorie zu Sprachdidaktik skizziert, wie die herausgearbeitete emotionale Nähe und Bedeutsamkeit von Peers als ein erwerbswirksames Potenzial nun als sprachdidaktische Ressource verstanden und genutzt wird (4.2). Anschließend werden kurz einige wichtige empirische Belege von Interventionsstudien aufgeführt, welche die Wirksamkeit von Peer-basierter Sprachdidaktik vornehmlich im vorschulischen Kontext überprüft haben (4.3). Darauf aufbauend wird als Hauptmerkmal der Peer-basierten relationalen Sprachdidaktik die methodische Reorganisation des sprachdidaktischen Dreiecks und die

damit einhergehende Veränderung der Rolle von pädagogischen Fachkräften bzw. Lehrer:innen beschrieben (4.4). Den Abschluss bildet eine methodische Konkretisierung der wichtigsten Planungsvariablen der Peer-basierten Sprachdidaktik (4.5).

4.1 Das Grundmodell der Relationalen Didaktik

Sprachdidaktik basiert grundsätzlich auf dem klassischen didaktischen Dreieck (vgl. u. a. Klafki 1980; Heimann/Otto/Schulz 1965), in dem durch didaktische Triangulierung (1) der sprachliche Lerngegenstand (2) dem Kind durch (3) die Pädagog:in vermittelt wird (s. Abb. 5, links). Der Ansatz der *Relationalen Sprachdidaktik* (vgl. u. a. Lüdtke 2010; Lüdtke et al. 2022) übernimmt dieses Modell, lässt aber die sprachdidaktische Triangulierung unter besonderer Berücksichtigung und Beteiligung der intersubjektiven, relational emotionalen Dimension in und zwischen allen drei Konstituenten erfolgen (vgl. Lüdtke 2010).

Grundlage hierfür ist zunächst ein vertieftes Fachwissen über die jeweilige emotionale Dimension der drei Konstituenten (s. Kap. 3): (1) emotionsintegrierende linguistische Erkenntnisse über den *sprachlichen Lerngegenstand*, wie z. B. zur intersubjektiven Konstruktion und wechselseitigen Repräsentation sprachlicher Bedeutungen (vgl. u. a. Bloom 1993), (2) emotionsintegrierende spracherwerbstheoretische Erkenntnisse über *das lernende Kind*, wie z. B. zur intersubjektiven Spiegelung relationaler Emotionen als wesentlichen Organisator sprachlichen Lernens (vgl. u. a. Trevarthen 2015), sowie (3) emotionsintegrierende didaktische Erkenntnisse über die interpersonale Gestaltung des Lehr-Lern-Kontextes durch die *Pädagog:in*, wie z. B. zur emotionalen Regulation als Basis einer konstruktivistischen Beziehungsdidaktik (vgl. u. a. Reich 2012).

Hierauf aufbauend kann eine relationale didaktische Triangulierung über verschiedene didaktische Kompetenzen erfolgen, die wiederum die emotionalen Spezifika der drei Konstituenten berücksichtigen: (1) mit der relationalen sprachdidaktischen *Sachkompetenz* sollten pädagogisch-didaktische Entscheidungen an die emotional-linguistischen Spezifika des sprachlichen Lerngegenstandes angebunden werden, (2) mit der relationalen sprachdidaktischen *Methodenkompetenz* sollten durch eine entwicklungsadäquate Gestaltung der intersubjektiven sprachlichen Konstruktionsmöglichkeiten die spezifischen sprachlichen Lerninhalte an den Lernenden vermittelt werden, und (3) mit der relationalen sprachdidaktischen *Dialogkompetenz* sollte der:die Pädagog:in den interpersonalen sprachdidaktischen Kontext emotional positiv regulieren, um eine lernprozessunterstützende affektive Beziehung zum Lernenden herzustellen.

4.2 Emotionale Nähe und Bedeutsamkeit von Peers: Vom erwerbswirksamen Potenzial zur sprachdidaktischen Ressource

Um die bisherigen spracherwerbstheoretischen Überlegungen zur spracherwerbswirksamen Relevanz von Peers in sprachdidaktische Perspektiven zu überführen, soll zunächst skizziert werden, wie ihr herausgearbeitetes erwerbswirksames Potenzial (s. Kap. 3) – mit ihrer emotionalen Nähe und Bedeutsamkeit als zentralem Element – nun als sprachdidaktische Ressource verstanden und genutzt werden kann. Facettenreiche Peer-Ressourcen für konkrete relationale sprachliche Lernprozesse im Kontext von Kita und Grundschule wären beispielsweise:

- Die emotionale Nähe und Bedeutsamkeit von Peers ist die Basis der Unterstützung des Sprachlernens durch gleichaltrige sprachliche Vorbilder.
- Da Peers attraktive Spiel- und Lernpartner:innen sind, ist in ihrer Interaktion Raum für selbstorganisierte Aushandlung sprachlichen Wissenserwerbs.
- Der ähnliche, aber eben nicht gleiche sprachliche Wissens- und Kompetenzstand von Peers ermöglicht sprachliches Ausprobieren, Verwerfen und Bestätigen, welche kontinuierlich in bedeutsame Beziehungen eingebettet sind.
- Das Gemeinsam-in-der-Zone-der-nächsten-(sprachlichen)-Entwicklung-Sein ist stabile emotionale Grundlage für die Kompensation eines häufig anzutreffenden sprachlich-kulturellen „mismatch“ in Kitas und Primarschulen im derzeitigen Kontext komplexer Diversität.
- Symmetrische Machtverhältnisse in gemeinsam geteilten sozio-emotional-kulturellen Peer-Kontexten fördern emotional regulierte und gefärbte sprachliche Konstruktions-, Aushandlungs- und Validierungsprozesse.

4.3 Empirische Belege: Interventionsstudien im Kontext Peer-basierter Sprachdidaktik

Dass eine so unterfütterte Peer-basierte Sprachdidaktik zielführend und erfolgreich ist, haben seit längerem vor allem US-amerikanische Interventionsstudien aus dem Vorschul- bzw. Anfangsunterricht verschiedener Fächer belegt (vgl. Xu et al. 2008; Cekaite/Björk-Willén 2013; Spencer et al. 2015; Kyratzis 2017).

Weiterhin wurde im deutschsprachigen Kontext im Rahmen des Projekts STEPs (Sprach-Förderung und -Therapie mit mehrsprachigen Kindern unter Einbezug von Peers) untersucht, welche Effekte die Einbindung von Peers mit bereits gut entwickelten sprachlichen Fähigkeiten in die sprachliche Förderung

drei- bis sechsjähriger mehrsprachiger Kinder mit Sprachförderbedarf in der Zweitsprache Deutsch hatte (vgl. z. B. Licandro 2016b; Licandro/Lüdtke 2017b). Mit insgesamt acht Peer Tutoring-Teams, bestehend aus Tutee (Kind mit Sprachförderbedarf) und Tutor:in (Kind mit weiter entwickelten Sprachfähigkeiten aus derselben Kita) fanden 30-minütige Interventionssitzungen über einen Zeitraum von zehn Wochen statt, in denen sich die Kinder unter Anleitung einer Projektmitarbeiterin Bildergeschichten abwechselnd, aber auch gemeinsam erzählten. Während sich im Prätest keine Gruppenunterschiede im Vergleich zu zwei Vergleichsgruppen zeigten, schnitten die Kinder der Peer-Intervention bei der Posttestung signifikant besser ab: Ihre Geschichten wurden sprachlich ausdifferenzierter und auch inhaltlich komplexer. Darüber hinaus konnten die Tutor:innen ihre Erzählleistungen über die Förderzeit hinweg stabilisieren bzw. in ausgewählten Fällen ebenfalls verbessern.

4.4 Die relationale Reorganisation des sprachdidaktischen Dreiecks

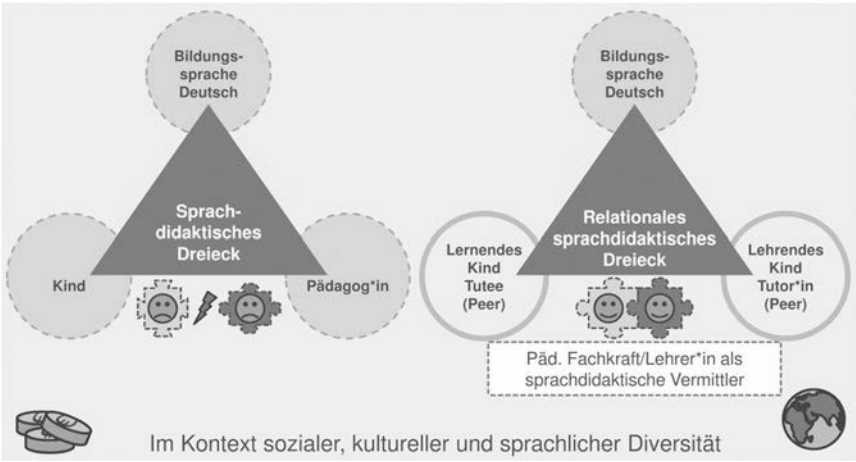
Im Kontext dieser positiven Effekte stellt sich die Frage, wie Pädagog:innen in Kita und Grundschule den relationalen Erwerb der Zweitsprache Deutsch sprachdidaktisch unter Nutzung der Peer-Ressourcen unterstützen können? Hierzu gibt die Peer-basierte Variante der Relationalen Sprachdidaktik (vgl. Lüdtke, 2010; 2012a) konkrete Antworten, wobei als ihr essentieller Kern die methodische Reorganisation des klassischen wie relationalen sprachdidaktischen Dreiecks (s. 4.1) gefasst werden kann.

Da didaktische Triangulierung im Lernkontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität häufig vor großen Herausforderungen steht (vgl. Abschnitt 2, Abb. 1), verändert die Relationale Didaktik die herkömmlichen Pädagog:innen-Kinder-Rollen und besetzt die beiden direkten personalen Konstituenten des Dreiecks mit den Peers (vgl. Abb. 5). Sie beabsichtigt damit zum einen, die im vorherigen Abschnitt herausgearbeiteten emotionalen Ressourcen von Peers für relationale sprachliche Lernprozesse zu nutzen und zugleich ein emotional-sprachliches matching, d. h. eine Passungsfähigkeit, und mögliche dialogische Validierung herzustellen. Die didaktische Rolle der pädagogischen Fachkräfte oder der Lehrer:innen verändert sich dadurch gravierend, denn sie sind in dieser Interaktionskonstellation nicht mehr direkt sprachdidaktisch handelnd, sondern indirekt sprachdidaktisch vermittelnd im Hintergrund tätig, wie z. B. durch die didaktische Einbeziehung von kompetenten Tutor:innen als sprachlich-pragmatisches Vorbild für Tutees in einer asymmetrisch gestalteten Tutor:in-Tutand:innen-Konstellation, oder bei einem Lese-Buddy-Konzept für Kinder nicht-Deutscher Herkunftssprache (s. 5). In dieser neuen Funktion planen, lenken, unterstützen und evaluieren sie mit ihrem didaktisch-methodischen

Know-how die sprachlichen Lehr-Lern-Prozesse der Peers (vgl. Abb. 5 und 6) im Erwerb der Ziel- und Bildungssprache Deutsch.

Die Kinder erhalten im relationalen sprachdidaktischen Modell ebenfalls andere Rollen: Statt nur „Lernempfänger:in" zu sein, kann ein Kind verschiedene, zum Teil auch sich abwechselnde Rollen verkörpern, nämlich zum einen als lernendes Kind – der/die sog. „Tutee" bzw. „Tutand:in" –, zum anderen als lehrendes Kind – der/die sog. „Tutor:in" (vgl. Abb. 5, rechts).

Abbildung 5: Die relationale Reorganisation des sprachdidaktischen Dreiecks: Gezielte Einbeziehung der Peers in sprachliche Lehr-Lern-Prozesse durch die vermittelnde Rolle der pädagogischen Fachkraft (rechts)



4.5 Planungsvariablen der Peer-basierten relationalen Sprachdidaktik

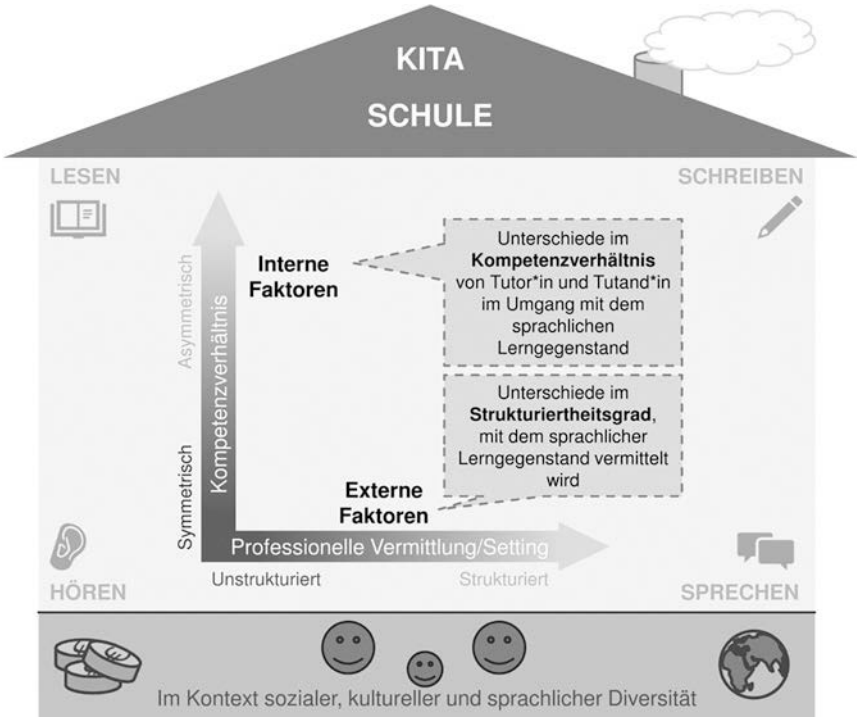
Eine derartige sprachdidaktische Reorganisation muss allerdings akribisch methodisch geplant und evaluiert werden, denn die alleinige Anwesenheit von vielen mehrsprachigen Kindern in einer Kita führt, wie bereits erwähnt, nicht automatisch zu den potenziellen positiven Effekten, wie Washington-Nortey et al. (2020) in ihrem Review schlussfolgern. Licandro und Lüdtke (2012) führen in diesem Zusammenhang aus, dass Peer-Interaktionen für ein Kind mit einem niedrigeren sprachlichen Kompetenzniveau, z. B. aufgrund eines Zweit- oder Drittspracherwerbes, einer sozial bzw. umweltbedingten Spracherwerbsverzögerung mit bestimmten Einschränkungen oder Veränderungen im Wortschatz bzw. der Grammatik, oder einer spezifischen Spracherwerbsstörung eine große

Herausforderung sein können, weil sie deshalb z. B. von den Peers gemieden oder gar abgelehnt werden und/oder sich häufig Erwachsene als Ansprechpartner:innen suchen. Weiterhin neigen – wie beschrieben – mehrsprachige Kinder dazu, mit Kindern desselben sprachlich-kulturellen Umfelds zu interagieren (vgl. Piker 2013; Bernstein 2018); die gewünschte Durchmischung mit einsprachig in der Umgebungssprache aufwachsenden Kindern findet nicht statt. Die pädagogischen Fachkräfte müssen deshalb sprachdidaktisch in der Lage sein, explizit Kontexte zu ermöglichen, herzustellen und zu begleiten, in denen sprachlich komplexe Interaktion zwischen Peers unterschiedlichen Sprachniveaus und sprachlichen Hintergründen stattfinden können.

Wie kann eine derartige Peer-basierte Sprachdidaktik für Förderung und Unterricht in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben dementsprechend geplant und reflektiert werden? Die unterschiedlichen zu berücksichtigenden Planungsvariablen von Peer-Settings – eingebettet in das 4-Felder-Modell des Erwerbs der Deutschkompetenz im Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität (vgl. Abb. 2) – können in Form einer Matrix angeordnet werden. Abbildung 6 illustriert, wie diese Variablen auf den beiden Achsen *Kompetenzverhältnis der Peers* und *Strukturiertheitsgrad der professionellen Vermittlung/Setting* sprachdidaktisch variiert werden können (s. auch Kap. 5):

- Die Variationsbreite im Kompetenzverhältnis der Peers – die sog. *internen Faktoren* – bezieht sich dabei auf die Zusammensetzung des Peer-Settings hinsichtlich des Symmetrieverhältnisses der Kinder in Bezug zum Umgang mit dem sprachlichen Lerngegenstand, z. B. hinsichtlich des Alters, der Sprachkompetenz, des soziokulturellen Hintergrundes. So können beispielsweise asymmetrisch ein/eine älterer/ältere Tutor:in mit einer/einem jüngeren Tutee oder ein monolingual deutschsprachiges Kind mit einem Kind, das Deutsch als Zweitsprache lernt, sprachdidaktisch gruppiert werden. Oder symmetrisch können zwei Kinder mit einer ähnlichen, aber nicht deckungsgleichen grammatischen Kompetenz sich wechselseitig Geschichten erzählen (z. B. im Setting einer Bilderbuchbetrachtung).
- Die Variabilität in der Gestaltung des Lehr-Lern-Settings der Peers – die sog. *externen Faktoren* – bezieht sich auf den Strukturiertheitsgrad der didaktischen Anordnung, mit dem der sprachliche Lerngegenstand vermittelt wird, und zwar in einem Kontinuum von freien, spontanen Alltagsaktivitäten bis hin zu gezielt vorbereiteten Situationen. So können wechselseitige „diktierende“ Tätigkeiten ein akribisch vorbereitetes, spezifisches Kartenmaterial verlangen, die Förderung der pragmatischen Fähigkeiten in der neuen (Zweit) Sprache ein relativ freies Rollenspiel (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Planungsvariablen der Peer-basierten relationalen Sprachdidaktik: Interne und externe Faktoren (erweiterte Darstellung aus Licandro & Lüdtke, 2012, Abb. 2)



5. Praxisbeispiele: That's What Peers Are For!

Aufbauend auf dieser sprachdidaktischen Matrix werden zum Abschluss vier *Praxisbeispiele* beschrieben, wie Peer-basierte Sprachdidaktik zum relationalen Erwerb der Ziel- und Bildungssprache Deutsch im Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität konkret methodisch umgesetzt werden kann, denn kennt eine pädagogische Fachkraft oder Lehrer:in die Grundprinzipien, lassen sich unzählige kreative Ideen in den Alltag einbauen. Die Beispiele dienen zudem zur Veranschaulichung, wie der Peer-basierte sprachdidaktische Ansatz bei verschiedenen Alters- oder Zielgruppen und mit verschiedenen sprachlichen Lerngegenständen eingesetzt werden kann. Ziel ist es aufzuzeigen, dass Peer-Didaktik nichts Zufälliges ist, sondern von pädagogischen Fachkräften oder Lehrer:innen sowohl die internen Planungsvariablen – bezogen auf das sprachliche Kompetenzverhältnis der Peers – als auch die externen Planungsvariablen – bezogen auf den Strukturiertheitsgrad der sprachdidaktischen Vermittlung – hoch spezifisch methodisch organisiert werden müssen (vgl. Abb. 6), um relationale sprachliche Lehr-Lern-Prozesse bedarfsgerecht zu gestalten und anzuregen.

1. **Strukturierte Förderung des Sprachverständnisses bei einem Kita-Kind mit SES mittels Prompting – gezielte aber spontane didaktische Einbeziehung eines kompetenten Tutanden als sprachlich-pragmatisches Vorbild**

In der Kita sitzen ein typisch entwickeltes Kind und ein Kind mit einer Sprachentwicklungsverzögerung auf dem Bauteppich. Die Aufgabe ist, gemeinsam mit bunten Bauklötzen einen möglichst hohen Turm zu bauen, ohne dass dieser umfällt. Um das Sprachverständnis zu fördern, gibt die pädagogische Fachkraft mit klarer Stimme die Anweisung, in welcher Farbe der nächste Bauklotz abwechselnd gelegt wird: „rot", „blau" etc. Ist das Kind mit Förderbedarf unsicher, welche Farbe gemeint ist, wiederholt die Fachkraft im Sinne eines Prompting (verbale Hilfestellung) mehrere Male die Farbe und bittet nach geraumer Zeit das andere Kind, das Legen des roten Farbklotzes vorzumachen und dabei die Farbe ebenfalls noch einmal zu benennen. Anschließend lässt die pädagogische Fachkraft die beiden Kinder rote und blaue Dinge im Raum suchen und auf zwei Haufen sortieren. Dabei sollen die Kinder immer bei jedem gesuchten Gegenstand entscheiden, auf welchen Haufen er kommt und die Farbe benennen. Das typisch entwickelte Kind beginnt und wird von der pädagogischen Fachkraft dabei gezielt als Modell eingesetzt.

2. **Komplexe unstrukturierte Wortfelderweiterung im Kunstunterricht einer sprachlich diversen inklusiven Grundschulklasse – symmetrische und asymmetrische Interaktionen im Rahmen einer Peer-Konferenz unterstützt durch Scaffolding**

Im Kunstunterricht der 3. Klasse einer inklusiven Grundschule haben die Kinder eine Collage zum Thema „Klimawandel" angefertigt und eine kleine Ausstellung vorbereitet. Im Rahmen einer Peer-Konferenz besuchen die Kinder sich gegenseitig und stellen den „Ausstellenden" Fragen zu ihrem Bild, welche diese beantworten. Das Ziel der thematischen Wortfeldarbeit im Frage-Antwort-Setting wird von der Lehrkraft durch Scaffolding-Techniken nach Bedarf unterstützt. Der Begriff des „Scaffolding" wird in konstruktivistischen Lerntheorien verwendet, und bezeichnet die Unterstützung von Kindern bei einem Lernprozess bzw. einer Aufgaben- oder Problemlösung in Interaktion mit erwachsenen Interaktionspartner:innen oder kompetenteren Peers, welche die Kinder ansonsten nicht selbst lösen könnten. Wird Scaffolding in pädagogischen Kontexten bewusst eingesetzt, orientiert sich die Art der Unterstützung am Lernprozess bzw. der Lernaufgabe und erfolgt in reziproker Abstimmung mit den Lernenden (vgl. van de Pol/ Volman/ Beishuizen 2010). Im hier vorgestellten Beispiel könnte der/die Lehrer:in zunächst modellhaft, thematisch assoziierte Vokabeln in lenkenden Fragen oder Denkanstößen in die Gruppe geben. Werden diese von den kompetenteren Kindern in der Lerngruppe aufgegriffen und rezipiert, zieht sich die Lehrkraft aus den Diskussionen der Schüler:innen nach und nach zurück und beteiligt sich nur noch vereinzelt pointierend oder modellierend. So setzt die

Lehrkraft selbst gezielt Scaffolding-Techniken ein und fungiert gleichzeitig als Mediator:in für das unsystematische Scaffolding durch die Peers.

3. Hoch strukturierte Förderung der Pluralbildung im Sachunterricht in langfristigen asymmetrischen Tutor:in-Tutand:innen-Konstellationen

Im Sachunterricht einer 2. Klasse geht es um die Unterscheidung von Tieren, die alleine oder in Gruppen leben. Die Lehrkraft hat hoch spezifisches Fotomaterial für bereits länger zusammenarbeitende Tutor:in-Tutand:innen-Paare vorbereitet, die sich aus den verschiedensten Gründen in ihrer grammatischen Kompetenz im Bereich Pluralbildung unterscheiden. Aufgabe ist es, als „Detektiv-Team" diejenigen Tiere in eine Liste zu schreiben, die nicht alleine leben. Die Vorbereitung der peerdidaktischen Einheit bezieht sich in diesem Beispiel vor allem auf die Auswahl des Sprachmaterials mit dem die Tutor:in-Tutand:innen-Paare selbständig arbeiten. Die Lehrkraft hat diese differenziert auf die individuellen morphologisch-syntaktischen Lernstände und Bedürfnisse der sprachlich auffälligen Kinder abgestimmt. So erhalten manche Peer-Paare Tiere mit sehr unterschiedlichen Pluralformen um zunächst die Variabilität im Deutschen aufzuzeigen. Bei anderen Paaren werden gezielt Pluralformen kontrastiert, um eingeschliffene inkorrekte Bildungsmuster durch den direkten Vergleich aufzubrechen.

4. Unstrukturierte Anbahnung der Zielsprache Deutsch in einer Kita mit hohem Anteil an Kindern nicht deutscher Herkunftssprache über ein Lese-Buddy-Konzept

In einer Kita, die von sehr vielen Kindern mit Migrations- und Fluchthintergrund besucht wird, hat das Fachkräfte-Team ein jahrgangsübergreifendes Lese-Buddy-Konzept eingeführt. In der täglichen Mittagszeit werden 2–4 Kinder zu Geschichten-Familien zusammengestellt, und in einer gemütlichen Ecke „liest" das bereits etwas Deutsch sprechende Kind den noch gar nicht Deutsch sprechenden oder verstehenden Peers aus einem Bilderbuch vor (bzw. erzählt zu den Bildern). Mit steigender Kompetenz im Deutschen wird die Situation immer mehr zu einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Hier erfolgt die Strukturierung der Peer-Didaktik durch die pädagogischen Fachkräfte auf einer übergeordneten Ebene. Zunächst werden gezielt mehrsprachige Kinderpaare mit asymmetrischen sprachlichen Fähigkeiten zusammengestellt. Auch die zu betrachtenden Bilderbücher werden durch die Fachkräfte sorgfältig vorausgewählt. Je nach Sprachstand der Kinder werden Bücher zur Auswahl gegeben, die sprachliches Lernen in Bezug auf grammatikalische Strukturen und Wortschatz ermöglichen, aber die Kinder nicht überfordern. Zunächst sind dies beispielhaft Bücher mit einem hohen Anteil sich schematisch wiederholender Formulierungen, später werden die Inhalte und benötigten Versprachlichungen der Bücher komplexer (Thema, Wortschatz und Satzstrukturen). Die Bilderbuchbetrachtungen der Kinder werden außerdem regelmäßig durch die pädagogischen Fachkräfte beobachtet, um

die einzelnen Elemente (Paarung der Kinder, Büchermaterial) gegebenenfalls modifizieren zu können.

Diese vier Praxisbeispiele sollten illustrierend die Spannbreite der Peer-basierten Sprachdidaktik veranschaulichen (vgl. Abb. 6) und zugleich aufzeigen, wie sich die Rolle der pädagogischen Fachkraft bzw. Lehrer:in einer großen Spannbreite von einer relativ direkten bis hin zu einer äußerst indirekten Vermittler:in (vgl. Abb. 5) bewegen kann, aber dies dabei immer unter der Prämisse sprachdidaktischer Planung, Reflektion und Evaluation erfolgt.

6. Resümee: Peer-basierte Relationale Didaktik braucht Planung und Validierung

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten dieses Beitrages die vielfältige Rolle von Peers im Spracherwerb aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wurde – von der Skizzierung der komplexen *Herausforderungen*, vor denen Kinder und ihre Familien sowie die Bildungsinstitutionen Kita und Primarschule beim Erwerb der Zielsprache Deutsch stehen (s. Kap. 2), über die Herausarbeitung von konzeptionellen Impulsen und empirischen Belegen für mögliche erwerbsrelevante *Potenziale* von Peers im aktuellen spracherwerbstheoretischen Diskurs (s. Kap. 3), bis hin zur Skizzierung der Peer-basierten Variante der *Relationalen Sprachdidaktik*, welches die spracherwerbstheoretischen Momente in ein sprachdidaktisches Konzept überführt (s. Kap. 4) sowie einer Illustration durch *Praxisbeispiele* (s. Kap. 5) – soll nun abschließend in einem *Resümee* kritisch nachgefragt werden, ob das sprachdidaktische Potenzial von Peers nicht eigentlich schon immer in Kita und Schule genutzt wurde, und ob es zudem nicht viel mehr empirische Forschung bräuchte, um die interessanten theoretischen Annahmen dieses Ansatzes kritisch im Feld zu überprüfen und so bestehende Erkenntnisse zu erweitern.

Die kritische Aussage, dass die sprachbildenden Potenziale von Peers doch eigentlich schon immer in Kita und Schule genutzt werden, erinnert an das häufig in Diskussionen vorgebrachte Argument, dass alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita „doch schon immer stattgefunden" habe, es „werde ja schließlich den ganzen Tag mit den Kindern gesprochen". Selbstverständlich sind Peers schon immer ein relevanter Baustein der externen Lernbedingungen mehrsprachiger Kinder gewesen. Eine relationale Peer-Didaktik bezieht sich hingegen auf das bewusste, strukturierte und begleitete Ausschöpfen des Potenzials dieser Konstellation durch die pädagogischen Fachkräfte. Die Erzieher:innen und Lehrer:innen sind demnach immer aktiver Teil der Lernkonstellation, selbst wenn sich die Quantität und Qualität ihrer Involviertheit in die konkrete Lernsituation – wie in den Praxisbeispielen des vorangegangenen Kapitels deutlich

wird – unterscheiden kann. Die Peers werden so durch die pädagogischen Fachkräfte von „Zufallsprotagonist:innen" in der sprachlichen Lernumwelt mehrsprachiger Kinder zu einem erwerbswirksamen (vgl. Abb. 3) konstitutiven didaktischen Element der sprachdidaktischen Methodik gewandelt – und nicht nur das: gerade auch die negativen erwerbswirksamen Einflussfaktoren der Peers wie Ausgrenzung aus Peer-Interaktionen oder deren aktive Vermeidung bei Kindern mit Erwerbsschwierigkeiten (vgl. Kap. 3.2, Abb. 3) kann und muss aktiv peer-didaktisch entgegengewirkt werden, um negative Reziprozität und Persistenz der Schwierigkeiten bis ins Schulalter zu verhindern.

Auch wenn dieser Beitrag in Kapitel 3 und 4 die spracherwerbstheoretische Bedeutsamkeit emotionaler Peer-Ressourcen für relationale sprachliche Lernprozesse, welche im Rahmen einer Peer-Didaktik von den pädagogischen Fachkräften systematisch genutzt werden können, sowohl mit empirischen Studien belegt als auch theoretisch untermauert hat, so sind hier dennoch vielfältige Desiderata offen, die einer Forschung in den kommenden Jahren bedürfen. Zum einen könnten verschiedene sprachliche Lerngegenstände, wie z. B. Lexikonerweiterung, Verbzweitstellung, oder Erwerb von Flexionsregeln durch Interventionsstudien gezielt fokussiert werden (vgl. Licandro 2016b). Zum anderen gibt es bislang wenige empirische Studien im deutschsprachigen Raum, nur eine äußerst geringe Anzahl im Primarbereich sowie wenig Einbeziehung der sich permanent verändernden Mehrsprachigkeitskonstellationen (vgl. Washington-Nortey et al. 2020). Beispielsweise könnten Forschungsansätze hilfreich sein, die Peer-Lernsituationen im Hinblick auf verschiedene didaktische Variablen differenzieren. Hierbei könnte als mögliche Matrix die in Kapitel 3.3 beleuchteten fünf Aspekte des sprachlichen Lernprozesses (s. Abb. 4: das Spracherwerbs-Setting, der sprachliche Signifikationsprozess, der Aufbau kommunikativer sprachlicher Zeichen, deren mentale Repräsentation und die kommunikative Validierung im Interaktions-Kontext) herangezogen werden, wobei sich zu einer vollständigen Erfassung all dieser Aspekte der Peer-Interaktion vor allem audio-visuelle Spontansprachanalysen anbieten würden (vgl. Lüdtke et al. 2022). Letztlich wäre auch zu evaluieren, welche Prozesse mit der veränderten sprachdidaktischen Rolle der pädagogischen Fachkräfte einhergehen und ob und wie dies Teil ihres Professionalisierungsweges sein müsste.

Literatur

Alvarez, Laura/ Capitelli, Sarah/Valdés, Guadalupe/De Loney, Marguerite L. (2022): Toward an Integrated Practice: Facilitating Peer Interactions to Support Language Development in Science. In: The New Educator, 18, 1–2, S. 110–131.

Andrés-Roqueta, Clara/Adrian, Juan E./Clemente, Rosa Ana/Villanueva, Lidon (2016): Social cognition makes an independent contribution to peer relations in children with Specific Language Impairment. In: Research in Developmental Disabilities, 49–50, S. 277–290.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bertelsmann Verlag.

Aikens, Nikki L./Tarullo, Louisa/ Hulsey, Lara K./Ross, Christine/West, Jerry/Xue, Yange (2010): A Year in Head Start Children Families and Programs (No. 118a1d963bb04e23b24ea60039c88337). In: Mathematica Policy Research.

Akhtar, Nameera/Tomasello, Michael (1998): Intersubjectivity in early language learning and use. In: Bråten, Stein (Ed.): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Cambridge University Press, S. 316–335.

Bansner, Marie (2017): Die emotionale Regulation der Mutter-Kind-Dyade in ihrer Lebenslage. Eine in-vivo Studie der frühkindlichen Kommunikations- und Sprachentwicklung. Springer VS.

Bansner, Marie/Lüdtke, Ulrike (2014): Der Einfluss einer benachteiligten Lebenslage auf die frühkindliche Kommunikationsentwicklung: Die Bedeutung der emotionalen Qualität zwischen Mutter und Kind. In: MitSprache, 46, 3, S. 25–38.

Berendes, Karin/Wagner, Wolfgang/Meurers, Detmar/Trautwein, Ulrich (2015): Grammatikverständnis von Kindern unterschiedlicher sprachlicher und sozioökonomischer Herkunft. In: Frühe Bildung, 4, 3, S. 126–134.

Blaskova, Janik Lenka/Gibson, Jenny L. (2021): Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children's own perspectives. In: Autism & Developmental Language Impairments. doi:10.1177/23969415211021515

Bloom. Lois (1993): The transition from infancy to language. Acquiring the power of expression. University Press.

Bernstein, Katherine A. (2018): The perks of being peripheral: English learning and participation in a preschool classroom network of practice. In: TESOL Quarterly, 52, 4, S. 798–844.

Blum-Kulka, Shoshana/Snow, Catherine. E. (2004): Introduction. The potential of peer talk. In: Discourse Studies, 6, S. 291–306.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Braumüller.

Bråten, Stein (Hrsg.) (1998): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Cambridge University Press.

Bruner, Jerome. (1975): The ontogenesis of speech acts. In: Journal of Child Language, 2, S. 1–19.

Bruner, Jerome. (1990) : Acts of meaning. Harvard University Press.

Bruner, Jerome. (1991): The narrative construction of reality. In: Critical Inquiry, 18, 1, S. 1–21.

Cekaite, Asta/Björk-Willén, Polly (2013): Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. In: International Journal of Bilingualism, 17, 1, S. 174–188.

Conti-Ramsden, Gina/Botting, Nicola (2004): Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47, 1, S. 145–161.

Crystal, David (1998): The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge University Press.

Czinglar, Christine/Korecky-Kröll, Katharina/Uzunkaya-Sharma, Kumru/Dressler, Wolfgang U. (2015): Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht, Vol. 64. De Gruyter, S. 207–240.

De Houwer, Annick (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. Applied Linguistics Review, 2, 221–240.

Delafield-Butt, Jonathan T./Trevarthen, Colwyn (2015): The ontogenesis of narrative. From moving to meaning. Frontiers in Psychology, 6, S. 11–57.

DeLuzio, Joanne/Girolametto, Luigi (2011): Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54, S. 1197–1210.

Dicataldo, Raffaele/Roch, Maja (2020): Are the effects of variation in quantity of daily bilingual exposure and socioeconomic status on language and cognitive abilities independent in preschool children? In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 17, 12, S. 45–70. DOI:10.3390/ijerph17124570

Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Niemeyer.

Franco, Ximena/Bryant, Donna. M./ Gillanders, Cristina/Castro, Dina. C./Zepeda, Marlene/Willoughby, Michael T. (2019): Examining linguistic interactions of dual language learners using the language interaction snapshot (LISn). In: Early Childhood Research Quarterly, 48, S. 50–61.

Fujiki, Martin/Brinton, Bonnie/Isaacson, Ted/Summers, Connie (2001): Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32, S. 101–113.

Ganzeboom, Harry B./Treiman, Donald. J. (1996): Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. In: Social Science Research, 25, S. 201–239.

Gatt Daniela/Baldacchino, R. oberta/Dodd, Barbara (2020): Which measure of socioeconomic status best predicts bilingual lexical abilities and how? A focus on four-year-olds exposed to two majority languages. In: Journal of Child Language, 47, 4, S. 737–765.

Genese, Fred/Paradis, Johanne/Crago, Martha (2010): Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning. 2nd edition. Brookes.

Gratier, Maya (2003): Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. In: Cognitive Development, 18, 4, S. 533–554.

Hadley, Pamela A./Schuele, C. Melanie (1998): Facilitating peer interaction: Socially relevant objectives for preschool language intervention. In: American Journal of Speech-Language Pathology, 7, S. 25–36.

Hammer, Carol S./Hoff, Erica/Uchikoshi, Yuuko/Gillanders, Cristina/Castro, Dina/Sandilos, Lia. E. (2014): The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. In: Early Childhood Research Quarterly, 29, S. 715–733.

Hart, Kerstine. I., Fujiki, Martin/Brinton, Bonnie/Hart, Craig H. (2004): The relationship between social behavior and severity of language impairment. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47, S. 647–662.

Heimann, Paul/ Otto, Günther/Schulz, Wolfgang (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Schroedel.

Henry, Gary T./Rickman, Dana K. (2007): Do peers influence children's skill development in preschool? In: Economics of Education Review, 26, S. 100–112.

Howes, Carollee (2009): Culture and child development in early childhood programs: Practices for quality education and care. Teachers College Press.

Huang, Yi Ting/Leech, Kathryn/Rowe, Meredith L. (2017): Exploring socioeconomic differences in syntactic development through the lens of real-time processing. In: Cognition, 159, 1, S. 61–75.

Jungmann, Tanja/Albers, Timm (2013): Frühe sprachliche Bildung und Förderung. Ernst Reinhardt.

Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Kathrin M./ Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Springer VS, S. 157–241.

Keupp, Heiner (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt.

Kibler, Amanda (2017): Peer Interaction and Learning in Multilingual Settings From a Sociocultural Perspective: Theoretical Insights. In: International Multilingual Research Journal, 11, 3, S. 199–203.

Klafki, Wolfgang (1980): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 32, 1, S. 32–37.

Klann-Delius, Gisella (2016): Spracherwerb. Stuttgart: Metzler.

Komor, Anna (2010): Miteinander kommunizieren – Kinder unter sich. Waxmann.

Krappmann, L. (1993): Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: Auhagen, Ann Elisabeth/ von Salisch, Maria (Hrsg.): Zwischenmenschliche Beziehungen. Hogrefe, S. 37–58.

Krappmann, Lothar (2010): Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In: Harring/ Marius et al. (Hrsg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193–228.

Kristeva, Julia (1980): Powers of horror. An essay on abjection. Colombia University Press.

Kyratzis, Amy (2017): Peer ecologies for learning how to read: Exhibiting reading, orchestrating participation, and learning over time in bilingual Mexican-American preschoolers' play enactments of reading to a peer. In: Linguistics and Education, 41, S. 7–19.

Lakoff, Georg (1987): Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind. The University of Chicago Press.
Lakoff, George/Johnson, Mark (1999): Philosophy In The Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. Basic Books.
Laws, Glyn/Bates, Geraldine//Feuerstein, Maike/Mason-Apps, Emily/White, Catherine (2012): Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: Associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. In: Child Language Teaching and Therapy, 28, 1, S. 73–86.
Levine, Dany/Pace, Amy/Luoc, Rufan/Hirsh-Pasek, Kathy/Michnick Golinkoff, Roberta/de Villierse, Jill/Iglesias, Aquiles/Sweig Wilson, Mary (2020): Evaluating socioeconomic gaps in preschoolers' vocabulary, syntax and language process skills with the Quick Interactive Language Screener (QUILS). In: Early Childhood Research Quarterly, 50, 1, S. 114–128.
Licandro, Ulla (2014): Peerbeziehungen im Vorschulalter – Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie. In: Sallat, Stephan/Spreer, Markus/Glück, Christian W. (Hrsg.): Sprache professionell fördern: kompetent – vernetzt – Schulz-Kirchner. Innovativ, S. 335–340.
Licandro, Ulla (2016a): Peer-Interaktionen in der inklusiven Kindertageseinrichtung als Motor für die Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kompetenzen. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion, 40, 1, S. 142–149.
Licandro, Ulla (2016b): Narrative skills of young dual language learners. Acquisition and peer-mediated support in early childhood education and care. Springer VS.
Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2011): ‚Peer Tutoring' als kultursensitiver und ressourcenorientierter Interventionsansatz in Fördersituationen mit mehrsprachigen Kindern. In: Rosenberger, Katharina (Hrsg.): Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Lernen mit Pfiff, S. 79–86.
Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2012): With a little help from my friends … – Peers in Sprachförderung und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. In: L. O. G. O. S. Interdisziplinär, 20, 4, S. 288–295.
Licandro, Ulla/Lüdtke, Ulrike (2016): Die Rolle der Kindergruppe. Sprachbildung und Sprachförderung unter Peers. In: Betrifft Kinder, 16, 2, S. 10–13.
Long, Susy/Bell, Donna/Brown, Jim (2004): Making a place for peer interaction. Mexican American kindergarteners learning language and literacy. In: Eve, Gregor/Long, Susi/Volk, Dinah (Hrsg.): Many pathways to literacy. Young children learning with siblings, grandparents, peers, and communities. Routledge Falmer, S. 93–104.
Lüdtke, Ulrike (2006a): Sprache und Emotion. Linguistische, neurowissenschaftliche und didaktische Relationen. In: Die Sprachheilarbeit, 51, 1, S. 60–75.
Lüdtke, Ulrike (2006b): Intersubjektivität und Intertextualität: Neurowissenschaftliche Evidenzen für die enge Relation zwischen emotionaler und sprachlicher Entwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung 3, S. 275–297
Lüdtke, Ulrike (2010): Relationale Didaktik in Sprach-Pädagogik und Sprach-Therapie: Historische Einbettung und aktuelle Forschung. In: MitSprache, 4, 1, S. 21–46.
Lüdtke, Ulrike (2012a): Sprachdidaktiktheorie. In: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike M. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8, Sprache und Kommunikation (S. 449–492). Kohlhammer.
Lüdtke, Ulrike (2012b): Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: Foolen, Ad/Lüdtke, Ulrike/Racine, Timothy/Zlatev, Jordan (Eds.): Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in consciousness, intersubjectivity and language. Consciousness and Emotion Book Series. John Benjamins, S. 305–346.
Lüdtke, Ulrike (2012c): Person und Sprache. In: Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike M. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8, Sprache und Kommunikation. Kohlhammer, S. 60–81.
Lüdtke, Ulrike (2016a): Behinderung, Teilhabe, Inklusion – Professioneller Umgang mit Vielfalt in der Lebensspanne. In: Genkova, Petia/Ringeisen, Tobias (Hrsg.): Handbuch ‚Diversity Kompetenz', Bd. 2: Gegenstandsbereiche. Berlin: Springer; 1–19.
Lüdtke, Ulrike (2016b): Sprachliche Konstruktion von ‚Bildung' in der Inklusion. In: Kilian, Jörg/Brouer, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.), Sprache in der Bildung. De Gruyter, S. 400–418.

Lüdtke, Ulrike (2016c): Sprache – Emotion – Kontext. Zur Rekonzeptualisierung der frühkindlichen Kommunikations- und Sprachentwicklung aus Sicht der ‚Relationalen Sprachtheorie'. In: Mazurkiewicz-Sokolowska, Jolanta (Hrsg.): Emotionen in Konzeptualisierungen und sprachlichen Realisierungen. Kovac, S. 127–151.
Lüdtke, Ulrike (Ed.) (2016d): Emotion in Language Development: Theory – Research – Application. John Benjamins.
Lüdtke, Ulrike/Ehlert, Hanna/Bornman, Juan (2022): Oral text production, oral text reception, and emotions. In: Schiewer, Gesine Leonore/Altarriba, Jeanette/Ng, Bee Chin (Eds.): Handbook on Language and Emotion. De Gruyter Mouton. (in press)
Lüdtke, Ulrike/Licandro, Ulla (2017a): Die Rolle der Peer-Group für die frühe Sprachbildung. In: Frühe Kindheit – Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft, 18, 2, S. 39–45.
Lüdtke, Ulrike/Licandro, Ulla (2017b): Peers in KiTa-Gruppen – Potenziale für die Sprachförderung erkennen. In: nifbe (Hrsg.): Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag. Potentiale erkennen – Ressourcen nutzen. Herder, S. 72–80.
Lüdtke, Ulrike/Stitzinger, Ulrich (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache. Reinhardt/UTB.
Lüdtke, Ulrike/Stitzinger, Ulrich (2017a): Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Ratgeber inklusiver Unterricht. Reinhardt.
Lüdtke, Ulrike/Stitzinger, Ulrich (2017b): „Wie bringen wir Sahar nur zum Sprechen? – ‚Bewältigungsorientierte Sprachlernunterstützung' von Kindern mit Fluchterfahrung. In: Lamm, Bettina (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kompetenz: Kultursensitive Arbeit in der Kita. Herder, S. 88–108.
Markowetz, Reinhard (2000): Identitätsentwicklung und Pubertät – Über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Jugendlichen mit einer Behinderung. In: Behindertenpädagogik, 2, S. 136–174.
Martin-Beltrán, Melinda (2010): Positioning proficiency: How students and teachers (de)construct language proficiency at school. In: Linguistics and Education, 21, 4, S. 257–281.
Martin-Beltrán, Melinda (2017): Exploring Peer Interaction Among Multilingual Youth: New Possibilities and Challenges for Language and Literacy Learning. In: International Multilingual Research Journal, 11, 3, S. 131–136.
McGregor, Karla K. (2000): The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom. Towards a solution to clinician-client mismatch. In: American Journal of Speech-Language Pathology, 9, S. 55–71.
Meir, Natalia/Armon-Lotem, Sharon (2017): Independent and Combined Effects of Socioeconomic Status (SES) and Bilingualism on Children's Vocabulary and Verbal Short-Term Memory. In: Frontiers in Psychology, 8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01442
Miser, Tracey M./Hupp, Julie M. (2012): The influence of socioeconomic status, home environment, and childcare on child language abilities. In: Current Psychology, 31, 2, S. 144–159.
Palermo, Francisco/Mikulski, Ariana. M./Fabes, Richard A./Hanish, Laura D./Martin, Carol Lynn/Stargel, Lauren E. (2014): English exposure in the home and classroom: Predictions to spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. In: Applied Psycholinguistics, 35, 6, S. 1163–1187.
Panksepp, Jaak (2003): At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. In: Brain Cognition 52, S. 4–14.
Pham, Giang/Kohnert, Kathryn/ Mann, Deanine (2011): Addressing clinician-client mismatch: A preliminary intervention study with a bilingual Viatnamese-English preschooler. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42, S. 408–422.
Piker, Ruth A. (2013): Understanding influences of play on second language learning: A microethnographic view in one head start preschool classroom. In: Journal of Early Childhood Research, 11, 2, S. 184–200.
Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Beltz.
Reitz, Anne K./Zimmermann, Julia/Hutteman, Roose/Specht, Jule /Neyer, Franz J. (2014): How Peers Make a Difference: The Role of Peer Groups and Peer Relationships in Personality Development. In: European Journal of Personality, 28,3, S. 279–288.
Rice, Mabel L./Sell, Marie A./Hadley, Pamela A. (1991): Social interactions of speech- and language-impaired children. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research 34, S. 1299–1307.

Riehl, Claudia M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. WBG.
Rizzolatti, Giacomo/Fadiga, Luciano/Fogassi, Leon/Gallese, Vittorio. (1996): Premotor cortex and the recognition of motor actions. In: Cognitive Brain Research, 3, S. 131–141.
Rommetveit, Ragnar (1998): Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. In: Bråten, Stein (Ed.): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Cambridge University Press, S. 354–371.
Salisch, Maria von (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, Manfred (Hrsg.): Determinanten individueller Differenzen, Bd. 4 der Reihe Differentielle Psychologie in der Enzyklopädie der Psychologie. Hogrefe, S. 345–405.
Sawyer, Brook/Atkins-Burnett, Sally/Sandilos, Lia/Scheffner Hammer, Carol/Lopez, Lisa/Blair, Clancy (2018): Variations in classroom language environments of preschool children who are low-income and linguistically diverse. In: Early Education and Development, 29, 3, S. 398–416.
Singer, Elly/De Haan, Dorian (2007): Social life of young children. Co-construction of shared meanings and togetherness, humor, and conflicts in child care centers. In: Spodek, Bernard/Saracho, Olivia Saracho (Eds.): Contemporary perspectives on research in early childhood social learnings. Information Age Publishing, S. 309–332.
Skopek, Jan/Passaretta, Giampiero (2020): Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany, Social Forces, soaa093, S. 1–27.
Schmerse, Daniel (2021): Peer Effects on Early Language Development in Dual Language Learners. In: Child Development, 92, S. 2153–2169.
Schuele, Melanie/Rice, Mabel L./Wilcox, Kim A. (1995): Redirects: A strategy to increase peer interactions. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 38, S. 1319–1333.
Simonov, Pavel V. (1986): The emotional brain. Physiology, neuroanatomy, psychology, and emotion. New York: Plenum Press.
Spencer, Trina D./Petersen, Douglas B./Slocum, Timothy A., & Allen, Melissa M. (2015): Large group narrative intervention in head start preschools: Implications for response to intervention. In: Journal of Early Childhood Research, 13, 2, S. 196–217.
Stamenov, Maxim/Gallese, Vittorio (Eds.) (2002): Mirror neurons and the evolution of brain and language. John Benjamins.
Stern, Daniel (2010): Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, and development. University press.
Stitzinger, Ulrich (2019): Vom Potenzial zur Ressource. Pädagogische Fachkräfte im Kontext sprachlich-kultureller Diversität am Beispiel der Sprachbeobachtung. Springer VS Research.
Tomasello, Michael (Ed.) (1998): The new psychology of Language. Cognitive and functional approaches to language structure. Routledge.
Tomasello, Michael (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. In: Cognitive linguistics, 11, 1, S. 61–82
Tomasello, Michael (2003): Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press.
Trevarthen, Colwyn (2001a): Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. In: International Journal of Infant Mental Health, 22, S. 95–131.
Trevarthen, Colwyn (2001b): The neurobiology of early communication: Intersubjective regulations in human brain development. In: Kalverboer, Alex Fede/Gramsbergen, Albert (Eds.): Handbook on brain and behavior in human development. Kluwer Academic Publishers, S. 841–882.
Trevarthen, Colwyn (2004): How infants learn how to mean. In: Tokoro, Mario/Steels, L. (Eds.), A learning zone of one's own. (SONY Future of Learning Series) IOS Press, S. 37–69.
Trevarthen, Colwyn (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Braun, Braun/ Lüdtke, Ulrike M. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Kohlhammer, S. 82–160.
Trevarthen, Colwyn (2015): The developmental psychology and neuropsychology of emotion in language. In: Lüdtke, Ulrike M (Hrsg.): Emotion and language. Theory – research – application. Amsterdam: John Benjamin, S. 3–26.
van de Pol, Janneke/Volman, Monique/Beishuizen, Jos (2010): Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. In: Educational Psychology Review, 22, S. 271–296.
Verhagen, Arie (2005): Constructions of intersubjectivity: Discourse, syntax and cognition. Oxford University Press.

von Salisch, Maria (2016): Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff Nicolle (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Verlag Babara Budrich, S. 75–88.

von Salisch, Maria (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelang, Manfred (Hrsg.): Determinanten individueller Unterschiede, Vol. 4. Hogrefe, S. 345–405.

Washington-Nortey, Princess-Melissa, Zhang, Fa/Xu, Yaoying/ Ruiz, Amber Brown/ Chen, Chin-Chin/Spence, Christine (2020): The Impact of Peer Interactions on Language Development Among Preschool English Language Learners: A Systematic Review. In: Early Childhood Education Journal. DOI:10.1007/s10643-020-01126-5

Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): Spracherwerb im Vorschulalter – Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 303–332.

Weinert, Sabine/Roßbach, Hans-Günter/ Faust, Gabriele/Blossfeld, Hans-Peter/Artelt, Cordula (2013): Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS-3–10) SUF Version 4. Institute for Educational Quality Improvement (IQB).

Weiss, Amy L./Nakamura, Monica (1992): Children with normal language skills in preschool classrooms for children with language impairments. Differences in modeling styles. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 23, S. 64–70.

Xu, Yaying/Gelfer, Jeffrey I./Sileo, Nancy/Filler, John/Perkins, Peggy G. (2008): Effects of peer tutoring on young children's social interactions. In: Child Development and Care, 178, 1, S. 617–635.

Ältere Geschwister als Sprachförder:innen?

Die Auswirkungen von Geschwisterkonstellationen auf den Erstspracherwerb im Vorschul- und Schulalter

Veronika Mattes

Zusammenfassung
Dieser Aufsatz geht der Frage nach, welchen Einfluss ältere Geschwister auf die Sprachentwicklung ihrer jüngeren Geschwister im Bereich der Derivationsmorphologie und des lexikalischen Wissens nehmen (können). Basis dafür sind die Resultate eines Experiments zum muttersprachlichen Erwerb von Verbpräfixen im Deutschen, die einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der sprachlichen Entwicklung von Vorschul- und Schulkindern und ihrer Position in der Geschwisterkonstellation zeigen und die auf einen förderlichen Einfluss älterer Geschwister hindeuten. Vor diesem Hintergrund wird die mögliche Rolle des spezifischen Inputs diskutiert, den Kinder in der Interaktion mit ihren älteren Geschwistern erhalten.

1. Einleitung

Ein Kind lernt seine Erstsprache(n), zunächst ausschließlich, aber auch später zu einem beträchtlichen Teil, durch die tägliche Interaktion in der Familie. Wie diese Familie zusammengesetzt ist, kann sich von Kind zu Kind unterscheiden: Wächst das Kind alleine mit einem oder zwei Elternteilen auf, mit älteren oder jüngeren Geschwistern, mit einem Zwilling oder in einer Großfamilie? In der psychologischen Forschung sind die Auswirkungen der Familienkonstellationen, insbesondere der Geschwisterkonstellation, auf die kognitive Entwicklung, das Verhalten und die Persönlichkeit des Kindes seit Jahrzehnten Thema verschiedenster Studien (einen Überblick geben z. B. McHale/Updegraff/Whiteman 2012). In der Spracherwerbsforschung war die Rolle jeglicher nicht-elterlicher Interaktionspartner:innen des sprachlernenden Kindes lange ein Randthema. In jüngerer Zeit rückt jedoch auch der Einfluss von Geschwistern und Gleichaltrigen („Peers") in den Blick der Spracherwerbsforschung (s. Kap. 2.).

Dieser Aufsatz beschäftigt sich speziell mit dem Einfluss von *älteren Geschwistern* auf das *lexikalische Wissen* von Vorschul- und Schulkindern. Untersucht wird nicht die Interaktion zwischen dem sprachlernenden Kind und dessen Geschwistern selbst, sondern es werden mögliche Auswirkungen dieser Interaktionen auf die sprachliche Entwicklung erörtert. Im Speziellen werden

diese Zusammenhänge in einem Bereich der morpho-lexikalischen Entwicklung, nämlich dem der Derivationsmorphologie, unter die Lupe genommen.

Zunächst wird ein allgemeiner Überblick über den Forschungsstand zum Einfluss der Geschwisterkonstellation auf den kindlichen Spracherwerb gegeben. Vor diesem Hintergrund wird dann eine experimentelle Studie zum Erwerb der Derivationsmorphologie vorgestellt, deren Ergebnisse in Bezug auf die Rolle der Geschwisterkonstellation diskutiert werden.

2. Die Bedeutung des Inputs für den Spracherwerb

Eine bedeutende Rolle im Spracherwerb, insbesondere aus Sicht gebrauchsbasierter, konstruktivistischer und interaktionistischer Theorien, spielen sowohl die Quantität als auch die Qualität des Inputs. Eine zentrale Annahme dieses Paradigmas ist es, dass die Sprachlerner:innen durch genaue Beobachtungen aus den Distributionen und Frequenzen sprachlicher Strukturen schrittweise die Regularitäten und Konventionen der Sprache ableiten (vgl. Tomasello 2003; Berman 2004; Goldberg 2006; Behrens 2006, 2009; Gülzow/Gagarina 2007; Rowe 2012; Lieven 2016). Dies steht im Gegensatz zu nativistischen Erklärungsmodellen, die dem Input lediglich eine Triggerfunktion für bereits angeborenes sprachliches Regelwissen zuschreiben (vgl. Pinker 1994). (Zu einer Gegenüberstellung der Erklärungsansätze s. Ambridge/Lieven 2012).

Als Input wird die Gesamtheit des sprachlichen Materials bezeichnet, das dem Kind für den Erwerb seiner Muttersprache zur Verfügung steht. Die Hauptquelle des Inputs sind, zumindest in der frühen Phase des Spracherwerbs, für gewöhnlich die Eltern. Daher wurde und wird dem elterlichen Input in der Spracherwerbsforschung große Aufmerksamkeit gewidmet. Die Rolle des sprachlichen Inputs, den das Kind durch andere Kinder unterschiedlicher Altersstufen innerhalb und außerhalb der Familie erhält, wurde hingegen lange nicht berücksichtigt (s. jedoch in jüngerer Zeit Rubin/Bukowski/Parker 2006; Barron-Houwaert 2011; Schwartz/Verschick 2013; Havron et al. 2019; Schmerse 2021).

Jedoch wird nicht alles von dem, was dem Kind als Input zur Verfügung steht auch genutzt. Daher unterscheidet Clark (2010) weiter zwischen Input und Uptake. Als Uptake bezeichnet sie das, was das Kind tatsächlich aus dem Input aufgreift und wiederholt. Clark (2010) hat festgestellt, dass die Art und Weise, wie Erwachsene ihren Kindern neues Material präsentieren, maßgeblich Einfluss darauf hat, wie viel die Kinder davon auch übernehmen (können), und nicht jeder sprachliche Input ist im gleichen Maß als Grundlage für den Erwerbsprozess geeignet. Kinder übernehmen nur jene Strukturen in ihr eigenes Repertoire, das sie ihrem Entwicklungsstand gemäß verarbeiten können („Intake", Rowe 2015; vgl. Clark 2010; Boyd/Goldberg 2012). Mit zunehmendem Alter können Kinder

immer mehr der Informationen aus dem Input nutzen, um ihr Sprachsystem aufzubauen und zu organisieren (vgl. Karpf 1990).

Erwachsene wenden in der sprachlichen Interaktion mit Kindern unbewusst verschiedene Strategien an, die sich als förderlich herausgestellt haben, wie zum Beispiel häufige Wiederholungen, Hervorhebungen neuer Wörter durch Betonungen und finale Positionierung, oder deren Einbettung in wenige, immer wiederkehrende syntaktische Rahmen (vgl. Clark 2010, S. 265). Semantische Hinweise werden durch Bezugnahme auf semantische Domänen und Hierarchien (z. B. *Pudel – Hund*) und auf kontrastierende Informationen (z. B. *Hund – Katze; groß – klein*) gegeben. All diese Strukturen liefern dem Kind nicht nur wichtige Hinweise auf Form-Bedeutungs-Beziehungen von Wörtern und Phrasen, sondern auch auf deren syntaktische und pragmatische Nutzungsmöglichkeiten und –konventionen.

Die sprachlichen Äußerungen Erwachsener, die an Kinder gerichtet sind, unterscheiden sich demnach auch deutlich von jenen, die an andere Erwachsene gerichtet sind. Unterschiede zwischen kindgerichteter und erwachsenengerichteter Sprache wurden dabei nicht nur auf phonetischer und prosodischer Ebene gefunden (s. z. B. Ma et al. 2011; Lee et al. 2014; Broesch/Bryant 2015), was die Interaktion mit sehr jungen Babys betrifft, sondern über die gesamte Entwicklungsspanne auch auf lexikalischer und grammatischer Ebene (s. z. B. Hills 2013; Korecky-Kröll et al. 2015; Ravid et al. 2016).

Langzeitstudien zu verschiedenen Sprachen, die sich mit dem Verhältnis zwischen kindgerichteter Sprache und der Sprachproduktion des Kindes beschäftigen (beginnend mit Snow 1972, s. z. B. Korecky-Kröll 2011 zum Deutschen; Ashkenazi 2015 zum Hebräischen, Beiträge in Mattes et al. 2021) zeigen, dass sich die Äußerungen der Erwachsenen in Bezug auf die grammatische Komplexität und das Vokabular stets so verändern, dass sie an den sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes angepasst sind und gleichzeitig ein gewisses Maß an neuen Strukturen anbietet. Diese intuitive Anpassung, die den Sprachentwicklungsprozess unterstützt, wird, Snow (1995) folgend, als „finetunig“ bezeichnet.

Clark (2010) weist allerdings darauf hin, dass die grammatische und lexikalische Struktur des Inputs bzw. der Kontext, in dem neue sprachliche Konstruktionen präsentiert werden, nicht alleine ausschlaggebend dafür ist, wie dieser genutzt werden kann, sondern auch die Interaktion selbst zwischen dem Kind und anderen Sprecher:innen entscheidend dafür ist, dass sich das Kind Zugang zu sprachlichem Wissen verschaffen kann.

> [children] „must interact with more knowledgeable speakers – parents, caretakers and older siblings. … interaction itself plays a vital role in children's discovery of the basic elements in language as well – the meaning of individual words […]“ (Clark 2010, S. 267)

Zumindest in der frühen Phase des Spracherwerbs ist es von größter Bedeutung, dass der Input in direkter Interaktion mit dem Kind angeboten wird (Tomasello/Todd 1983; Tomasello 2000, 2003; Clark 2010). So wiesen z. B. Baldwin et al. (1996) in einem Experiment nach, dass 15 bis 20 Monate alte Kleinkinder keine Verknüpfung zwischen einem Objekt und einem Wort herstellen, wenn sie dieses nicht im Rahmen einer sozialen Interaktion präsentiert bekommen, sondern nur das Objekt und das Wort gleichzeitig wahrnehmen. Die große Bedeutung der gemeinsamen gerichteten Aufmerksamkeit für den Aufbau eines Lexikons nimmt aber bereits im Laufe des zweiten Lebensjahres ab (s. Akhtar/Gernsbacher 2007) und neben direkten Interaktionen mit Gesprächspartern:innen spielen zunehmend auch andere Input-Quellen eine Rolle. In erster Linie ist das der schriftsprachliche Input (Ben Zadok/Levie 2014; Ravid et al. 2016), den das Kind zum Teil auch bereits in frühen Entwicklungsphasen, z. B. über vorgelesene und erzählte Geschichten angeboten bekommt (vgl. Karrass/Braungart-Rieker 2005; Lefebvre/Trudeau/Sutton 2011; Farrant/Zubrick 2012; Noble et al. 2020). Unter Umständen sind aber auch „mitgehörte" Äußerungen, also sprachliche Äußerungen, die in Anwesenheit des Kindes getätigt werden, aber nicht direkt an das Kind gerichtet sind, von Bedeutung („overheard speech", s. Oshima-Takane/Goodz/Derevensky 1996; Akhtar 2005; Martínez-Sussmann et al. 2011; Gampe/Liebal/Tomasello 2012; Boderé/Jaspaert 2017; für eine kritische Auseinandersetzung mit entsprechenden Ergebnissen s. Shneidman et al. 2013). Ein interessantes Ergebnis dazu ist, dass solche mitgehörten Äußerungen (zumindest für Kleinkinder) jedoch nur dann einen verwertbaren Input liefern, wenn sie in einer sozialen Interaktion vorkommen (O'Doherty et al. 2011), auch wenn das Kind nicht selbst darin involviert ist.

Je vielfältiger die Interaktionssituationen und Interaktionspartner:innen also sind, die ein Kind (direkt oder beobachtend) erlebt, desto reichhaltiger und vielfältiger ist auch der verwertbare sprachliche Input, den das Kind erhält, was wiederum beträchtlichen Einfluss auf die Art und die Geschwindigkeit des Erwerbs von sprachlichen Strukturen ausübt (vgl. Behrens 2006; Hoff 2006; Clark 2010; Ambridge/Lieven 2012; Korecky-Kröll et al. 2016; Rowe/Snow 2020). Hierbei wurde in zahlreichen Studien eine eindeutige Korrelation zwischen dem Input des Kindes und dem sozio-ökonomischen Status der Familie des Kindes nachgewiesen, die zu enormen Unterschieden im Wortschatz führen kann (vgl. Hart/Risley 1995, 2003; Weizman/Snow 2001; Huttenlocher et al. 2007; Weisleder/Fernald 2013; Korecky-Kröll 2017). Diese Zusammenhänge sind von besonderer Bedeutung in Bezug auf soziale Chancengleichheit, da sich der Umfang des Wortschatzes als zuverlässiger Prädiktor für schulischen Erfolg herausgestellt hat (Hart/Risely 2003; Nation/Snowling/Clarke 2007; Verhoeven/Perfetti 2011; Levie/Ben-Zvi/Ravid 2017). Davon ausgehend, dass der sprachliche Input auch maßgeblich durch die Interaktion mit anderen Kindern geprägt wird, soll im Folgenden näher erörtert werden, welche Rolle ältere Geschwister dabei spielen.

3. Einfluss älterer Geschwister auf den sprachlichen Input

In der überwiegenden Zahl der Longitudinalstudien, in denen das Verhältnis zwischen der Sprachproduktion des Kindes und der an das Kind gerichteten Sprache untersucht wird, wird als sprachlicher Input ausschließlich oder vorwiegend die Sprache der Mutter berücksichtigt (z. B. Behrens 2006; Korecky-Kröll 2011; Beträge in Mattes et al. 2021). Dabei haben schon Mannle/Barton/Tomasello (1992), Snow (1995), und in jüngerer Zeit Hoff (2006) oder Havron et al. (2019) darauf hingewiesen, dass die Interaktion zwischen Vätern und ihren Kindern sowie die zwischen Geschwistern, andere Eigenschaften aufweist, als die zwischen Müttern und ihren Kindern und deshalb auch in Untersuchungen zum Input miteinbezogen werden muss. Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Interaktionspartner:innen auch unterschiedliche sprachliche Strukturen anbieten (Shneidman et al. 2013). Im Detail ist die Beschaffenheit des Inputs durch unterschiedliche Interaktionspartner:innen jedoch noch sehr wenig untersucht. Snow (1995) beobachtet, dass der Input durch Väter und Geschwister weniger genau an die sprachliche Entwicklung des Kindes angepasst ist als der der Mütter. Rowe/Coker/Pan (2004) schließen aus ihren Beobachtungen, dass Kinder in der Konversation mit Vätern durch bestimmte Interaktionsmerkmale wie offene Fragen, stärker herausgefordert werden. Die Interaktion mit verschiedenen Interaktionspartner:innen fördert daher eine größere Bandbreite an Kommunikationsfähigkeiten.

Vereinzelte Studien in Bezug auf sehr unterschiedliche Themenbereiche zeigen, dass – ältere – Geschwister einen einflussreichen Faktor im monolingualen, aber vor allem im bilingualen Spracherwerb darstellen. Als Grund dafür wird angenommen, dass sie ihre jüngeren Geschwister sowohl in der direkten Interaktion miteinander als auch indirekt, über ihre eigene Interaktion mit den Eltern, beeinflussen. So, wie auch der Frage nachgegangen wird, wie sich die Geschwisterkonstellation auf die kognitive Entwicklung im Allgemeinen auswirkt, stellt sich in Bezug auf die Sprachentwicklung die Frage, ob diese durch Geschwister gefördert oder gehemmt wird. Die Antworten darauf sind durchaus widersprüchlich: Generell werden kognitive Vorteile für Erstgeborene angenommen (z. B. Tomasello/Mannle 1985; Hoff-Ginsberg/Krueger 1991; Dai/Heckmann 2013), in Bezug auf den Spracherwerb wurden ebenfalls Hinweise auf Vorteile für Erstgeborene bei der lexikalischen und grammatischen Entwicklung gefunden. Dies gilt allerdings, bei genauerer Betrachtung, nur für die frühe Entwicklungsphase bis ca. drei Jahre (Fenson et al. 1994; Pine 1995; Hoff-Ginsberg 1998; Zambrana/Ystrom/Pons 2012; Havron et al. 2019).

Für Zweit- und Spätergeborene wird angenommen, dass die Interaktion mit ihren Geschwistern vor allem die pragmatische Entwicklung und die kommunikativen Fähigkeiten fördert (Tomasello/Mannle 1985; Dunn/Shatz 1989; Hoff-Ginsberg 1998).

„The presence of another child may reduce individual adult–child linguistic interactions; however, at the same time, other positive verbal advantages appear to arise from participating in multichild interactive contexts." (Bornstein/Leach/Haynes 2004: 869)

Dazu kommt bis zu einem gewissen Grad auch der „mitgehörte Input" (s. Kap. 2), der gerade in Familien mit mehr als einem Kind und v. a. in späteren Spracherwerbsphasen eine Rolle spielen dürfte (z. B. Boderé/Jaspaert 2017).

Allerdings sind dabei auch Alter und Geschlecht der Geschwister wichtige Variablen, die einen positiven oder negativen Einfluss, je nach untersuchtem Bereich, ausüben können (Hoff-Ginsberg/Krueger 1991; Dai/Heckmann 2013; Havron et al. 2019). Geschwister sorgen also einerseits für Kompetition (im Hinblick auf die Ressourcen der direkten Aufmerksamkeit durch die Eltern und einen mehr oder weniger exakt abgestimmten elterlichen Input für die jüngeren Kinder), andererseits kompensieren sie diese Nachteile durch einen förderlichen Input, im Sinne der größeren Variation, den sie direkt und indirekt liefern (Havron et al. 2019). Wie die meisten Studien zum Erstspracherwerb beziehen sich auch die Studien zur Geschwisterkonstellation vorwiegend auf die Altersspanne bis maximal zum sechsten Lebensjahr. Relativ unbekannt ist die Art der Interaktion und des Einflusses von Geschwistern daher in späteren Entwicklungsphasen. Jedoch gibt es Hinweise darauf, dass der Einfluss älterer Geschwister v. a. ab dem Schulalter relevant wird, wie mehrere Untersuchungen zum Zweitsprach- oder bilingualen Erwerb zeigen (Bridges/Hoff 2014; Hoff et al. 2014; Kibler et al. 2016; Fischer 2019; Sorenson Duncan/Paradis 2020; Taylor/Kan 2021), besonders deutlich wird dies in der Studie von Hoff-Ginsberg/Krueger (1991). Die Autorinnen konnten in den sprachlichen Äußerungen 4- bis 5-jähriger Kinder, die an ihre 1- bis 3-jährigen jüngeren Geschwister gerichtet waren, keine für die Sprachentwicklung unterstützenden Charakteristika (wie z. B. Umformulierungen eigener Äußerungen oder thematisches Aufgreifen der Äußerungen des jüngeren Geschwisters) feststellen, während das bei 7- bis 8-jährigen Kindern durchaus der Fall war, wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß als bei den Müttern (derselben Familien). Die Studie legt damit nahe, dass sich die Fähigkeit der fördernden Anpassung der sprachlichen Strukturen an den Sprachentwicklungsstand der jüngeren Konversationspartner:innen im Laufe des Schulalters bis zum Erwachsenenalter allmählich entwickelt. Je älter die Kinder sind, desto mehr kann also auch von einem *förderlichen* Einfluss durch ältere Geschwister ausgegangen werden. In einer Masterarbeit hat Fischer (2019) Daten des großangelegten INPUT-Projekts zu mono- und bilingual aufwachsenden Kindern in Wien (s. Korecky-Kröll et al. 2015, 2016) unter dem Aspekt der Geschwisterkonstellation reanalysiert und festgestellt, dass die Kinder der Studie, die ältere Geschwister haben, im Vorschulalter zwar einen geringeren produktiven und perzeptiven Wortschatz haben als Erstgeborene, dieses Verhältnis sich jedoch im Schulalter umkehrt.

4. Die Entwicklung des Wortschatzes und der Derivationsmorphologie im Spracherwerb

Wie bereits in Kapitel 2 thematisiert, ist der Umfang des Wortschatzes eine wichtige Größe für die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung und steht in direktem Zusammenhang mit dem schulischen und in weiterer Folge dem beruflichen Erfolg. Wenn man die Zusammensetzung des Wortschatzes genauer betrachtet und dabei auch den Verlauf über eine längere Entwicklungsphase bis zum Erwachsenenalter, wird deutlich, dass für das Wachstum des Lexikons ein grammatischer Bereich eine bedeutende Rolle spielt – nämlich die Wortbildung, durch deren Muster und Regularitäten das Lexikon auf Basis bereits erworbener Wörter auf vielfältige Weise erweitert werden kann. Während die Wortbildungsmittel der Komposition im Deutschen (z. B. *Butter-brot, himmel-blau*) bereits sehr früh erworben und etabliert werden (Rainer 2010; Dressler/Lettner/Korecky-Kröll 2013; Korecky-Kröll/Sommer-Lolei/Dressler 2017), ist der Erwerb der Derivation (also der Ableitungen, z. B. *Spiel-er, ver-kaufen*) ein langsamer Prozess, der zwar früh beginnt (meist um den 2. Geburtstag), sich aber über die gesamte Kindheit und weit bis ins Schulalter erstreckt (Rainer 2010; Mattes 2018; Sommer-Lolei et al. 2021). Dies gilt nicht spezifisch für das Deutsche, sondern wird sprachübergreifend beobachtet (Nippold 2007; Ravid 2004; s. Beiträge in Mattes et al. 2021). Beim Erwerb der Derivationsmorphologie erlernen Kinder ein reiches kombinatorisches System, durch dessen semantische und kategoriale Modifikationsmöglichkeiten das Lexikon deutlich vergrößert werden kann (vgl. auch Nagy et al. 1989; Schipke/Kauschke 2011).

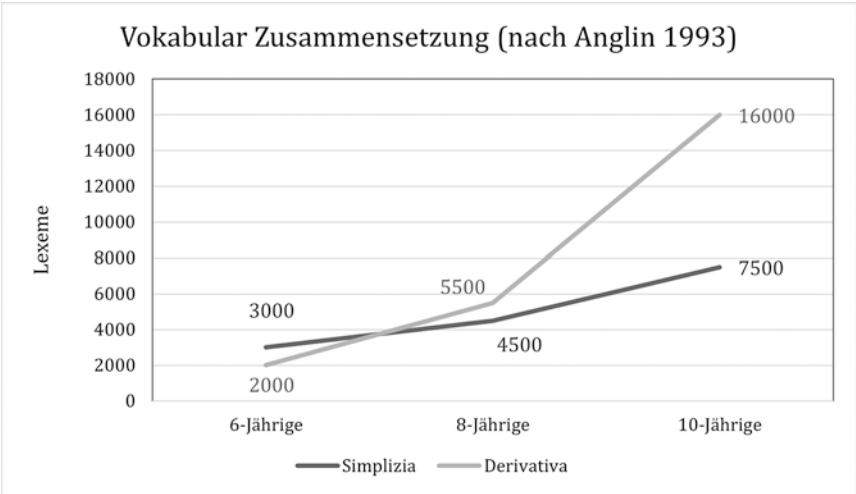
Gerade im Schulalter ist dieses sich ständig erweiternde Wissen für die Vergrößerung des Wortschatzes (Anglin 1993; Gleitman et al. 2005; Nagy/Carlisle/Goodwin 2014) und auch für den Schriftspracherwerb relevant (s. z. B. Troost et al. 2004; Nippold 2007).

4.1 Die Rolle der Derivationsmorphologie für die lexikalische Entwicklung

Wie stark sich gerade im Schulalter die Entwicklung der Derivationsmorphologie auf die lexikalische Entwicklung auswirkt, zeigt sich eindrucksvoll, wenn man die Verteilungen von einfachen und derivierten Lexemen im Wortschatz betrachtet (s. Abb. 1).

Die Schätzung nach Anglin (1993), basierend auf einer breit angelegten Untersuchung mit 96 Kindern (die mit einem vorher sorgfältig ausgewählten und aufbereiteten Sample von Einträgen aus dem *Webster's Dictionary* getestet wurden), bezieht sich zwar auf das Englische, dieses hat jedoch ein mit dem Deutschen vergleichbar umfangreiches Derivationssystem (s. Barz 2015 und Plag 2015).

Abbildung 1: Veränderung der Zusammensetzung des Wortschatzes (Simplizia & Derivativa) zwischen sechs und zehn Jahren (nach Anglin 1993)



Während sich nach Anglin (1993), auf Basis der Hochrechnung aus den Ergebnissen des Samples, der Wortschatz Sechsjähriger im Durchschnitt aus 3000 Simplizia (also monomorphemischen Wörter; z. B. *Freund, schnell, lauf*[en]) und 2000 Derivativa (z. B. *Freund-schaft, freund-lich, be-freund-et*) zusammensetzt, hat sich dieses Verhältnis mit acht Jahren annähernd umgekehrt (4500 Simplizia und 5500 Derivativa). Zwischen acht und zehn Jahren ist dann ein sprunghafter Anstieg der Derivativa im Lexikon zu verzeichnen, sie machen in diesem Alter mehr als die 2-fache Menge (16 000) der Simplizia (7500) aus. Diese Zahlen zeigen klar, wie stark der lexikalische Zuwachs durch die Derivationsmorphologie gefördert wird.

Die Grundlagen der Derivationsmorphologie werden zwar schon sehr früh erworben, in dem Sinne, dass Kinder bis zum Alter von ca. drei Jahren ein „Grundrepertoire" an Mustern für Nomen, Verben und Adjektive produktiv verwenden (s. Tabelle 1; für das Deutsche s. Sommer-Lolei et al. 2021; sprachvergleichend Mattes et al. 2021).

Tabelle 1: Bis zum Alter von 3 Jahren erworbene Derivationsmorphologie im Deutschen (vgl. Sommer-Lolei et al. 2021)

WA	erworbene Muster bis 3 J.
Nomen	Diminutiva (*-chen/-lein/-erl*); *-er (Fahr-er), -in (Freund-in), -e (Rutsch-e);* Null-Derivation *(Sitz)*
Verben	Partikelverben (*mit-kommen)*; Konversion (*kurve-n*)
Adjektive	*-ig (witz-ig, rutsch-ig)*; Partizip Perfekt *(ge-muster-t)*

Dieses überschaubare Repertoire an früh erworbenen Derivationsmustern stellt nur eine sehr kleine Teilmenge aller Derivationsmuster des Deutschen dar (das annähernd 140 Derivationsaffixe kennt, vgl. Fleischer/Barz 2012), deckt aber die wichtigsten Funktionen ab, die Kleinkinder für ihre Kommunikation benötigen.

> „… a core inventory of derivational patterns as a basis to be elaborated rapidly and intensely with growing vocabulary, language experience, and cognitive capabilities. […] Although their repertoire is limited to a small subset of the large inventory of derivational patterns of the respective languages, the structural patterns acquired early cover a useful range of functions for the communicative needs of toddlers." (Mattes/Dressler 2021, S. 300)

Die Entwicklung des vollständig ausgebauten Derivationssystems der Sprache erfordert detailliertes Wissen auf formaler und semantischer sowie pragmatischer Ebene und ist daher erst mit zunehmender Spracherfahrung möglich (vgl. Nagy et al. 1989; Ravid 2004; Mattes 2018, 2019; Mattes/Dressler 2021). Im Spracherwerbsprozess rückt dieser Bereich der Wortbildung daher erst ab dem Vorschulalter, und noch deutlicher im Schulalter, in den Vordergrund (vgl. Anglin 1993; Behrens 2003; Clark/Berman 2004; Nippold 2007; Rainer 2010).

4.2 Experimentelle Studie zur Derivationsmorphologie des Verbs bei 6- und 8-jährigen deutschsprachigen Kindern

Aufbauend auf einer Untersuchung von longitudinalen Spontansprachdaten zur späteren Entwicklung der Derivationsmorphologie bei deutschsprachigen Kindern (Mattes 2018), die gezeigt hat, dass, nach dem sehr frühen Erwerb der Verbpartikeln (z. B. *mit-kommen, her-geben*, vgl. auch Sommer-Lolei et al. 2021), erst im Vorschulalter allmählich Verbpräfixe (z. B. *be-halten, vertauschen, über-holen*) an Bedeutung gewinnen (vgl. dazu auch Behrens 2003), wurde eine experimentelle Studie entworfen und durchgeführt, um genauer zu untersuchen, wie sich das Wissen über diese im Vorschulalter erworbenen Verbderivationsmuster nach dem Schuleintritt weiterentwickelt. Dafür wurde die Methode eines lexikalischen Entscheidungstests und die einer Definitionsaufgabe kombiniert (angelehnt an Szagun 1983; Anglin 1993; Symann 1995). Ziel des Experiments war es, zu erheben, ob Kinder in bestimmten Altersgruppen, nämlich kurz vor Schuleintritt, also mit ungefähr sechs Jahren, und im 2. Schuljahr, also mit ungefähr acht Jahren, wenn sie die Grundlagen der Schriftsprache erworben haben, die Regularitäten und Funktionen der häufigsten Verbpräfixe kennen.

Auf Basis der Beobachtung, dass die Produktion von Präfixverben erst im Laufe des Vorschulalters allmählich an Bedeutung gewinnt (Behrens 2003; Rainer 2010; Mattes 2018), wurde erwartet, dass auch das passive Wissen über dieses Derivationsmuster zwischen Vorschulalter und Schulalter einem Entwicklungsprozess unterliegt (vgl. Mesch 2015). Die Forschungshypothese war, dass Inputfaktoren, wie z. B. die Menge des schriftsprachlichen Inputs, Einfluss auf die Ergebnisse im Entscheidungs- und Definitionstest haben würden.

Gegenstand des Experiments waren die fünf „voll morphologisierten" (Eisenberg 2013: 244) Verbpräfixe *be-* (*be-gehen*), *er-* (*er-gehen), ent- (ent-gehen), ver- (ver-gehen), und zer- (zer-gehen)*. Diese Präfixe kommen besonders häufig in formaleren, schriftsprachlichen Kontexten vor (vgl. Dewell 2015, S. 93), sind daher im früheren und frühesten Input des Kindes niedrigfrequent und sind folglich auch in der Sprachproduktion junger Kinder kaum zu beobachten (vgl. Behrens 2003; Rainer 2010; Korecky-Kröll 2011; Sommer-Lolei et al. 2021). Präfigierung ist im Deutschen für Verben zwar das prototypische Derivationsmuster, aufgrund prosodischer, semantischer, syntaktischer und pragmatischer Charakteristika (vgl. Eisenberg 2003; Fleischer/Barz 2012; Dewell 2015) stellt sie aber eine beträchtliche Herausforderung für die Lernenden dar. Da sich der Großteil der Spracherwerbsforschung mit der Alterspanne bis drei, gelegentlich bis fünf Jahre beschäftigt, gibt es zum Erwerb dieses Derivationsmusters kaum systematische Ergebnisse (Ausnahmen stellen Rainer 2010 und Cordes 2014 dar). Das Ziel der hier berichteten Studie (s. auch Mattes 2019) war es, zum Schließen dieser Forschungslücke einen Beitrag zu leisten.

Der Fokus der Fragestellung lag dabei auf der Entwicklung des Wissens über die Bedeutungen und Funktionen der Derivationsmorphologie. Das Ergebnis, dass die Geschwisterkonstellation der an der Studie teilnehmenden Kinder darauf einen bedeutenden Einfluss hat, war dabei ein Nebenbefund, der hier jedoch im Hinblick auf die Rolle der Interaktionen zwischen Geschwistern in der Sprachentwicklung im Allgemeinen, diskutiert werden soll.

4.2.1 Teilnehmer:innen

An der Studie nahmen 20 Vorschüler:innen (durchschnittliches Alter 5;10 Jahre) und 21 Zweitklässler:innen (durchschnittliches Alter 8;0 Jahre) aus Kindergärten und Schulen in Graz teil. Alle Kinder wachsen in und um Graz in Familien mit mittlerem bis hohem sozio-ökonomischen Status und mit Deutsch als Muttersprache auf, keines der Kinder hat eine diagnostizierte sprachliche oder kognitive Beeinträchtigung.

Die Altersgruppen wurden so gewählt, dass Kinder kurz vor dem Schuleintritt mit Kindern verglichen werden konnten, die bereits die Grundlagen der Schriftsprache erworben hatten (zum Einfluss der Schriftsprache auf das

Sprachwissen und die Sprachbewusstheit s. Carlisle 1988; Tolchinsky 2004; Nippold 2007).

Für jedes Kind wurden mittels Fragebogen durch die Eltern und Pädagoginnen biografische Angaben, Angaben zur Geschwisteranzahl, zu sprachlichen Besonderheiten sowie Einschätzungen zum Umfang des Wortschatzes, zur Lese- und Schreibfertigkeit, zum Umfang von schriftsprachlichem Input und zu Häufigkeit des Konsums von Hörbüchern und Fernsehen & Video erhoben.

4.2.2 Test-Stimuli

Insgesamt wurden 29 Testitems verwendet, die jeweils aus einer monosyllabischen Basis (Nomen, Verb oder Adjektiv) und einem Präfix zu 17 konventionellen und 12 nicht-existierende Lexemen zusammengesetzt wurden (vgl. Tab. 2). Als Basen wurden ausschließlich monosyllabische Simplizia ausgewählt, die alle in Augsts „Kinderwortschatz" (1984) in der Kategorie „häufig verwendet" enthalten sind. Für jede semantische Kategorie (vgl. Tab. 3) der Verbpräfixe wurde zumindest ein Test-Item erzeugt. Alle getesteten Präfixe sind neutral (Gordon 1989), d. h. sie lösen keine phonologische Veränderung der Basis aus. Die Testitems sind also alle phonologisch voll transparent und gewährleisten so, dass Basis und Präfix eindeutig identifiziert werden können.

Getestet wurden potenziell bekannte sowie unbekannte präfigierte Verben (vgl. Anglin 1993, S. 5; Ravid/Schiff 2006), darunter wiederum syntaktisch mögliche (z. B. **be-bunt-en*) und unmögliche, also gegen die Regeln der zulässigen Präfix-Basis-Kombination verstoßende (z. B. ***er-dreck-en*).

Die Einteilung der Testitems in kanonische Wörter und Neologismen, die für die Auswertung von grundlegender Bedeutung ist (s. Kap. 4.2.4), erfolgte auf Basis des Urteils von fünf erwachsenen Kontrollpersonen, die in gleicher Weise wie die Kinder getestet wurden. Die Übereinstimmungen in Bezug auf die Einschätzung der Testitems als Neologismen bzw. konventionelle Wörter des Deutschen lagen insgesamt bei 99,31 %.

Tabelle 2: Testitems

	Basis		
Präfix	**Nomen (N)**	**Verb (V)**	**Adjektiv (A)**
be-	Freund, Kleid	kleben, kochen	bunt, krank, süß
ent-	Dreck, Kleid	brennen, drehen	süß
er-	Dreck	blühen, trinken	krank
ver-	Dreck	blühen, drehen, kleben, schneiden	bunt, süß
zer-	Dreck, Freund	kochen, schneiden	bunt, süß

Tabelle 3: Präfixe und ihre semantischen Subkategorien (Adaption der Klassifikation nach Cordes 2014)

Präfix	Funktionen/ Bedeutungen	mögliche Basis-kategorien	Beispiele
be-	1. etw. anbringen, applizieren	V, N	*1. be-malen*
	2. Reorganisation von thematischen Rollen, Valenzänderung	V, N, A	*2. be-staunen*
	3. Intensifikation der Basisbedeutung	V	*3. be-schützen*
ent-	1. privativ (etw. entfernen), etw. rückgängig machen	V, N, A	*1. ent-wurzeln*
	2. ingressiv	V	*2. ent-stehen*
er-	1. ingressiv	V, A	*1. er-füllen*
	2. egressiv/resultativ	V	*2. er-scheinen*
	3. kausativ	A	*3. er-frischen*
ver-	1. unbeabsichtige/ fehlerhafte Handlung	V, N, A V	*1. ver-salzen*
	2. länger andauernde Handlung		*2. ver-folgen*
	3. kausativ, egressiv/ resultativ, etw. verbinden	V, N, A	*3. ver-kürzen/ ver-mengen*
zer-	1. zerteilen/auflösen	V, (A)	*1. zer-schmelzen*
	2. zerstören	V, (N)	*2. zer-reißen*

4.2.3 Durchführung und Material

Jedes Kind wurde einzeln in einer ca. 30-minütigen Sitzung getestet. Das Experiment wurde als Sprachspiel, angelehnt an ein Memory-Spiel, durchgeführt. Als Material wurden farbige Karten für die Präfixe (z. B. blau für *er-*, rot für *ver-*) und symbolische Bildkarten für die Basiswörter (z. B. *schieben, Freund*, …) erstellt.

Die Präfix-Basis-Kombinationen wurden durch das Kind mittels Zusammenfügung der Farb- und Bildkarten in zufälliger Reihenfolge erzeugt. Die Basis- und Test-Items wurden durch die Versuchsleiterin mündlich in der Infinitivform präsentiert.

Jeder Präsentation eines Testitems folgte der gleiche Dialog (vgl. Abbildung 2). Weitere Details zur Durchführung s. Mattes (2018, 2019). Die Definitionsaufgabe wurde in Form eines halbstrukturierten Interviews durchgeführt (s. Seiler/Wannenmacher 1983; Szagun 1983; Anglin 1993).

Abbildung 2: Schema des Testskripts am Beispiel des Testitems „erblühen“

1. Versuchsleiterin (VL) (zeigt auf die Bildkarte *blühen*): „blühen“
2. Kind wählt eine Farbkarte aus und kombiniert die Bild- und Farbkarte:
   VL: „Erblühen. Gibt es das Wort erblühen?“ (Entscheidungsaufgabe – kontextfrei)
3. Option A: Kind: „Ja.“ → VL: „Was bedeutet es?“ (Definitionsaufgabe)
   Option B: Kind: „Nein.“ → VL: „Wofür könnte man das Wort verwenden?“ (Definitionsaufgabe)
4. VL: „Kann man sagen „Im Frühling erblühen die Blumen“?“ (Entscheidungsaufgabe – kontextgebunden)

Von den Sitzungen wurde eine Audioaufnahme erstellt, die später durch die Versuchsleiterin transkribiert wurde.

4.2.4 Auswertung

Die Antworten der Kinder wurden zur Auswertung in Excel-Tabellen eingetragen und kategorisiert. Auf Basis der Antworten auf die Entscheidungsfragen wurden für jedes Kind „Scores“ erstellt, indem für jede richtige Antwort ein Punkt vergeben wurde. Als „richtige Antwort“ wurde die Zuordnung des Testitems zu existierenden bzw. nicht-existierenden Wörtern auf Basis der Einschätzungen der fünf Erwachsenen getroffen (s. 4.2.2) und beziehen sich dementsprechend auf das Urteil erwachsener und erfahrener Sprecher:innen und nicht auf ein „richtig“ oder „falsch“ in einem normativen Sinne, sondern im Sinne von „abweichend vom erwachsenensprachlichen Gebrauch“. Die maximale Punktezahl lag damit für die Entscheidungsaufgabe bei 29.

Die Wortdefinitionen wurden jeweils einer semantischen Subkategorie (Tab. 3) zugeordnet und wiederum mit den von den Erwachsenen genannten Kategorien abgeglichen. Für jede übereinstimmende Zuordnungen wurde ein Punkt vergeben, was wiederum zu einer maximalen Punktzahl von 29 führte.

Die Scores der Gruppe der Vorschulkinder und der der Zweitklässler:innen, bzw. der der Kinder mit und ohne ältere/n Geschwister/n wurden mittels t-Tests (in SPSS) verglichen.

4.2.5 Ergebnisse

Die Ergebnisse des Experiments zeigten, wenig überraschend, einen signifikanten Zuwachs an Derivationswissen zwischen sechs und acht Jahren, also mit Beginn des Schulalters, sowohl was das Erkennen „echter und unechter Wörter“ (Vorschüler:innen 66,98 %, Zweitklässler:innen 74,23 %; s. Abb. 3) als auch was die Bedeutung der präfigieren Verben betrifft (Vorschüler:innen $\bar{x}$=10,35, Zweitklässler:innen $\bar{x}$=14,48, $t(39)=-4{,}65$, $p<0{,}001$; s. Abb. 4).

Abbildung 3: Zuordnung von existierenden Präfixverben und Neologismen (entsprechend der Zuordnungen der erwachsenen Kontrollgruppe)

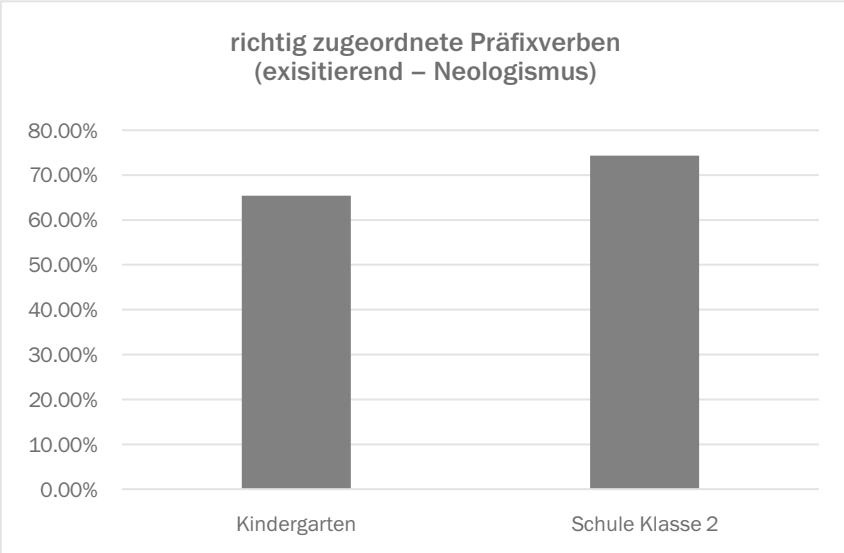
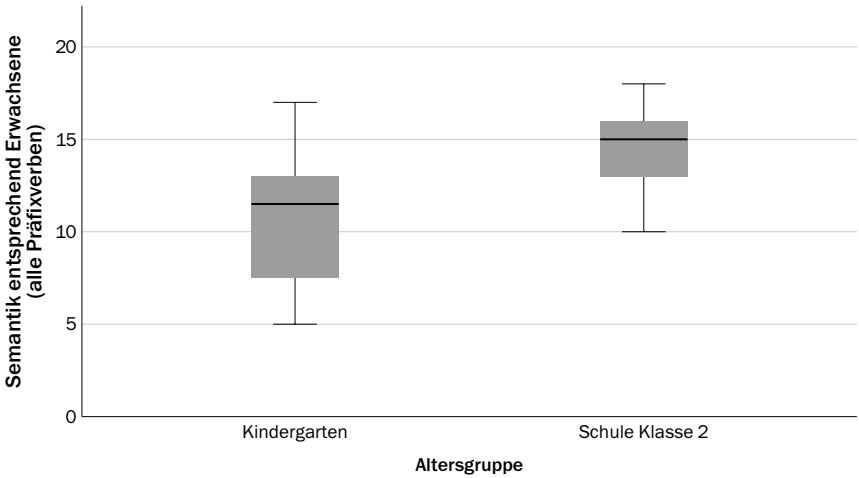


Abbildung 4: Bedeutungen der präfigierten Verben (entsprechend der Definitionen der erwachsenen Kontrollgruppe)



Darüberhinaus wurden verschiedene mögliche Einflüsse von sprachlichen Faktoren, wie die Rolle des Kontexts für den Zugang zur Bedeutung, die Unterschiede zwischen echten und unechten Wörtern oder Unterschiede zwischen einzelnen Affixen berechnet, was hier jedoch nicht weiter ausgeführt wird

(s. dazu Mattes 2019). Zusammenfassend lässt sich aus den Einzelergebnissen jedenfalls schließen, dass Kinder in dem untersuchten Alterszeitraum mehr Wissen über die Bedeutung der getesteten Affixe erworben haben, als dies auf Basis der Beobachtungen von spontan produzierter Sprache von Kindern im vergleichbaren Alter erkennbar ist. So kommen z. B. die Verbpräfixe *ent-* und *er-* in Spontansprachkorpora von 5- bis 7-Jährigen (s. Rainer 2010; Mattes 2019) kaum vor, das Wissen um die Funktion von *ent-* kann jedoch in der Definitionsaufgabe explizit abgerufen werden (vgl. dazu auch die Befunde von Mesch 2015).

Beispiele für Definitionen von *ent*-Verben im Rahmen des Experiments
ent-brennen: LM (5;1): „Wenn's brennt dann holt man Wasser und dann schüttet man Wasser drauf bis es nicht mehr brennt."; FF (5;10): „Man brennt Holz oder Papier an, oder mit der Lupe, und dann kann man ein Lagerfeuer machen oder so. Das fängt dann an zu brennen."
ent-kleiden: MO (5;9): „Gibt es nicht, aber ich weiß was es bedeutet: das Gewand ausziehen."; LA (6;4): „Dass man sich auszieht. Hab ich noch nie gehört, aber hab ich mir gedacht."

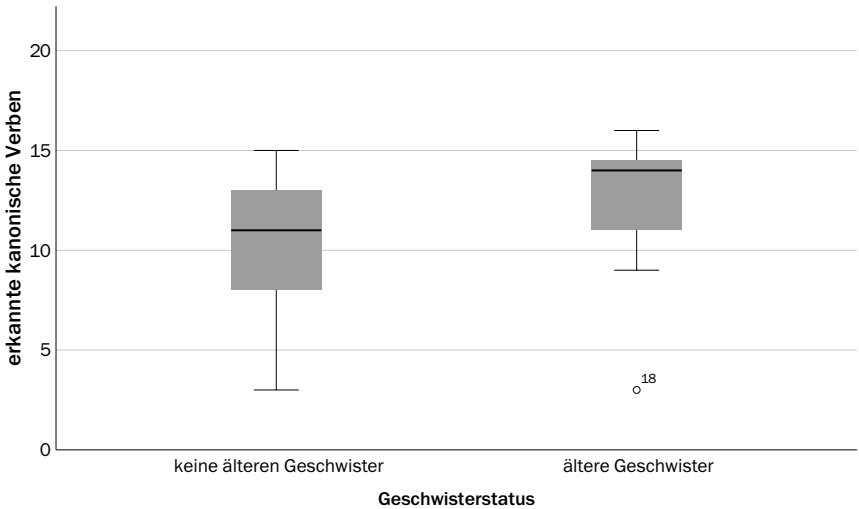
4.3 Zusammenhang der Geschwisterkonstellation mit dem Erwerb derivierter Verben

In einer Post-Hoc Analyse wurden die für jedes Kind erhobenen Variablen, wie z. B. die Menge des schriftsprachlichen Inputs und des Konsums von Hörspielen, Video & Fernsehen, oder die familiäre Konstellation, auf mögliche Korrelationen mit den Ergebnissen zu den derivierten Verben überprüft, um herauszufinden, ob es, zusätzlich zum Alter der Kinder, weitere Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung in diesem Bereich gibt.

Dabei erwies sich jedoch nur eine dieser Variablen als einflussreich, nämlich die Position in der Geschwisterkonstellation: Es zeigte sich eine signifikante Korrelation zwischen den Ergebnissen zu den getesteten derivierten Verben und der Anzahl der älteren Geschwister des jeweiligen Kindes, und zwar über beide Altersgruppen hinweg (die Anzahl der erkannten kanonischen Verben korrelierte hoch signifikant mit der Anzahl der älteren Geschwister: $r(41)=0{,}388$:, $p=0{,}012$).

Der t-Test zum Vergleich der Gruppe aller erstgeborenen Kinder (beider Altersgruppen) mit der Gruppe aller Kinder mit älteren Geschwistern ergab einen signifikanten Unterschied für kontextfrei präsentierte kanonische Verben (Abb. 5): Kinder mit älteren Geschwistern erreichten signifikant höhere Punktezahlen ($\bar{x}=12{,}76$, $s=3{,}19$) als erstgeborene Kinder ($\bar{x}=9{,}63$, $s=3{,}51$): $t(39)=-2{,}93$, $p=0{,}006$).

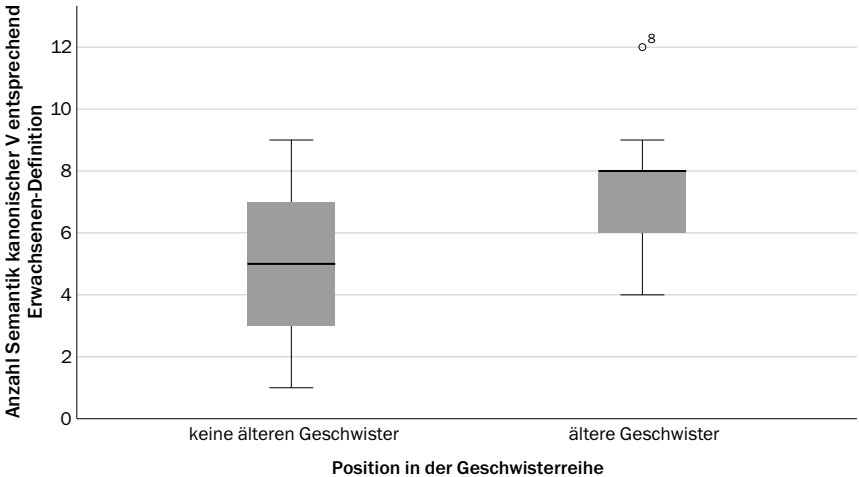
Abbildung 5: Geschwisterstatus und korrekt erkannte kanonische präfigierte Verben (kontextfrei), alle Altersgruppen; max. Punktezahl: 17



Dies gilt sowohl über beide Altersgruppen hinweg als auch für jede Altersgruppe individuell.

Die Analyse der Definitionsaufgaben zeigten in den beiden Altersgruppen unterschiedliche Ergebnisse: Nur in der Gruppe der Vorschulkinder zeigte sich bei der Definitionsaufgabe ein signifikanter Unterschied zwischen den Erst- und Spätergeborenen (Abb. 6): Vorschulkinder mit älteren Geschwistern erreichten eine signifikant höhere Punktezahl ($\bar{x}$=7,5, s=2,22) bei der

Abbildung 6: Geschwisterstatus und korrekte Definitionen kanonischer präfigierter Verben der Vorschulkinder



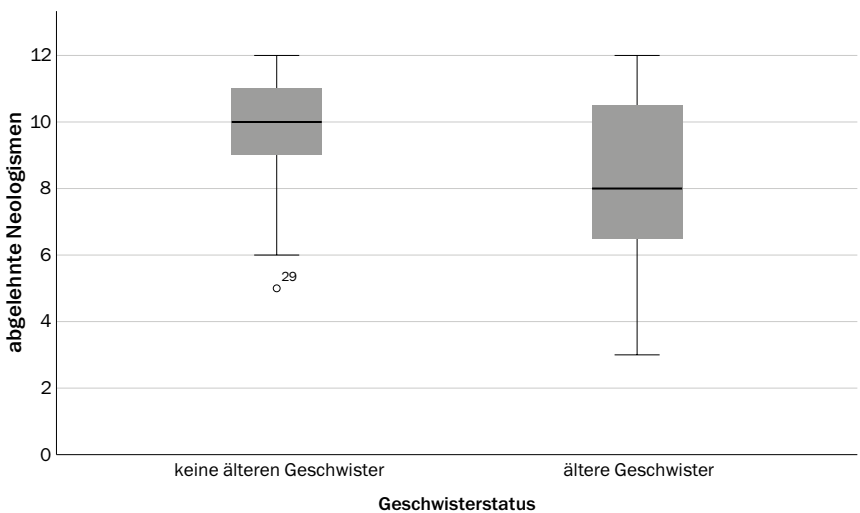
Definition von Präfixverben als erstgeborene Kinder ($\bar{x}$=5, s=2,58): t(18)=–2,32, p= 0,032).

Bei den Zweitklässler:innen zeigte sich bei dieser Aufgabe kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen (Erstgeborene: $\bar{x}$ =10,06, s=2,18; Spätergeborene: $\bar{x}$=8,80, s=1,92: t(19)=1,16, p=0,26).

Auch unterschiedliche Subtests (z. B. kontextfreie vs. kontextgebundene Präsentation, kanonische vs. neologistische Items) ergaben, dass die Gruppe der Kinder mit älteren Geschwistern im Elizitationsexperiment besser abschnitten als Erstgeborene. Dieses robuste Ergebnis weist auf das größere und detailliertere Wissen von Kindern mit älteren Geschwistern insbesondere im Bereich des „späteren" Wortschatzes hin (s. 4.1).

Interessant ist dabei allerdings auch, dass in beiden Altersgruppen Neologismen von Kindern mit älteren Geschwistern wesentlich häufiger „akzeptiert" wurden (Abb. 7): $\bar{x}$=7,95, s=2,89), als von erstgeborenen Kindern ($\bar{x}$=9,58, s=1,88): t(39)=2,21, p=0,033.

Abbildung 7: Geschwisterstatus und korrekt identifizierte Neologismen, max. Punktezahl: 12



5. Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse im Bereich der lexikalischen Entwicklung, zumindest im Bereich der Derivationsmorphologie, deuten also auf einen fördernden Einfluss der älteren Geschwister hin. Dieser wiederum unterstreicht die Rolle der Umgebungssprache, also des Inputs, auf die lexikalische Entwicklung, insbesondere auf die der Wortbildung (s. auch Ravid 2004; Levie/Ben-Zvi/Ravid 2017).

Wenn man Oshima-Takane/Goodz/Derevensky (1996) oder Havron et al. (2019) folgt, ist der „Vorteil", den Kinder mir älteren Geschwistern offenbar haben, was das „später erworbene" lexikalische Wissen betrifft, darauf zurückzuführen, dass sie zusätzlich zu dem gut angepassten Input durch ihre Eltern im Gegensatz zu Kindern, die vorwiegend mit Erwachsenen und Gleichaltrigen kommunizieren, auch einen weniger genau an ihren Entwicklungsstand angepassten, also „fortgeschritteneren" Input erhalten, der zusätzliche Anregungen bieten kann:

> "… the language Second-Borns overhear in conversations between caregivers and older siblings is more mature and complex than the language they themselves and First-Borns hear in speech directed to them" (Oshima-Takane/Goodz/ Derevensky 1996, S. 631)

Ältere Geschwister verbreitern also den Input ihrer sprachlernenden jüngeren Geschwister (s. Oshima-Takane/Robbins 2003; Shneidman et al. 2013), sowohl in der direkten Interaktion als auch über die Interaktion mit den Eltern und anderen Familienmitgliedern. Von Bedeutung könnte hierbei sein, dass ältere Geschwister sprachliche Strukturen zur Verfügung stellen, die zwar nicht genau an den Entwicklungsstand der jüngeren Geschwister angepasst sind, die diesen aber durch den geringeren Altersabstand deutlich näher sind, als das in der erwachsenengerichteten Sprache der Fall ist. Die Annahme ist, dass ältere Geschwister damit herausfordernde sprachliche Strukturen bieten, die das Kind aber gut zur Weiterentwicklung nutzen kann, oder, um mit Vygotskij (1927/2003) zu sprechen, die in der Zone der „proximalen Entwicklung" liegen.

Die Beobachtung, dass Kinder mit älteren Geschwister Wörter, die sie nicht kennen, wesentlich bereitwilliger akzeptieren als Kinder ohne ältere Geschwister (Abb. 5), könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie daran gewöhnt sind, mit unbekannten Wörtern konfrontiert zu sein.

Vor dem Hintergrund der besprochenen Literatur (s. Kap. 2 und 3) und dem Ergebnis in Fischers Studie (2019), die in dem Entwicklungszeitraum des Schuleintrittsalters einen größeren Entwicklungssprung im Wortschatz für Kinder mit älteren Geschwistern als für Erstgeborene fand (s. Kap. 3), werden die in Kapitel 4 vorgestellten Ergebnisse als Hinweis darauf gedeutet, dass ältere Geschwister insbesondere für die Entwicklung des *späteren*, also auch formelleren und schriftsprachlichen Wortschatzes einen förderlichen Input anbieten.

6. Ausblick

Ob der beobachtete „förderliche" Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Derivationsmorphologie und der Anzahl älterer Geschwister nun vor allem auf die

direkte Interaktion zwischen den Geschwistern oder auf einen indirekten Weg, also auf die Kommunikation der älteren Geschwister mit den Eltern, auf mitgehörte Sprache oder auch auf den Input aus Büchern und Medien, die sich an eine eigentlich ältere Zielgruppe richten, zurückzuführen ist, wäre eine interessante Fragestellung für zukünftige Untersuchungen. Darüber hinaus ist es für Forschungen zum Thema des Einflusses der Geschwisterkonstellationen auf die Sprachentwicklung auch nötig, genau diese Konstellationen weiter zu differenzieren, also Variablen wie Alter, Altersabstand, Geschlecht oder, wie von Prime et al. (2014) vorgeschlagen, die Sensitivität der Geschwister, die in die Interaktion involviert sind, zu berücksichtigen.

Wie aus verschiedenen Studien bekannt ist (z. B. Anglin 1993; Ravid 2004; Kauschke/Nutsch/Schrauf 2012), ist gerade ab ca. acht Jahren ein Entwicklungsschub im Bereich der der Derivationsmorphologie zu erwarten. Daher wäre es von großem Interesse, weiterführende Untersuchungen auch auf Altersgruppen jenseits der 8-Jährigen auszuweiten.

Da der Wortschatz ein so verlässlicher Prädiktor für schulischen Erfolg darstellt (s. Nation/Snowling/Clarke 2007; Verhoeven/Perfetti 2011; Levie/Ben-Zvi/Ravid 2017) und die Rolle der Geschwister insbesondere im mehrsprachigen Erwerb und bei Kindern mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund ausschlaggebend zu sein scheint (s. Fischer 2019; Sorenson Duncan/Paradis 2020), sollte die Erkenntnis, dass und wie jüngere Kinder von der Interaktion mit älteren Kindern in Bezug auf ihre sprachliche Entwicklung profitieren, jedenfalls in Konzepte zur Sprachförderung einfließen.

Literatur

Akhtar, Nameera (2005): The robustness of learning through overhearing. In: Developmental Science 8, S. 199–209.

Akhtar, Nameera/Gernsbacher, Morton A. (2007): Joint Attention and Vocabulary Development: A Critical Look. In: Language and linguistics compass 1: 195–207.

Ambridge Ben/Lieven Elena (2012): Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches. Cambridge: Cambridge University Press.

Anglin, Jeremy (1993): Vocabulary Development: A Morphological Analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development 58.

Ashkenazi, Orit (2015): Input-Output relations in the early acquisition of Hebrew verbs. Dissertation: Tel Aviv University.

Augst, Gerhard (1984): Kinderwort: Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung). Frankfurt a. Main: Lang.

Baldwin, Dare/Markman, Ellen/Bill, Brigitte/Desjardins, Renee/Irwin, Jane/Tidball, Glynnis (1996): Infants' reliance on a social criterion for establishing word-object relations. In: Child Development 67, S. 3135–3153.

Barron-Houwaert, Suzanne (2011): Bilingual siblings. Language Use in Families. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Barz, Irmhild (2015): German. In: Müller, Peter/Ohnheiser, Ingeborg/Olsen, Susan/Rainer, Franz (Hrsg.): Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe, Bd. 4. Berlin: De Gruyter, S. 2387–2410.

Behrens, Heike (2003): Verbal prefixation in German child and adult language. In: Acta Linguistica Hungarica 50, S. 41–59.
Behrens, Heike (2006): The Input-Output Relationship in First Language Acquisition. In: Language and Cognitive Processes 21, S. 2–24.
Behrens, Heike (2009): Usage-based and Emergentist Approaches to Language Acquisition. In: Linguistics 47, S. 383–411.
Ben Zadok, Galit/Levie, Ronit (2014): Analyses of Verb Roots in Children's Storybooks. Ms.
Berman, Ruth (Hrsg.)(2004): Language Development across Childhood and Adolescence. Amsterdam: Benjamins.
Boderé, Anneleen/Jaspaert, Koen (2017): Six-year-olds' learning of novel words through addressed and overheard speech. In: Journal of Child Language 44, S. 1163–1191.
Bornstein, Marc/Leach, Diane/Haynes, Maurice (2004): Vocabulary competence in first- and second-born siblings of the same chronological age. In: Journal of Child Language 31, S. 855–873.
Boyd, Jeremy/Goldberg, Adele (2012): Young children fail to fully generalize a novel argument structure construction when exposed to the same input as older learners. In: Journal of Child Language 39, S. 457–481.
Bridges, Kelly/Hoff, Erika (2014): Older Sibling Influences on the Language Environment and Language Development of Toddlers in Bilingual Homes. In: Applied psycholinguistics, 35, S. 225–241.
Broesch, Tanya/Bryant, Gregory (2015): Prosody in infant-directed speech is similar across Western and traditional cultures. In: Journal of Cognition and Development 16, S. 31–43.
Carlisle, Joanne (1988): Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth and eighth graders. In: Applied Psycholinguistics 9, S. 247–266.
Clark, Eve (2010): Adult Offer, Word-Class, and Child Uptake in Early Lexical Acquisition. In: First Language 30, S. 250–259.
Clark, Eve/Berman, Ruth (2004): First Language Acquisition. In: Booij, Geert/Lehmann, Christian/Mugdan, Joachim/Skopeteas, Stavros (Hrsg.): Morphologie/Morphology: Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1795–1805.
Cordes, Ann-Christin (2014): The role of frequency in children's learning of morphological constructions. Tübingen: Narr.
Dai, Xianhua/Heckman, James (2013): Older siblings' contributions to young child's cognitive skills. In: Economic Modelling 35, S. 235–248.
Dewell, Robert (2015): The semantics of German verb prefixes. Amsterdam: Benjamins.
Dressler, Wolfgang/Lettner, Laura/Korecky-Kröll, Katharina (2010): First language acquisition of compounds. With special emphasis on early German child language. In: Scalise, Sergio/Vogel, Irene (Hrsg.): Cross-Disciplinary Issues in Compounding. Amsterdam: Benjamins, S. 323–344.
Dunn, Judy/Shatz, Marilyn (1989): Becoming a Conversationalist Despite (or Because of) Having an Older Sibling. In: Child Development 60, S. 399–410.
Eisenberg, Peter (2013): Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik. 4. Ausg. Stuttgart: Metzler.
Farrant, Brad/Zubrick, Stephen (2012): Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. In: First Language 32, S. 343–364.
Fenson, Larry/Dale, Philip/ Reznick, J. Stevens/ Bates, Elizabeth/Thal, Donna/Pethick, Stephen/Tomasello, Michael/Mervis, Carolyn/Stiles, Joan (1994): Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research in Child Development 59, S. v-173.
Fischer, Laura (2019): Der Einfluss von Geschwistern auf die Zweitsprachkompetenz von bilingualen Kindern: Eine Analyse austrotürkischer Kinder. MA-Arbeit: Universität Wien.
Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild (2012): Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 4. Ausg. Berlin: de Gruyter.
Gampe, Anja/Liebal, Kristin/Tomasello, Michael (2012): Eighteen month-olds learn novel words through overhearing. In: First Language 32, S. 385–397.
Gleitman, Lila/Cassidy, Kimberly/Nappa, Rebecca/Papafragou, Anna/Trueswell, John (2005): Hard Words. In: Language Learning and Development 1, S. 23–64.
Goldberg, Adele (2006): Constructions at Work: The Nature of Generalizations in Language. Oxford: Oxford University Press.
Gordon, Peter (1989): Levels of Affixation in the Acquisition of English Morphology. In: Journal of Memory and Language 28, S. 519–530.

Gülzow, Insa/Gagarina, Natalia (Hrsg.)(2007): Frequency Effects in Language Acquisition. Defining the Limits of Frequency as an Explanatory Concept. Berlin: De Gruyter Mouton.
Hart, Betty/Risley, Todd (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Brookes.
Hart, Betty/Risely, Todd (2003): The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. In: American Educator 27, S. 4–9.
Havron, Naomi/Ramus, Franck/Heude, Barbara/Forhan, Anne/Cristia, Alejandrina/Peyre, Hugo (2019): The effect of older siblings on language development as a function of age difference and sex. In: Psychological Science 30, S. 1333–1343.
Hills, Thomas (2013): The company that words keep: comparing the statistical structure of child- versus adult-directed language. In: Journal of Child Language 40, S. 586–604.
Hoff, Erika (2006): How social contexts support and shape language development. In: Developmental Review 26, S. 55–88.
Hoff, Erika/Welsh, Stephanie/Place, Silvia/Ribot, Krystal (2014): Properties of dual language input that shape bilingual development and properties of environments that shape dual language input. In: Grüter, Theres/Paradis, Johanne (Hrsg.): Trends in language acquisition research: input and experience in bilingual development. Amsterdam: Benjamins, S. 119–140.
Hoff-Ginsberg, Erika (1998): The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. In: Applied Psycholinguistics 19, S. 603–629.
Hoff-Ginsberg, Erika/Krueger, Wendy (1991): Older siblings as conversational partners. In: Merrill–Palmer Quarterly 37, S. 465–482.
Huttenlocher, Janellen/Vasilyeva, Marina/Waterfall, Heidi/Vevea, Jack/Hedges, Larry (2007): The varieties of speech to young children. In: Developmental Psychology 43, S. 1062–1083.
Karpf, Annemarie (1990): Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n). Tübingen: Narr.
Karrass, Jan/Braungart-Rieker, Julie (2005): Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. In: Journal of Applied Developmental Psychology 26, S. 133–148.
Kauschke, Christina/Nutsch, Cornelia/Schrauf, Judith (2012): Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 44, S. 2–11.
Kibler, Amanda/Palacios, Natalia/Simpson-Baird, Ashley/Bergey, Rebecca/Yoder, Michelle (2016): Bilingual Latin@ children's exposure to language and literacy practices through older siblings in immigrant families. In: Linguistics and Education 35, S. 63–77.
Korecky-Kröll, Katharina (2011): Der Erwerb der Nominalmorphologie bei zwei Wiener Kindern: Eine Untersuchung im Rahmen der Natürlichkeitstheorie. Dissertation: Universität Wien.
Korecky-Kröll, Katharina (2017): Encouragements and discouragements in parental input: Evidence from high and low SES families. In: Acta Linguistica Petropolitana XIII, S. 576–589.
Korecky-Kröll, Katharina/Czinglar, Christine/Uzunkaya Sharma, Kumru/Sommer-Lolei, Sabine/Dressler, Wolfgang (2016): Das INPUT-Projekt: Wortschatz- und Grammatikerwerb von ein- und zweisprachigen Wiener Kindergartenkindern. In: logoTHEMA 13, S. 16–22.
Korecky-Kröll, Katharina/Sommer-Lolei, Sabine/Dressler, Wolfgang (2017): Emergence and Early Development of German Compounds. In: Dressler, Wolfgang/Ketrez, F. Nihan/Kilani-Schoch, Marianne (Hrsg.): Nominal Compound Acquisition. Amsterdam: John Benjamins, 19–37.
Korecky-Kröll, Katharina/Uzunkaya Sharma, Kumru/Czinglar, Christine/Dressler, Wolfgang (2015): Das INPUT-Projekt: Herausforderungen auf dem Weg zum Bildungserfolg von ein- und zweisprachigen Wiener Kindergartenkindern. In: Anreiter, Peter/Mairhofer, Elisabeth/Posch, Claudia (Hrsg.): Argumenta. Festschrift für Manfred Kienpointner zum 60. Geburtstag. Wien: Praesens, 201–213.
Lee, Christopher/Kitamura, Christine/Burnham, Denis/McAngus Todd, Neil (2014): Rhythm of infant- versus adult-directed speech in Australian English. In: The Journal of the Acoustical Society of America 136, S. 357.
Lefebvre, Pascal/Trudeau, Natacha/Sutton, Ann (2011): Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. In: Journal of Early Childhood Literacy 11, S. 453–479.

Levie, Ronit/Ben-Zvi, Galit/Ravid, Dorit (2017): Morpho-lexical development in language impaired and typically developing Hebrew-speaking children from two SES backgrounds. In: Reading and Writing 30, S. 1035–1064.
Lieven, Elena (2016): Usage-based Approaches to Language Development: Where Do We Go from Here? In: Language and Cognition 8, S. 346–368.
Mannle, Sara/Barton, Michelle/Tomasello, Michael (1992): Two-year-olds' conversations with their mothers and preschool-aged siblings. In: First Language 12, S. 57–71.
Martínez-Sussmann, Carmen/Akhtar, Nameera/Diesendruck, Gil/Markson, Lori (2011): Orienting to third-party conversations. In: Journal of Child Language 38, S. 273–296.
Ma, Weiyi/Michnick Golinkoff, Roberta/Houston, Derek/Hirsh-Pasek, Kathy (2011): Word learning in infant- and adult-directed speech. In: Language Learning and Development 7, S. 185–201.
Mattes, Veronika. (2018): Derivationsmorphologie und Wortarten im Erstspracherwerb des Deutschen. Mit einem Fokus auf dem Schuleintrittsalter. Habilitationsschrift: Universität Graz.
Mattes, Veronika (2019): What do children know about German verb prefixes? A study on the development of verb derivation from preschool age to school age. In: The Mental Lexicon 14, S. 272–296.
Mattes, Veronika/Dressler, Wolfgang (2021): Conclusions. In: Mattes, Veronika/Sommer-Lolei, Sabine/Korecky-Kröll, Katharina/Dressler Wolfgang (Hrsg.): The Acquisition of derivation. A cross-linguistic perspective. Amsterdam: Benjamins, S. 289–304.
Mattes, Veronika/Sommer-Lolei, Sabine/Korecky-Kröll, Katharina/Dressler Wolfgang (Hrsg.)(2021): The Acquisition of Derivation. A cross-linguistic perspective. Amsterdam: Benjamins.
McHale, Susan/Updegraff Kimberly/Whiteman Shawn (2012): Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence. In: Journal Marriage and Family 74, S. 913–930.
Mesch, Birgit (2015): Anknüpfungspunkte für eine Interface-Didaktik des Verbs – am Beispiel von Präfix- und Partikelverben. In: Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hrsg.): Was tun mit dem Verb? Berlin: de Gruyter, S. 283–321.
Nagy, William/Anderson, Richard/Schommer, Marlene/Scott, Judith/Stallman, Anne (1989): Morphological Families in the Internal Lexicon. In: Center for the Study of reading: Technical reports 450. University of Illinois.
Nagy, William/Carlisle, Joanne/Goodwin, Amanda (2014): Morphological Knowledge and Literacy Acquisition. In: Journal of Learning Disabilities 47, S. 3–12.
Nation, Kate/Snowling, Margaret/Clarke, Paula (2007): Dissecting the relationship between language skills and learning to read: semantic and phonological contributions to new vocabulary learning in children with poor reading comprehension. In: Advances in Speech Language Pathology 9, S. 131–139.
Nippold, Marilyn (2007): Later language development: School age children, adolescents, and young adults. Austin, TX: Pro Ed.
Noble, Claire/Cameron-Faulkner, Thea/Jessop, Andrew/Coates, Anna/Sawyer, Hannah/Taylor-Ims, Rachel/Rowland, Caroline (2020): The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research 63, S. 1878–1897.
O'Doherty, Katherine/Troseth, Georgene/Shimpi, Priya/ Goldenberg, Elizabeth/Akhtar, Nameera/Saylor, Megan (2011): Third party social interaction and word learning from video. In: Child Development 82, S. 902–915.
Oshima-Takane, Yuriko/Goodz, Elizabeth/Derevensky, Jeffrey (1996): Birth order effects on early language development: Do secondborn children learn from overheard speech? In: Child Development 67, S. 621–634.
Oshima-Takane, Yuriko/Robbins, Medina (2003): Linguistic environment in secondborn children. In: First Language 23, S. 21–40.
Pine, Julian (1995): Variation in Vocabulary Development as a Function of Birth Order. In: Child Development 66, S. 272–281.
Pinker, Steven (1994/2005): The Language Instinct: How the Mind Creates Language. New York: Harper Perennial.
Plag, Ingo (2015): English. In: Müller, Peter/Ohnheiser, Ingeborg/Olsen, Susan/Rainer, Franz (Hrsg.): Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe, Bd. 4. Berlin: De Gruyter, S. 2411–2427.

Prime, Heather/Pauker, Sharon/Plamandon, André/Perlman, Michal/Jenkins, Jennifer (2014): Sibship size, sibling cognitive sensitivity, and children's receptive vocabulary. In: Pediatrics 133, S. e394–401.

Rainer, Franz (2010): Carmens Erwerb der deutschen Wortbildung. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Ravid, Dorit (2004): Derivational Morphology Revisited: Later Lexical Development in Hebrew. In: Berman, Ruth. (Hrsg.): Language Development across Childhood and Adolescence. Amsterdam: Benjamins, S. 95–134.

Ravid, Dorit/Ashkenazi, Orit/Levie, Ronit/Ben Zadok, Galit/Grunwald, Tehila/ Bratslavsky, Ron/ Gillis, Steven (2016): Foundations of the root category: analyses of linguistic input to Hebrew-speaking children. In: Berman, Ruth (Hrsg.): Acquisition and Development of Hebrew: From Infancy to Adolescence. Amsterdam: John Benjamins, S. 95–134.

Ravid, Dorit/Schiff, Rachel (2006): Morphological Abilities in Hebrew-speaking Gradeschoolers from two socioeconomic backgrounds: An analogy task. In: First Language 26, S. 381–402.

Rowe, Meredith (2012): A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. In: Child Development 83, S. 1762–74.

Rowe, Meredith (2015): Input versus intake – a commentary on Ambridge, Kidd, Rowland, and Theakson's ‚The ubiquity of frequency effects in first language acquisition'. In: Journal of Child Language 42, S. 301–305.

Rowe, Meredith/Coker, David/Pan, Barbara (2004): A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. In: Social Development 13, S. 278–291.

Rowe, Meredith/Snow, Catherine (2020): Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. In: Journal of Child Language 47, S. 5–21.

Rubin, Kenneth/Bukowski, William/Parker, Jeffrey (2006): Peer Interactions, Relationships, and Groups. In: Eisenberg, Nancy/Damon, William/Lerner, Richard (Hrsg.): Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. Hoboken: John Wiley & Sons, S. 571–645.

Schipke, Christina/Kauschke, Christina (2011): Early Word Formation in German Language Acquisition: A study on Word Formation Growth during the Second and Third Year. In: First Language 31, S. 67–82.

Schmerse, Daniel (2021): Peer Effects on Early Language Development in Dual Language Learners. Child Development 92, S. 2153–2169.

Shneidman, Laura/Arroyo, Michelle/Levine, Susan/Goldin-Meadow, Susan (2013): What counts as effective input for word learning? In: Journal of Child Language 40, S. 672–686.

Seiler Thomas /Wannenmacher, Wolfgang (1983): Concept Development and the Development of Word Meaning. Berlin: Springer.

Snow, Catherine (1972): Mother's Speech to Children Learning Language. In: Child Development 43, S. 549–565.

Snow, Catherine (1995): Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (Hrsg.): The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell, S. 180–193.

Sommer-Lolei, Sabine/Mattes, Veronika/Korecky-Kröll, Katharina/Dressler Wolfgang (2021): Early phases of development of German derivational morphology. In: Mattes, Veronika/Sommer-Lolei, Sabine/ Korecky-Kröll, Katharina/Dressler Wolfgang (Hrsg.): The Acquisition of Derivation. A cross-linguistic perspective. Amsterdam: Benjamins, S. 109–140.

Sorenson Duncan, Tamara/Paradis, Johanne (2020): Home language environment and children's second language acquisition: the special status of input from older siblings. In: Journal of Child Language 47, S. 982–1005.

Schwartz, Mila/Verschick, Anna (2013): Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction. Dordrecht: Springer.

Syman, Beate (1995): Stiefkind Grammatik: Untersuchungen zur kindlichen Wortbildung. Essen: Item Verlag.

Szagun, Gisela (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind: Wie Kinder Wörter entdecken. München: Urban & Schwarzenberg.

Taylor, Kelly/Kan, Pui Fong (2021): The impact of older siblings on vocabulary learning in bilingual children. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 24, S. 804–821

Tolchinsky, Liliana (2001): The Nature and Scope of Later Language Development. In: Berman, Ruth (Hrsg.)(2004): Language Development across Childhood and Adolescence. Amsterdam: Benjamins, S. 233–248.
Tomasello, Michael (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. In: Cognitive Linguistics 11, S. 61–82.
Tomasello, Michael (2003): Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Tomasello, Michael/Mannle, Sara (1985): Pragmatics of Sibling Speech to One-Year-Olds. In: Child Development 56, S. 911–917.
Tomasello, Michael/Todd, Judy (1983): Joint attention and lexical acquisition style. In: First Language 4, S. 197–211.
Troost, Judith/Brunner, Monika/Pröschel, Ute (2004): Validität des Heidelberger Vorschulscreenings der auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung. In: Diagnostica 50, S. 193–201.
Verhoeven, Ludo/Perfetti, Charles (2011): Introduction to This Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. In: Scientific Studies of Reading 15, S. 1–7.
Vygotskij, Lew (1927)/Lompscher, Joachim (2003): Lew Vygotskij: Ausgewählte Schriften. Bd. II. Berlin: Lehmanns Media LOB.
Weisleder, Adriana/Fernald, Anne (2013): Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. In: Psychological Science 24, S. 2143–2152.
Weizman, Zehava/Snow, Catherine (2001): Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. In: Developmental Psychology 37, S. 265–279.
Zambrana, Imac/Ystrom, Eivind/Pons, Francisco (2012): Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: A longitudinal study from 18 to 36 months of age. In: Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics 33, S. 146–155.

Die Übersetzung von Imagination in Interaktion. Theaterpädagogische Settings als Ressource für Sprachaneignung

Magdalena Knappik

Zusammenfassung
Im Zentrum des Artikels steht die Analyse zweier Interaktionssequenzen aus einem theaterpädagogischen Unterricht in einer großstädtischen Grundschule. Die Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Sprachaneignung als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft" erhoben, einer linguistic ethnography (Rampton 2007), die über zwei Jahre hinweg durchgeführt wurde. Gefragt wird danach, inwiefern die beobachtbaren sprachlichen Phänomene – es zeigten sich in beiden Sequenzen im Vergleich zur restlichen Ethnographie außergewöhnlich komplexe sprachliche Realisierungen – durch das theaterpädagogische Setting erklärbar sind. Die Analyse ergibt, dass die Komplexität der Aufgabe im einen Fall und die Ausbuchstabierung der Parameter field, tenor und mode (Halliday/Hasan 1989) durch die Theaterpädagogin im anderen Fall das Vorkommen der Phänomene erklären können.

1. Einleitung

Der Ausgangspunkt für diesen Artikel ist ein überraschender Fund: Im Datenkorpus des Forschungsprojekts „Praktiken der Sprachaneignung in der Migrationsgesellschaft", einer linguistischen Ethnographie mit spracherwerbstheoretischem Erkenntnisinteresse, ist beobachtbar, dass in zwei verschiedenen theaterpädagogischen Settings Schüler:innen erstmals sprachliche Mittel verwenden, die in ihrer Komplexität deutlich über das hinausgehen, was in der bisherigen, bis dahin anderthalb Jahre andauernden, Ethnographie beobachtbar war. Daraus ergab sich die Fragestellung, inwiefern das erstmalige Auftreten gerade dieser sprachlichen Mittel durch die Spezifik des jeweiligen theaterpädagogischen Settings und der in ihnen angelegten Interaktionen erklärbar ist.

Unter Bezugnahme auf Ergebnisse der Forschung zu Theaterpädagogik und Sprachaneignung (vgl. Morrin 2018; Sdroulia 2020) sowie zu Diskurserwerb (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021a) sollen in diesem Artikel die beiden Datenausschnitte vorgestellt und interaktionslinguistisch ausgewertet werden. Der Artikel diskutiert die beiden Ausschnitte sodann unter dem Aspekt einer möglicherweise spezifischen Erwerbssupportivität theaterpädagogischer Settings.

2. Theoretische Anschlüsse

2.1 Theaterpädagogik und Spracherwerb

Theaterpädagogik wird in den verschiedensten sprachbezogenen Bildungssettings eingesetzt (s. u. a. Denk 2009 für die Elementarstufe; Morrin 2018 für eine Willkommensklasse; Sdroulia 2020 für Sprachkurse in der Erwachsenenbildung). Während in der Theaterpädagogik ein theaterschaffender Prozess sowie das Vorspielen eines in ihm geschaffenen Stücks vor Publikum zentral ist, nutzt die vor allem in der Fremdsprachendidaktik bekannte Dramapädagogik einzelne Elemente der Theaterpädagogik ohne das Ziel eines zu erschaffenden und vor Publikum zu spielenden Stücks (vgl. Bolton 1979; Schewe 1993; Even et al. 2019). In theaterpädagogischen Ansätzen ist das Vorspielen des Stücks vor Publikum hingegen ein sehr wesentliches Element. Durch das Feedback des Publikums wird Spielenden rückgemeldet, welche Wirkung ihr Spiel und der Einsatz ihrer körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmittel entfaltet haben. Die Arbeit an möglichst größer Deckung von intendierter und erzielter Wirkung ist hier wichtiges Mittel des ästhetischen Bildungsprozesses (vgl. Schneider 2015).

Trotz der genannten Verbreitung von theaterpädagogischen Ansätzen in sprachbezogenen Bildungssettings sind empirische Studien…, sind empirische Studien zu Prozessen der Sprachaneignung in theaterpädagogischen Settings sehr selten. Sdroulia (2020), die erwachsene Teilnehmende in einem als Theaterarbeit konzipierten Deutschkurs begleitete, berichtet von „enormer Sprachentfaltung“ (ebd., S. 3) der Lernenden, die sie in ihrer Auswertung der von den Teilnehmenden verfassten und überarbeiteten autobiografischen Texte und Dialoge feststellte. Morrin (2018) untersuchte mithilfe von teilnehmender Beobachtung und Videoaufnahmen von theaterpädagogischen Stunden in einer Berliner Willkommensklasse „implizites Kultur- und Sprachwissen“ (ebd., S. 8). Dabei bezieht sie sich auf Wulfs (2005) Mimesistheorie, um Aneignungsprozesse zu analysieren. Sie betont die zweifache Dimension der Mimesis, die auch für sprachliche Aneignungsprozesse im theaterschaffenden Prozess bedeutsam seien: eine repräsentationale und eine seinskonstitutierende Seite. Wenn in diesem Prozess etwa Erwachsene einen Vorschlag machen und Kinder ihn nachahmen, so findet laut Morrin keine Kopie des Vorschlags statt, sondern eine Reflexion dieser repräsentationalen Seite und eine Aneignung durch die ihn interpretierenden Kinder (vgl. ebd., S. 53). Die Körperlichkeit des Spiels unterstützt nach Morrin die Aneignung von Sprache, die in dieser Altersstufe als körperliche Bezugnahme „zu anderen sozialen Akten“ (ebd., S. 51) eher geschehe denn als explizierter, kognitiv gesteuerter Prozess.

Was bislang noch gänzlich fehlt, ist eine konversationsanalytische Untersuchung von Interaktionen in theaterpädagogischen Settings[1] und der Frage, inwiefern gerade diese Settings die sprachlichen Mittel herausfordern oder begünstigen, die Interagierende in ihnen verwenden, und inwiefern daher ihren diskursiven Anforderungen Erwerbssupportivität zukommt. Auf die Bedeutung dieser Anforderungen für die Möglichkeiten von Spracherwerb, bzw. hier spezifischer: Diskurserwerb, in Unterrichtssettings machen die Studien der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung auf Basis der Interaktionalen Diskursanalyse (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021) aufmerksam.

2.2 Interaktion und Spracherwerb

Basierend auf den theoretischen Prämissen der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse wird in der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung Sprachaneignung (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996/2005, Quasthoff/Heller/Morek 2021) als ein interindividueller Prozess gefasst: Miteinander sprechende Personen teilen einander nicht nur Inhalte mit, sondern wählen in ihrer Interaktion ein genau aufeinander abgestimmtes Verhältnis von Implizitheit und Explizitheit, das ihrer Beziehung zueinander und ihrem Wissen übereinander und ihren sozialen Rollen entspricht (vgl. Garfinkel 1972). Diese stellen sie in der Interaktion damit gleichzeitig her und bearbeiten diese (vgl. Goodwin 2012). Das Wissen darüber, was ein jeweils angemessenes Verhältnis von Implizitheit und Explizitheit in diesen Interaktionen ist, kennzeichnet die Mitgliedschaft („membership") zu einer sozialen Gemeinschaft. Für Garfinkel und Sacks (1970, S. 342) ist der Begriff des „members" synonym mit der Beherrschung von Sprache überhaupt: „The notion of *member* is the heart of the matter. We do not use the term to refer to a person. It refers to the mastery of natural language […]" (ebd.), und dies wiederum bedeutet für sie, gerade dieses Verhältnis von Implizitheit und Explizitheit in Interaktionen kompetent praktizieren zu können, was sie als Praktiken des *glossing*[2] bezeichnen. In der Interaktionalen Linguistik (vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2000, Couper-Kuhlen/Selting 2018) wurden diese aus soziologischer Perspektive formulierten Grundlagen mit linguistischen Fragestellungen

1 Gewissermaßen einer Umkehrung der berühmten Goffmanschen (1969) Prämisse, Alltagsinteraktionen als theatralische Inszenierungen zu untersuchen.

2 Glossing wird in deutschsprachigen soziologischen Texten als „Umschreiben" übersetzt (vgl. Eberle 2008, S. 158), sprachwissenschaftlich erscheint mir diese Übersetzung jedoch inkorrekt. Wörtlich übersetzt bedeutet glossing „Darüberwischen", und Garfinkel und Sacks (1970) nutzen es, um Aussagen in Interaktionen zu bezeichnen, die einen beträchtlichen Teil an impliziten, nicht ausgedrückten Informationen enthalten, weil die Interaktand:innen voneinander wissen, dass sie diese Informationen als bekannt voraussetzen können. Daher ist „glossing" m. E. eher als „Implizieren", „Andeuten" zu übersetzen.

verbunden. Hier wurde und wird daran gearbeitet, mündliche sprachliche Praxis aus interaktionaler Perspektive zu untersuchen und zu beschreiben, also aus einer Perspektive, die mündliche Sprachpraxis als sequenzielle und aufeinander bezogene Herstellung von Interaktion betrachtet, deren organisierendes Prinzip die Herstellung und Bearbeitung der sozialen Verhältnisse der Sprecher:innen zueinander und zur Welt ist.

In der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, Quasthoff 2011, Quasthoff/Heller/Morek 2021) wird nun eine Erwerbsperspektive auf diese Kompetenz, sich durch ein fein austariertes Verhältnis von Explizitheit und Implizitheit der sprachlichen Mittel gegenseitig Mitgliedschaft anzuzeigen, eingenommen. Anders als in den ethnomethodologischen Bezugstexten werden hier nun Interaktionen zwischen Interaktand:innen mit beträchtlichem Altersunterschied untersucht, v. a. zwischen Erwachsenen und Kindern. Mit Bezügen zur Erstspracherwerbsforschung (vgl. Bruner 1983) nehmen Hausendorf und Quasthoff (1996/2005) an, dass Interaktionen zwischen Sprecher:innen von altersbedingt unterschiedlichem Kompetenzstatus – sog. kompetenten Mitglieder und „noch nicht vollständig kompetente[n] *members*" (Quasthoff/Heller/Morek 2021, S. 19; vgl. auch Quasthoff 2011) – potenziell von unterstützenden Hinweisen des kompetenteren Mitglieds an das andere begleitet werden. Diese Hinweise ermöglichen es den „noch nicht vollständig kompetenten *members*", das richtige Maß von Implizitheit und Explizitheit zu entschlüsseln[3]. Hausendorf und Quasthoff (1996/2005) können zeigen, dass Erwachsene in Gesprächen mit Kindern unterschiedlichen Alters ihre Hinweise altersgerecht formulieren und dass Kinder jeden Alters in der Lage sind, diese Hinweise in ähnlichen künftigen Gesprächssituationen für die Konstruktion ihrer Interaktionsbeiträge produktiv zu nutzen. Dieses Unterstützungsverhalten bezeichnen die Autor:innen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996/2005, S. 276) in Anlehnung an Bruners Language Acquisition Support System (LASS) als Discourse Acquisition Support System (DASS).

Ein weiterer Aspekt der kompetenten Mitgliedschaft ist die Kenntnis von kulturell hervorgebrachten und tradierten Problemlösungen Problemlösungen für bestimmte Interaktionssituationen, sog. Gattungen (vgl. Luckmann 1986) wie

3 Erwachsene als „kompetente Mitglieder" und Kinder als „noch nicht vollständig kompetente Mitglieder" derselben Diskursgemeinschaft zu sehen, definiert allerdings legitime Erwartungen an Diskurse allein aus der Perspektive der Erwachsenen. Aus grundschulpädagogischer Sicht erscheint ein Überdenken dieser Betrachtungsweise sinnvoll, da die Perspektiven von Kindern auf Welt, die als gleichberechtigt anerkannt werden sollten, sich auch in einer eigenständigen Diskursgestaltung äußern könnten, die nicht nur durch ihren Abstand zu Interaktionsmustern erwachsener Mitglieder beschrieben werden sollten. Außerdem kann für schulische Gemeinschaften angenommen werden, dass von Schüler:innen erwartet wird, sich interaktiv als kompetentes Mitglied der „Schüler:innen-Gemeinschaft" herzustellen und gerade nicht als kompetentes Mitglied der „Erwachsenen-Community".

etwa Erzählung, Bericht, Argumentation, etc. Gattungen zeichnen sich insbesondere durch bestimmte Muster ihrer übersatzlichen Struktur, ihrer Vertextung, aus. Diskurskompetenz definieren Quasthoff, Heller und Morek (2021b, S. 22) als die Fähigkeit zur kompetenten Teilnahme an Gesprächen. Diese erfordert jeweils Kontextualisierungskompetenz (das Verstehen der vorangegangenen Beiträge der:des Interaktionspartners:in, das Entschlüsseln des erwarteten Maßes an Explizitheit und Implizitheit und das Anschließen des eigenen Turns an den vorherigen), Vertextungskompetenz (die Strukturierung des eigenen Beitrags entsprechend gesellschaftlich verankerter Gattungen) und Markierungskompetenz (die sprachliche Markierung der eigenen Kontextualisierung und Vertextung). Bezogen auf Unterricht komme dieser Fähigkeit zur kompetenten Teilnahme an Gesprächen eine Schlüsselfunktion zu, da sie die Teilnahme an Bildungsprozessen ermögliche (vgl. ebd.).

Für den Erwerb von Diskurskompetenz ist nach Quasthoff, Heller und Morek (2021b) das Gesprächsverhalten des kompetenteren Mitglieds entscheidend. Dieses stellt sog. „externe Ressourcen" bereit, die die „internen Ressourcen" von Sprecher:innen (wie z. B. ihre Motivation oder Kognition) im Prozess des Diskurserwerbs ergänzen oder überhaupt erst zur Entfaltung bringen helfen (Quasthoff/Heller/Morek 2021b, S. 23). Um die im Unterricht besonders relevanten Gattungen Erzählen und Berichten (für die Grundschule, vgl. Leßmann 2021) und Argumentieren und Erklären (für die Sekundarstufe 1, vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021b) im Gespräch erproben zu können, ist es notwendig, dass der kompetentere *member* diese mit einem sog. globalen Zugzwang (vgl. Quasthoff 2012) als Gesprächsanforderung setzt. Globale Zugzwänge fordern im Gegensatz zu lokalen Zugzwängen zu übersatzmäßigen Äußerungen auf, und erst in diesen Äußerungen wird überhaupt die Anwendung einer Vertextungsstrategie notwendig. In verschiedenen Längsschnittstudien konnten darüber hinaus Gesprächsmuster identifiziert werden, die in unterschiedlichem Ausmaß Diskurserwerb unterstützen: am erfolgreichsten ist das Muster „Fordern und Unterstützen" (vgl. Quasthoff/Kern 2007), weniger erfolgreich sind die Muster „Übergehen und Selberlösen" (vgl. Heller/Krah 2015) sowie „Raumlassen und Akzeptieren" (vgl. Quasthoff/Kluger 2021). Außerdem zeigen die Forschungen zur Unterrichtsinteraktion von Lehrkräften, dass die Zugzwänge von Lehrkräften häufig sehr implizit sind oder dass Lehrkräfte auf deren schüler:innenseitige Erfüllung wenig achten, sodass Interaktionspartner:innen gerade nicht angezeigt wird, welche sprachlichen und diskursiven Mittel bei dem gesetzten Zugzwang zu erwarten gewesen wären (vgl. Prediger et al. 2016; Leßmann 2021).

Die theoretischen Überlegungen und empirischen Studien der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung ermöglichen es, eine Interaktion auf die Erwerbssupportivität der Beiträge des kompetenteren *members* hin zu untersuchen. Da es sich bei den hier im Folgenden vorgestellten Ausschnitten um Interaktionen handelt, in denen eine bestimmte komplexe Struktur von zwei Schüler:innen

jeweils zum ersten Mal innerhalb der bis dahin durchgeführten Ethnographie vorgekommen ist, erscheint es fruchtbar zu analysieren, inwiefern diesen Interaktionen Erwerbssupportivität zukommt. Da beide Interaktionen im theaterpädagogischen Unterricht vorkamen, ist darüber hinaus von Interesse, ob sie durch das theaterpädagogische Setting in spezifischer Weise begünstigt werden.

3. Methode

Die Daten, die im Folgenden vorgestellt werden, entstammen dem Forschungsprojekt „Praktiken der Sprachaneignung in der Migrationsgesellschaft", dessen erste Teilstudie, eine linguistische Ethnographie[4], von 2019–2021 an einer städtischen Grundschule in Nordrhein-Westfalen von der Autorin durchgeführt wurde. Übergeordnetes Erkenntnisinteresse dieser Studie ist die Frage, wie Kinder in verschiedenen schulischen und außerschulischen Kontexten miteinander und mit Erwachsenen interagieren, wie sie sich innerhalb der jeweiligen Rahmungen und Machtverhältnisse des Feldes Gehör verschaffen, und wie sie ihre sprachlichen Praktiken dabei über einen längeren Zeitraum hinweg verändern. Diese Studie verfolgt damit ein spracherwerbstheoretisches und grundschulpädagogisches Erkenntnisinteresse. Der Begriff der „Sprachaneignung" anstelle von „Spracherwerb" wird gewählt, um den Aspekt der Agentivität der Sprecher:innen zu betonen (vgl. Reich 2008, S. 12).

Für diesen Artikel wurden aus dem Datenkorpus der Studie[5] zwei Datenausschnitte ausgewählt, die unter dem Gesichtspunkt der Rekonstruktion von Erwerbsgelegenheiten besonders interessant erschienen. Beiden Ausschnitten ist gemeinsam, dass in jedem Ausschnitt jeweils eine Schülerin eine komplexe

4 Die linguistische Ethnographie ist ein Forschungszugang, der linguistische und ethnographische Erkenntnisinteressen miteinander verknüpft, dabei Sprache(n) als „ideology and practice" (Heller 2007: 1) untersucht und sowohl ethnographische als auch konversationsanalytische Erhebungs-, Datenaufbereitungs- und Auswertungsmethoden nutzt. Für weitere theoretische und methodologische Erläuterungen sei hier aus Platzgründen auf Maybin 2009, Rampton/Maybin/Roberts 2015, Copland/Creese 2015, Tusting 2020 sowie Knappik (2022) verwiesen.

5 Im Rahmen der Studie wurden mit teilnehmender Beobachtung, Stegreifgesprächen und Audioaufnahmen Daten erhoben. Die Studie umfasst Beobachtungsprotokolle von insgesamt 29 Beobachtungstagen (eines aus der ersten Schulklasse, 13 aus der zweiten, 10 aus der dritten und fünf aus der vierten). Jedes Beobachtungsprotokoll umfasst Beobachtungen aus der Zeit vor, während und direkt nach dem Unterricht sowie Hof- und Frühstückspausen. Das Korpus enthält insgesamt knapp 23 Stunden Audioaufnahmen, verteilt auf das zweite bis vierte Schuljahr. Im zweiten und im dritten Schuljahr fanden pandemiebedingt jeweils ca. halbjährige Erhebungspausen statt, die zur ethnographisch notwendigen analytischen Distanzierung vom Feld (Amann/Hirschauer 1997, Breidenstein 2020, S. 145) genutzt wurden.

sprachliche Konstruktion leistet, die innerhalb der Ethnographie, die zu diesem Zeitpunkt anderthalb Jahre andauerte, zum ersten Mal beobachtet werden konnte. Beide Datenbeispiele entstammen einem theaterpädagogischen Setting. Theaterpädagogische Settings sind nicht primärer Fokus der Studie, sondern eines der verschiedenen Unterrichtssettings, die im Rahmen der Ethnographie teilnehmend beobachtet wurden. Im Rahmen der Datenanalyse erwies sich jedoch gerade dieses Setting unter dem Aspekt der Erwerbssupportivität als besonders interessant und wurde daher zum Fokus für diesen Beitrag gewählt.

3.1 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Die hier vorgestellten Daten wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung von der Ethnographin mit einem Handmikrofon, das die auditiven Signale eines ganzen Klassenraums erfassen kann, aufgenommen. Es handelt sich um „naturally occuring data from social interaction" (Couper-Kuhlen/Selting 2018, S. 14), da die Ethnographin dem gerade stattfindenden Unterricht gefolgt ist und keine Gesprächsanlässe oder -settings für die Studie arrangiert wurden. Da die Ethnographin die Klasse zu diesem Zeitpunkt bereits anderthalb Jahre begleitete, waren die Schüler:innen und die Klassenlehrkraft bereits an ihre Anwesenheit gewöhnt. Dennoch verändert entsprechend des Beobachter:innen-Paradoxons (vgl. Labov 1972) ein:e Beobachter:in immer die beobachteten Daten, sodass völlig ‚natürlich' vorkommende Daten nie erhoben werden können. Die Ethnographin initiierte aus der Situation heraus eine Interaktion mit Schüler:innen (Ausschnitt 1) bzw. war während der aufgenommenen Interaktionen als Beobachterin anwesend (Ausschnitt 2). Die Transkripte werden gerahmt durch Informationen aus Beobachtungsprotokollen, die die Ethnographin anhand ihrer Feldnotizen direkt nach den jeweiligen Beobachtungstagen angefertigt hat.

Die Ausschnitte wurden nach den Transkriptionskonventionen des Basistranskripts der GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Dabei ist bereits die Transkription als der erste Interpretationsschritt zu sehen (vgl. Langer 2010): Die Bestimmung der finalen Tonhöhenbewegungen, der wechselnden Stimmlagen und Sprechtempi, der Akzentmarkierungen und der Überlappungen und Pausen offenbarte bereits zahlreiche Gestaltungsmittel der Sprecher:innen und ein fein aufeinander abgestimmtes Turn-Taking. Nach Erstellung der Basistranskripte wurden die Ausschnitte mit einem streng sequenziellen Vorgehen Segment für Segment analysiert, wobei sowohl diskursive als auch inhaltliche Aspekte von Interesse waren. Die Analyse geleitet haben interaktionslinguistische (vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2000, Couper-Kuhlen/Selting 2018) Methodologien, die die soziologischen Grundlagen der Ethnomethodologie und Konversationsanalyse mit linguistischen Erkenntnisinteressen verbinden, sowie solche der Interaktionalen Diskursanalyse (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2017), die ergänzend dazu

die Orientierung der Interaktand:innen an Gattungen wie Erzählen, Berichten oder Argumentieren untersucht. Relevant für die Analyse waren außerdem die ethnomethodologischen Theoriebezüge dieser Methodologien selbst, insbesondere die Frage, mit welchen Mitteln sich die Interaktand:innen gegenseitig welche Arten von Mitgliedschaft anzeigen und wie sie ihre Beziehung zueinander in Interaktionen bearbeiten (vgl. Garfinkel 1967; Goodwin 2012; Nicolini 2012, S. 134–139; Knappik 2022). Anschließend wurde anhand eines Vergleichs beider Ausschnitte danach gefragt, was jeweils das theaterpädagogisch Spezifische an beiden Settings war, das das erstmalige Auftreten der beiden komplexen sprachlichen Strukturen begünstigt haben könnte.

Das ethnographische Forschungsdesign der vorliegenden Studie erlaubt die Erhebung von Daten innerhalb des Alltags des untersuchten Feldes. Dadurch, durch die längerfristige Teilnahme an diesem Alltag (s. Knappik 2022) und durch die Offenheit und Aufmerksamkeit der Ethnographie für sich in diesem Alltag ergebende Situationen ist es möglich, der Kontingenz und Emergenz ‚natürlich' auftretender Interaktionen gerecht zu werden. Schulische Kommunikation kann so in ihren alltäglichen Settings erfasst werden, wodurch ein hohes Maß an ‚Natürlichkeit' der sprachlichen Daten erreicht werden kann, wie es die Interaktionale Linguistik fordert. Allerdings ist innerhalb im vorliegenden Forschungszugang nicht intendiert, zu verschiedenen Zeitpunkten Gesprächsanlässe zu replizieren, um sie im Längsschnitt direkt vergleichen zu können, wie es in Forschungsdesigns der Interaktionalen Diskursanalyse (vgl. Quasthoff 2021) vorgesehen ist. Anstelle dessen dient das gesamte erhobene Datenmaterial als Vergleichsgrundlage. Für diesen Artikel war das Merkmal, dass eine komplexe sprachliche Struktur von einer Sprecherin jeweils zum ersten Mal innerhalb des bisherigen Datenkorpus produziert wird, das Auswahlkriterium für die hier präsentierten Datenausschnitte.

3.2 Feldbeschreibung

Die Datenausschnitte stammen aus dem dritten Schuljahr der ethnographierten Klasse. Es handelt sich um eine Regelklasse mit Gemeinsamem Lernen[6]. Die Schule hat in den vergangenen Jahren an einem Schulentwicklungsprogramm mit besonderem Fokus auf Sprache und Mehrsprachigkeit teilgenommen. Ein Teil der Kinder besucht den Herkunftssprachlichen Unterricht, der für die in der Klasse vertretenen Sprachen jedoch jeweils an anderen Schulstandorten angeboten wird.

6 „Gemeinsames Lernen" ist die Bezeichnung für eine inklusive Form der Beschulung von Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Verband der Regelklasse in Nordrhein-Westfalen.

Die meisten Schüler:innen dieser Klasse wachsen lebensweltlich mehrsprachig auf (in der ersten Klassenstufe waren dies 28 von 29 Schüler:innen). Alle Kinder sprechen Deutsch und haben darüber hinaus unterschiedlich ausgebaute mehrsprachige Sprachrepertoires: Ein Teil hat einen bilingualen Erstspracherwerb mit Deutsch als einer der Erstsprachen, ein Teil hat Deutsch im Rahmen eines frühen Zweitspracherwerbs erworben. Alle Kinder haben vor Schuleintritt den Kindergarten besucht, zum Teil allerdings nur für wenige Monate. Viele Familien haben zum Zeitpunkt des Schuleintritts ihrer Kinder erst seit kurzer Zeit in Deutschland gelebt. Die Familiensprachen der Kinder sind unterschiedlich ausgebaut. Alle Kinder haben seit der ersten Klasse Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht. Die Schüler:innen sprechen während des Unterrichts im Grunde ausschließlich Deutsch, außer, wenn die Klassenlehrkraft eine mehrsprachigkeitsbezogene Aktivität anleitet.

4. Zwei Ausschnitte

Beide im Folgenden vorgestellten Datenbeispiele stammen aus einem wöchentlich stattfindenden, eine Doppelstunde umfassenden theaterpädagogischen Unterricht, der von einer externen Pädagogin durchgeführt wird. Die Klassenlehrkraft ist im Hintergrund im Raum anwesend. Der Unterricht findet in einem großen Raum ohne Tische statt. Ein Klassensatz Stühle ist an den Seiten des Raums aufgestapelt, außerdem gibt es flache Sitzkissen. Die Kinder betreten den Raum in Stoppersocken oder barfuß.

4.1 Datenbeispiel 1: „ich hätt gerne so machen“

Im Verlauf der wöchentlichen theaterpädagogischen Stunden haben die Kinder unter Anleitung der Theaterpädagogin Ulrike[7] zunächst verschiedene Emotionen benannt, wie z. B. Trauer, Wut, Angst, und mögliche Situationen zu den Emotionen formuliert. Dann haben sich die Schüler:innen in Kleingruppen eigene kurze Stücke ausgedacht, in denen sie eine kurze Szene zu einer Emotion spielen. Zuerst proben sie diese selbständig, dann spielt eine Gruppe den anderen Kindern und den Erwachsenen, die zu Zuschauer:innen werden, ihr Stück vor und erhält Feedback darauf. Der folgende Ausschnitt stammt aus einer Phase des selbständigen Probens der Stücke in Kleingruppen. Die Gruppe von Mia, Aleyna, Amer und Yassin war zusammen mit einer weiteren Kleingruppe in einen Nebenraum gegangen, um dort zu proben. Die Ethnographin (MK) war ihnen auf Bitte der Theaterpädagogin hin gefolgt und hatte zunächst die eine Gruppe beobachtet.

7 Bei den Namen sämtlicher Personen handelt es sich um Pseudonyme.

Nun wendet sie ihre Aufmerksamkeit der Gruppe von Mia, Aleyna, Amer und Yassin zu. Dabei verlässt sie ihren bisherigen Standort in der Nähe der ersten Gruppe und geht zur anderen Gruppe.

```
01   Al:   YASsin-
02   MK:   ich mach mal-
03         ich-
04   Al:   wo ist YA:Ssin-
05   MK:   ich will mal WISsen was ihr (vorbereitet),
06   Mi:   °h das hei:ßt-
07         eine hat- ((lauter knall))
08   Al:   °h äh-
09   Mi:   ((sehr schnell)) aleyna hat aLEYna hat das
           gedacht;
10         ((langsamer, deutlich))(-) äh das heißt EIne
           von uns ist ist ein coROna;
11         Yas[sin]
12   Ya:       [ha?]
     Mi:            ist (.) coROna;
13   MK:   du bist coROna? ((mit hoher Stimme,
           überrascht))
14   Ya:   ((lachend)) JA; ((bellt mehrmals, gleichzeitig
           lautes lachen von mehreren kindern, 5 Sek.))
15   Mi:   äh alEYna: ((wird geschubst)) und Amer-
16         die waren SPIElen-
17         und danach coROna kommt bei sie-
           ((jemand rennt und ruft im Hintergrund, 1
           Sek.))
18         °h dann sag-
19         ((in höherer Stimmlage, rasch)) mach SCHNELL
           mach SCHNELL eure maske,
20         ((in tieferer Stimmlage)) und ich nehme das:
           jetzt das: handde äh ex äh-
21         wie heißt das nochmal?
22         handde:-
23   Al:   desinfektionsmittel.
24   Mi:   <<klatscht> !JA! >-
25         frau bernd sagts-
26         ((in höherer Stimmlage, rasch)) NIMM NIMM mach
27         auch d auf eure HÄNde,
28         und dann-
29         wir machen-
```

```
30          °h das heißt die jungs machen SO?
31          und und ich und sie wir machen-((stampfendes
            geräusch))
32    Am:   die machen n-
33    Ya:   ((lautes bellen, zwei Mal))
34    Am:   die jungs machen-
35    Ya:   ((lautes bellen, ein Mal))
36    Mi:   die jungs machen so kr[(krach/kreischen)]-
37    Ya:                         [die MÄDchen      ];
38    Mi:   immer.
            ((lacht))
39    Ya:   MÄDchen;=
40    Mi:   =ich hätt gerne so machen.
(Audioaufnahme am 24.09.2020, 23:24-24:13, Ethnographin MK)
```

Zu Beginn des Ausschnitts ruft Aleyna nach Yassin (01). Auf den globalen Zugzwang der Ethnographin hin, dass sie „mal WISsen" möchte, was die Kinder vorbereiten (05), atmet Mia tief ein und zeigt damit an, dass sie das Wort ergreifen möchte. Mit einem langgezogenen „das hei:ßt" (06) leitet Mia die nun kommende Darstellung ein, was ihr erlaubt, ihre Gedanken kurz zu sortieren. Sie beginnt mit „EIne hat", wird dabei aber von einem lauten Knall unterbrochen. Aleyna nutzt die entstandene Unterbrechung, um ihrerseits mit tiefem Einatmen und einem „äh" (08) zu markieren, dass sie gern etwas sagen möchte. Sie kommt jedoch nicht weiter, weil Mia (09) sehr schnell einschiebt, dass die Spielidee der Gruppe von Aleyna stammt. Damit antizipiert Mia etwas, das Aleyna vielleicht sagen wollte. Sie attestiert ihr in schnellem, hastigem Sprechtempo die Urheberschaft an der Spielidee, leitet daraus aber kein Rederecht für Aleyna ab. Aleyna macht keine weiteren Versuche, es zu erobern, sodass Mia nach einer kurzen Pause ihren Redebeitrag fortsetzt. Nun spricht Mia langsamer und sehr deutlich. Mit der gleichen Floskel wie vorher („das heißt") markiert Mia wieder den Beginn einer längeren Darstellung. Mia beginnt ihre Darlegung der Spielpläne mit dem zentralen dramaturgischen Kniff ihres Stücks: Das Coronavirus wird von einem Kind personifiziert. Mit ihren Betonungen erzeugt sie eine abwechslungsreiche Satzmelodie. Da sie nicht weiß, wie viel Zeit ihr zur Bearbeitung des globalen Zugzwangs bleibt, ist die Konzentration auf das zentrale Produkt der dramaturgischen Arbeit zu Beginn eine beachtliche Verdichtung, die eine hohe Zuhörendenorientierung und Ökonomie zeigt.

Mia benennt sodann Yassin als Darsteller des Coronavirus (11), dessen Aufmerksamkeit bei der Nennung seines Namens durch Mia geweckt wird. Yassin bekräftigt auf die überraschte Nachfrage der Ethnographin seine Rollenübernahme begeistert (14). Er beginnt daraufhin zu bellen, während die anderen Kinder etwa fünf Sekunden lang vergnügt lachen. Es wird deutlich, dass der Gruppe dieser dramaturgische Kniff Spaß macht.

Als Mia beginnt (15), den Plot des Stücks nachzuerzählen, wird sie geschubst, eventuell von Yassin, der das Coronavirus spielt, denn in der Audioaufnahme ist ein lautes dumpfes Geräusch zu hören und Mia spricht danach von einem anderen Ort aus. Sie lässt sich davon aber nicht ablenken, sondern fährt mit der Erläuterung des Stücks fort. Dabei übersetzt sie die bereits gespielte Szene in eine Vorgangsbeschreibung. Mit wenigen, akzentuierten Worten gibt sie eine Exposition des Geschehens („aLEYna und Amer, die waren SPIElen", 15–16). Mit dem temporalen Marker „und danach" entwickelt Mia die dramatische Handlung, nämlich das nun benannte Sich-Nähern des Coronavirus. Währenddessen hört man im Hintergrund jemanden rennen und dabei etwas rufen, möglicherweise Yassin in Ausübung seiner Rolle.

Den nächsten Abschnitt ihrer Darstellung leitet Mia durch tiefes Einatmen und die Ankündigung einer direkten Rede ein („°h dann sag-", 18). Die nun folgende Wiedergabe einer Zeile im Stück markiert Mia durch eine höhere Stimmlage, ein rascheres Sprechtempo und eine starke Akzentuierung („mach SCHNELL mach SCHNELL eure maske", 19). Dass ihre finale Tonhöhenbewegung leicht ansteigt, deutet an, dass diese direkte Rede noch weitergehen wird, aber zunächst wechselt Mia in eine tiefere Stimmlage und ein normales Sprechtempo, um in einen handlungsbeschreibenden Modus überzugehen (20). Die Veränderung von Sprechtempo und Stimmlage, die Nennung der Person „ich" und die Verbalisierung der im Stück nonverbalen Handlungen („ich nehme das") liefern für die zuhörende Ethnographin deutliche Kontextualisierungshinweise, dass es wieder um die Beschreibung des Stücks geht. Im Folgenden sucht Mia nach dem Wort für „Handdesinfektionsmittel" und nutzt dafür als Strategie eine Frage an die Zuhörenden. Eines der Kinder, Aleyna, kommt ihr zur Hilfe. Mia unterstreicht ihre Wiederübernahme der Rede mit einem Händeklatschen und dem Ausruf eines begeisterten „!JA!"" (24). Sie erläutert nun die spezifische Verwendung des Desinfektionsmittels in diesem Stück durch den Verweis auf die Klassenlehrerin Frau Bernd und die Verwandlung einer Aussage von ihr in eine direkte Rede, die syntaktisch, rhythmisch und von der Stimmhöhe her an die vorherige direkte Rede angeglichen ist (26–27). Die direkte Rede ist rasch und durch die Dopplung der Aufforderung („NIMM NIMM", 26) rhythmisch artikuliert. Durch den Verweis auf die Klassenlehrkraft erhält die Aufforderung zur Desinfektion und die Handlung von Mias Figur im Stück eine gewisse Autorisierung.

Mia nutzt in diesem Teil der Gesprächssequenz die Vertextungsstruktur eines Dramas, um die Handlung des Stücks wiederzugeben: über die Stationen der Exposition mit Figureneinführung und der dramatischen Entwicklung der Handlung und Einführung einer Bedrohung von außen, inszeniert Mia dann den Höhepunkt innerhalb der Nacherzählung mit expressiven direkten Reden, die sie schneller und höher spricht als die bisherigen Zeilen, sodass ein Eindruck von Hektik, Dramatik und Gefahr entsteht.

Die dann folgende Ankündigung und körperliche Darstellung dessen, was „die Mädchen“ und „die Jungs“ tun, zeigt zwar auf einer inhaltlichen Ebene einen logischen Bruch: Das Coronavirus ist nicht mehr der Antagonist, sondern nun findet ein binarisierender Geschlechterkampf zwischen „Mädchen“ und „Jungs“ statt. Auf der Gesprächsebene aber gelingt es Mia hier, die gesamte Kleingruppe zu involvieren und somit von der anfänglich monologischen in eine gemeinsame Darstellung überzugehen. Damit steigert sie die Mittel, die die Aufmerksamkeit der Zuhörenden fesseln, gegenüber der monologischen Darstellung noch einmal mehr.

Am Ende der Sequenz äußert Mia, an die Ethnographin gewandt und mit fallender finaler Tonhöhenbewegung: „ich hätt gerne so machen“ (40). Mit dieser Coda schließt sie die Sequenz ab. Die Formulierung „ich hätt gerne so machen“ stellt die erste konjunktivische Äußerung von Mia dar, die in der gesamten Studie beobachtet werden konnte. Sie bringt Mias Wunsch nach ihrer Rolle in der Gruppe nuanciert zum Ausdruck: Sie ergreift mit diesen Worten die Autorinnenschaft für das gerade Dargelegte. Sie drückt ihren Wunsch aus, dass es so gespielt werden soll, aber auch, dass das gerade Wiedergegebene noch nicht die Letztversion, sondern Gegenstand möglicher weiterer Aushandlungen ist. Damit deutet sie sowohl gegenüber der Ethnographin eine gewisse Bescheidenheit in der Ausgestaltung der von ihr gewünschten herausragenden Rolle an als auch gegenüber ihren Mitspieler:innen eine Bereitschaft für weitere Aushandlungen.

Dass Mia nun, an die Ethnographin gerichtet, wieder in die Rolle der (alleinigen) Dramaturgin schlüpft und somit ihrer gesamten Sequenz einen Abschluss verleiht, der an die Benennung der dramaturgischen Arbeit vom Beginn der Sequenz anknüpft, zeigt, dass Mia auch während des inhaltlich-logischen Bruchs und der Involvierung ihrer Gruppe nie ihr Gesprächsziel aus den Augen verloren hat. Es geht ihr von Anfang bis zum Ende um die Darstellung ihrer dramaturgischen Arbeit, inklusive dem Einblick-Geben in die Handlung des ausgedachten Stücks.

4.2 Datenbeispiel 2: „falls du ertrinkst“

Der zweite Ausschnitt datiert zwei Wochen später. Hier lässt die Theaterpädagogin die Schüler:innen ihre Erlebnisse aus den Herbstferien erzählen, um dann eine der Geschichten herauszugreifen. Ein Schüler, Yassin, soll seine Geschichte noch einmal erzählen, dieses Mal aber auf einem sog. „Erzählerstuhl“ sitzend, während der Rest der Klasse zuhört. Gemeinsam wird bestimmt, welche Figuren in dieser Geschichte vorkommen, wenn man aus der Geschichte ein Stück machen möchte, und wer aus der Klasse diese spielen soll. Dann erzählt Yassin seine Geschichte noch einmal und es wird gemeinsam überlegt, wie man die einzelnen Segmente der Geschichte spielen kann. Es geht um Yassins Teilnahme am

Schwimmkurs, in dem er in den Herbstferien sein Seepferdchen gemacht hat, obwohl er zunächst Angst vor dem tiefen Becken hatte. Anschließend spielen die Schüler:innen, die Rollen in diesem Stück übernommen haben, unter Anleitung der Theaterpädagogin die Geschichte nach, wobei die Theaterpädagogin den Dialog über weite Strecken vorgibt. Aus diesem Geschehen stammt der folgende Datenausschnitt.

Dem vorgestellten Ausschnitt geht eine gemeinsame dramaturgische Arbeit an der Handlung vor dem im Ausschnitt angekündigten Wechsel ins tiefe Becken voraus. Dabei skizziert Ulrike, die Theaterpädagogin, jeweils die Situation und fragt anfangs die Kinder, was man in dieser Situation sagen könnte. Später wird sie direktiver und gibt ihnen die Sätze direkt vor. Der „echte" Yassin, der Geschichtengeber, sitzt dabei weiterhin auf seinem „Geschichtenerzählerstuhl" und sieht aufmerksam zu. Wenn eine gespielte Situation nicht ganz seiner erzählten Geschichte entspricht, schaltet er sich ein und weist die Kinder und Ulrike darauf hin. Auch die weiteren Kinder, die „in echt" am gleichen Schwimmkurs teilgenommen haben, korrigieren die von Ulrike skizzierte Situation mehrfach und fügen weitere Details ein. Die Kinder führen mehrere Tätigkeiten koordiniert aus: Sie spielen die Handlungen der Geschichte durch Bewegungen im Raum und angedeutete symbolische Gesten nach (z. B. das gemeinsame Autofahren, das Schwimmen in der Bahn). Sie sagen die Sätze, zu denen Ulrike sie auffordert, und sie beobachten, kommentieren, korrigieren und präzisieren das gespielte Geschehen sowie Ulrikes Vorschläge und Aufforderungen. Es führt also nicht nur Ulrike Regie, sondern ebenso die darstellenden Kinder.

Unmittelbar vor dem Gesprächsausschnitt schlägt Ulrike beiden schwimmenden Kindern vor, dass sie nach einer Bahn Schwimmen im Nichtschwimmerbecken (es wird als „das kleine Becken" bezeichnet) nun in das Schwimmerbecken („ins tiefe Becken") wechseln sollen. Die Kinder weisen sie darauf hin, dass in der Realität nur Yassin ins tiefe Becken wechseln durfte. Dann sorgt das Piepsen des Weckers, der das coronabedingt anstehende Lüften des Raums anzeigt, für eine kurze Unterbrechung, bevor der nun folgende Ausschnitt einsetzt.

```
01   Ul:   genau;
02         und DU hast das (.) YASsin du hast das SEHR gut
           gemacht,
03         du kommst ins große becken.
04   Né:   yassin du hast das SEHR gut gemacht du kommst
           sofort ins (-) tiefe becken.
05   Ul:   genau.
06         °h↑ jetzt sagst du wieder;
07         NE da hab ich ANGST dass ich ertrinke das war
           ja für ihn ganz [wichtig auch].
```

```
08   Am:                    [ich habe    ] angst-
           dass ich er(.)trinke;
09   Né:   ich werds dir beibringen und falls du ertrinkst
           ich (-) spring rein.
10   Ul:   was hast,
11         ich habs nicht gehört?
12   Né:   und falls du ertrinkst ich springe rein.
13   Ul:   ja.
14         du brauchst KEIne angst haben.
15   Né:   du brauchst keine angst haben;
16   Am:   okay;
17   Ul:   gut.
(Audioaufnahme am 29.10.2020, 9:32–10:03, Ethnographin MK
```

Zu Beginn des Ausschnitts kommentiert Ulrike, ihre Rolle als Theaterpädagogin und Regisseurin markierend, den gerade gesagten Satz mit einem kurzen „genau" (01). Dieser Kommentar ist durch die finale Tonhöhenbewegung klar von dem dann folgenden Satz getrennt, der einen Rollenwechsel markiert: Nun spricht Ulrike den Satz vor, den Néeira als nächstes sagen soll, und schlüpft somit beispielhaft in die Rolle der Schwimmlehrerin. Dabei fällt auf, dass Ulrike mit mehreren starken Akzentuierungen arbeitet: mit dem „DU" und der direkten Anrede „YASsin" dirigiert sie die Aufmerksamkeit der Kinder, die vorher durch das Piepsen des Weckers unterbrochen worden war. In (03) verwendet Ulrike die Formulierung „ins große Becken" statt der vorher, vor Beginn des Ausschnitts, von ihr und den Kindern verwendeten „ins tiefe Becken".

Bereits in dem nun folgenden Segment zeigt sich, dass Néeira das Vorgesprochene von Ulrike nicht einfach übernimmt, sondern während ihres Turns präzisiert: sie fügt mit „sofort" eine temporale Markierung ein, die dem Geschehen mehr Dynamik verleiht. Und sie entscheidet sich nach kurzem Zögern für die Formulierung „ins (-) tiefe Becken" (04), statt Ulrikes direkt vorher verwendeter Formulierung „ins große Becken". Damit greift Néeira eine vorherige Formulierung auf, die den entscheidenden Unterschied der beiden Becken präziser zu fassen vermag: Die Tiefe des Beckens ist das potenziell Gefährliche, nicht seine Größe. Néeira drückt dieses wichtige Detail in ihren Worten genauer aus als Ulrike.

Ulrike fährt in 05–07 in ähnlicher Weise wie zuvor fort: Zunächst kommentiert sie als Regisseurin Néeiras Turn, dann gibt sie wieder eine Anweisung und spricht wieder einen Satz vor, diesmal an Amer gerichtet. Ähnlich wie zuvor trennt sie den Regiekommentar durch ihre finale Tonhöhenbewegung von dem vorgesprochenen Satz. Zusätzlich rahmt sie den vorgesprochenen Satz noch durch eine direkte Anweisung („jetzt sagst du wieder") und eine Erläuterung („das war ja für ihn ganz wichtig auch") direkt danach, wobei die Erläuterung noch zur selben Intonationsphrase gehört wie der vorgesprochene Satz. Auch hier nutzt Ulrike im

vorgesprochenen Satz wieder mehrere starke Akzentuierungen. Amer greift den vorgesprochenen Satz auf, beginnt aber mit seinem Turn bereits, als Ulrike die Erklärung noch beendet. Beim Wort „ertrinke“ zögert er kurz nach der Vorsilbe und vollendet das Wort dann.

Jetzt verändert Néeira das bisher vollzogene Interaktionsmuster, indem sie direkt auf Amer antwortet, ohne einen vorgesprochenen Satz von Ulrike abzuwarten. Ihr Segment enthält zwei Sätze, bei denen insbesondere der zweite Satz – ein Satz mit vorangestelltem Nebensatz, der durch die Subjunktion „falls“ (09) eingeleitet wird –, durch seine Komplexität auffällt. Es ist das erste Mal im gesamten Verlauf der bisherigen Ethnographie, die zu diesem Zeitpunkt etwa anderthalb Jahre andauert, dass die Verwendung von „falls“ bei Néeira beobachtet werden konnte[8]. Auch hier ist die Präzision der gewählten Subjunktion bemerkenswert. „Falls“ betont in stärkerem Maße als das ebenfalls denkbare „wenn“, dass es sich zwar um eine Möglichkeit, aber um eine sehr unwahrscheinliche Möglichkeit handelt. Das Voranstellen des Nebensatzes trägt darüber hinaus zur Betonung des „falls“ bei. Die dann ausgedrückte Konsequenz, dass Néeira als Schwimmlehrerin ins Wasser springen würde, um Amer, der Yassin spielt, zu retten, falls er tatsächlich mit dem Ertrinken kämpfen sollte, entspricht ihrer Rolle und ist geeignet, um Amer (Yassin) die Angst vor dem tiefen Becken zu nehmen.

Ulrike reagiert mit einem fragenden „ich habs nicht gehört?“ überrascht auf Néeiras Beitrag. Néeiras Satz ist in der Audioaufnahme akustisch genauso deutlich zu hören wie in den vorherigen Turns. Die Überraschung Ulrikes verweist wahrscheinlich darauf, dass Néeira anders gehandelt hat als erwartet: vielleicht, weil Néeira ohne Vorgabe gesprochen hat, vielleicht, weil Ulrike von Néeira keinen so komplexen Satz erwartet hätte.

Néeira wiederholt ihren Satz (12), auf den Ulrike mit einem kurzen Kommentar („ja“, 13) antwortet. Ulrike fügt dann einen weiteren Vorsprech-Satz an, der wieder durch starke Akzentuierung gekennzeichnet ist. Inhaltlich erweitert er Néeiras eigenen Satz, stellt aber in gewisser Weise einen Gegensatz dar. Während Néeira in (09) zwei konkrete, rollenspezifische Handlungen der

8 Aus Platzgründen kann hier nur sehr knapp auf den Aspekt der hohen Agentivität Néeiras eingegangen werden. Néeira befolgt die Erwartung, vorgegebene Zeilen nachzusprechen, obwohl sie diese Unterstützung gar nicht bräuchte; sie nutzt aber die sich ihr bietenden Möglichkeiten, um eigenaktiv zu werden – durch Präzisierungen der vorgegebenen Zeilen und durch einen vollständig eigenaktiven Beitrag in einem Moment, als Néeira im Interaktionsmodus des Spiels den nächsten Turn hätte und Ulrike noch keine weitere Regieanweisung ausgesprochen hatte. Diese Facette der schüler:innenseitigen Gestaltung der Beziehung zu Erwachsenen erfordert eine hohe und sehr rollenspezifische Kontextualisierungskompetenz: Néeira balanciert sehr geschickt ihr Bedürfnis nach Eigenaktivität mit der Erfüllung von Ulrikes Erwartung an ihre Kooperation (hier: Nachsprechen) aus. In Anlehnung an Morrin (2018: 52) reflektiert Néeira also während des Zuhörens und Sich-Beteiligens am Stück, nach welchen Turns sie interpretativ-nachahmend und nach welchen Turns sie eigenaktiv sprechen darf.

Schwimmlehrerin benennt – „ich werds dir beibringen“ und „falls du ertrinkst ich (-) spring rein“, die beide dazu geeignet sind, die Gefahr des Ertrinkens abzuwenden, beinhaltet der Vorschlag von Ulrike lediglich eine Beruhigung („du brauchst keine angst haben“, 14), ohne konkreten Hinweis darauf, warum Amer keine Angst haben sollte. Néeiras Satz hingegen nimmt die Angst des Schwimmschülers ernst und bietet konkrete, spezifische Hilfestellungen an, um den befürchteten Vorgang, das Ertrinken, – und nicht allein das Gefühl der Angst – potenziell abzuwenden.

Néeira übernimmt nun Ulrikes vorgesprochenen Satz (15), Amer signalisiert kurz seine Zustimmung (16) und Ulrike schließt den Vorgang mit einem weiteren kurzen Regiekommentar (17). Interessant ist am Ende hier, dass sowohl Néeira als auch Amer ihre finale Tonhöhenbewegung noch nicht ganz senken und erst Ulrike dies mit ihrem Regiekommentar tut, sodass die Sequenz von 15–17 wie eine fein aufeinander abgestimmte gemeinsame Intonationsphrase wirkt.

Nachdem die gesamte Geschichte einmal auf diese Weise „durchexerziert“ wurde, wird sie ein zweites Mal gespielt. Ulrike kündigt an, bei diesem Durchgang nicht einzugreifen. In diesem Durchgang produziert Néeira sowohl das „tiefe Becken“ erneut als auch den „falls“-Satz, der jetzt zudem noch mit Inversion im angeschlossenen Hauptsatz realisiert wird: „und falls du ertrinkst spring ich rein“.

5. Erwerbssupportive Aspekte der theaterpädagogischen Settings

Obwohl die Erwachsenen in beiden Ausschnitten denkbar unterschiedliche Zugzwänge setzen, können in beiden Settings erstmalig vorkommende komplexe sprachliche Strukturen beobachtet werden. Inwiefern diese mit dem spezifisch Theaterpädagogischen dieser Settings zu tun hat, soll nun diskutiert werden.

5.1 Ausschnitt 1

In Ausschnitt 1 können wir einen längeren, satzübergreifenden Redebeitrag einer Person, Mia, beobachten. Die Äußerung der Ethnographin, sie wolle „mal wissen, was ihr vorbereitet“ (05), kann als globaler Zugzwang (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996/2005, S. 115) interpretiert werden. Die dann folgende Gesprächssequenz weist zahlreiche Kontextualisierungshinweise auf, nutzt Strategien der Vertextung und ein breites Repertoire an Markierungen. Die Gesprächssequenz kann schwer als Partizipation an einem Unterrichtsdiskurs gelesen werden, eher partizipiert die Ethnographin am Probegeschehen der Kleingruppe. Dennoch entsteht hier eine globalstrukturelle Diskursanforderung, die insofern als

erwerbssupportiv interpretiert werden kann, als sie eine umfangreiche Gelegenheit für Mia eröffnet, eine komplexe übersatzmäßige Diskurseinheit zur produzieren (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021b, S. 20).

Die nicht geplante Formulierung „mal wissen, was ihr vorbereitet" (05), ist glücklich getroffen, weil sie auf das Interesse an einem andauernden Prozess verweist, der sowohl eine Inhaltsebene enthält (die ausgewählte Geschichte, die Wahl der Figuren, die ausgedachte Handlung, die Formulierungen der Dialoge im Stück) als auch eine Planungsebene (Ideenfindungen, Aushandlungen, Absprachen, vielleicht Kämpfe, Anweisungen, Disziplinierungen, Motivationsversuche, etc.). Sie drückt außerdem ein deutliches Interesse der Ethnographin an dem Schaffensprozess der Kinder aus („ich will mal wissen …") und kann auf diese Weise motivierend wirken, im Gespräch das ganze bisherige Produkt dieses Schaffensprozesses zu präsentieren.

Dennoch ist die dann folgende komplexe Strukturierung der Gesprächssequenz durch Mia nicht durch den gesetzten globalen Zugzwang der Ethnographin allein erklärbar. Vielmehr ist es das theaterpädagogische Setting und hier insbesondere die Aufgabe, gemeinsam ein Stück zu entwickeln und zu proben, die die Komplexität der Anforderung begründen können, von den Ergebnissen gerade dieses Arbeitsprozesses zu berichten. Die Kinder haben in einem komplexen kreativen und sozialen Prozess eine Geschichte entwickelt und diese gemeinsam inszeniert, inklusive der Entwicklung von situationsangemessenen Dialogzeilen, Bewegungen im Raum und Gesten. Ihr Stück enthält eine dramatisch entwickelte, dynamische Handlung. Dabei haben sie sich als Kleingruppe organisiert, was offenbar mal konzentrierter, mal weniger konzentriert gelang, worauf Aleynas Suche nach Yassin zu Beginn des Ausschnitts hinweist – und somit einiger gruppeninterner Versuche der Fokussierung bedurfte. Es war also eine fordernde Aufgabe. Es ist denkbar, dass die gruppeninterne Bündelung und das Aufeinander-Abstimmen von Ideen, Sprechzeilen und Bewegungen im Raum vor allem durch das Wecken und Aufrechterhaltens des Interesses der Beteiligten gelang: durch den Witz der Inszenierung, die Spielfreude, die die einzelnen Rollen zu erzeugen vermögen und das kluge Einbauen des kindlichen Bewegungsdrangs und der Lust, sich im Laut-Sein zu erleben, in die Bewegungen und lautlichen Äußerungen im Stück.

Die Aufgabe, diesen Prozess *in Form eines im Schaffensprozess kontextualisierten Produkts* zu präsentieren, das für Außenstehende intelligibel ist, den durch die Theaterpädagogin gestellten Anforderungen entspricht und den Stolz und die Freude, die die Gruppe über ihren kreativen Prozess empfindet, zu transportieren und zu legitimieren vermag, ist höchst komplex. Mia war nicht die einzige Ideengeberin in diesem Prozess, aber in ihrer Gesprächssequenz gelingt es ihr, sich als Dramaturgin und Regisseurin zu positionieren: nicht nur, indem sie das Rederecht erobert, sondern auch, indem sie sich in der Platzierung der zentralen Elemente der dramaturgischen Arbeit und der Handlung des Stücks – und

deren Inszenierung – als kompetent erweist: Es gelingt ihr, während der gesamten Gesprächssequenz die Aufmerksamkeit ihrer Zuhörenden zu fesseln, sowohl die der erwachsenen Zuhörerin als auch die der Kinder, deren Bewegungs- und Darstellungsdrang sie nicht nur nicht aus der Ruhe bringt, sondern den sie auch in ihre Darstellung involviert. Es ist ein hohes Maß an Kontextualisierungs-, Vertextungs- und Markierungskompetenz notwendig, um dies in einer Gesprächssequenz situations- und zuhörer:innenspezifisch zu leisten.

Es scheint die Verknüpfung von Inhalts- und Planungsebene zu sein, die hier zu einer sehr komplexen Gesprächsanforderung führt. Gerade diese Verknüpfung von Inhalts- und Planungsebene kann aber nur funktionieren, wenn die Bearbeitung der Inhaltsebene tatsächlich Planungs- und Koordinierungsarbeit erfordert hat. Ein theaterpädagogisches Setting vermag dies zu leisten.

5.2 Ausschnitt 2

Ulrike etabliert im zweiten Gesprächsausschnitt lediglich lokale Diskursanforderungen, falls man ihre Aufforderungen zum Nachsprechen eines vorgegebenen Satzes überhaupt als Aufforderung zum Gespräch betrachten möchte. Zu Beginn des Geschehens, das direkt vor dem Ausschnitt stattfindet, ist Ulrike weniger direktiv, dort stellt sie den Kindern Fragen danach, was die Figuren in den jeweiligen Situationen sagen könnten, und akzeptiert die vorgeschlagenen Lösungen der Kinder. Ihr Gesprächsverhalten dort könnte als „Raumlassen und Akzeptieren“ (vgl. Quasthoff/Kluger 2021) interpretiert werden. Im zitierten Gesprächsausschnitt wird Ulrike aber direktiver. Hier könnte ihr Gesprächsverhalten nach Heller/Krah (2015) als „Selberlösen“ bezeichnet werden (ohne „Übergehen“). Nur nach Néeiras eigenständig gebildetem Beitrag (09) zeigt sie das Interaktionsmuster „Raumlassen und Akzeptieren“. Dass innerhalb dieses sehr direktiven Gesprächs die Bildung der komplexen Äußerung „ich werds dir beibringen und falls du ertrinkst (-) ich spring rein“ (09) stattfinden konnte, überrascht zunächst, zumal es das erste Mal innerhalb der in dieser Ethnographie erhobenen Daten ist, dass Néeira einen Satz mit der Subjunktion „falls“ bildet. Somit scheint diesem Setting auch etwas Erwerbssupportives zu eignen. Worin aber könnte das bestehen?

Zur Beantwortung dieser Frage soll auf den Registerbegriff von Halliday und Hasan (1989) zurückgegriffen werden. Jede Äußerung, so Halliday und Hasan, müsse in drei ineinandergreifenden Parametern situationsangemessen sein, um insgesamt als situationsangemessen interpretiert zu werden: im Bereich „field“, dem Gegenstand der Aussage, im Bereich „tenor“, der die Beziehungen zwischen den Interaktionspartner:innen anzeigt, und im Bereich „mode“, den tatsächlich gewählten sprachlichen Mitteln, um field und tone angemessen auszudrücken. Néeira gelingt es, exakt rollen- und situationsspezifisch zu sprechen. Es könnte

gerade das genaue Ausbuchstabieren aller Registerparameter im bisherigen theaterpädagogischen Vorgehen sein, das für Néeira so transparent macht, welche spezifischen Erwartungen an ihre Rolle und die Interaktion in der Situation bestehen. „Field", der Gegenstand, wurde durch die erzählte Geschichte zu Beginn etabliert. Das zentrale Detail, der Übergang vom Nichtschwimmer- ins Schwimmerbecken, wurde kurz vor dem Gesprächsausschnitt von den Kindern thematisiert, als diese darauf hinwiesen, dass eins der Kinder noch nicht ins Schwimmerbecken dürfe und warum. Außerdem ist der Gegenstand lebensweltnah für Néeira, da er an ihre eigenen kürzlichen Erfahrungen als Schwimmkursteilnehmerin anknüpft, sodass ihr insbesondere die Bedeutung des Übergangs ins Schwimmerbecken vertraut zu sein scheint. Der „tenor", die Art der Beziehung zwischen den Interaktand:innen, ist durch die genaue Rollenbenennung (Schwimmlehrerin, Erwachsene und Schwimmschüler, Kind) ebenfalls angelegt, wobei Néeira diese Rolle spezifisch ausgestaltet – indem sie die Perspektive des Kindes ernst nimmt und ihren Handlungsspielraum als Schwimmlehrerin und geübte, erwachsene Schwimmerin zur Grundlage ihrer Äußerung macht. Mit ihrer Wahl der Subjunktion „falls" markiert sie die Unwahrscheinlichkeit des Ertrinkens, räumt aber gleichzeitig die Möglichkeit ein, dass es grundsätzlich passieren kann – aber von ihr als Schwimmlehrerin verhindert werden wird. Dieses Ausbuchstabieren der Parameter im bisherigen theaterpädagogischen Vorgehen kann als externe Ressource im Sinne Quasthoff/Heller/Morek (2021b, S. 23) angesehen werden.

6. Fazit

In diesem Artikel wurden zwei Gesprächsausschnitte aus einer linguistischen Ethnographie vorgestellt, die an einer großstädtischen Grundschulklasse Sprachaneignungsprozesse untersucht. Beiden Ausschnitten war gemeinsam, dass in ihnen jeweils erstmalig in der damals anderthalb Jahre andauernden Ethnographie das Vorkommen bestimmter komplexer sprachlicher Äußerungen zweier Schüler:innen beobachtet werden konnte. Beide Äußerungen fielen in theaterpädagogischen Settings, sodass die Frage nahelag, inwiefern deren Vorkommen durch diese Settings begünstigt worden sein könnte. In der Auswertung zeigte sich, dass das Gelingen der komplexen Äußerungen in beiden hier vorgestellten Gesprächsausschnitten durchaus durch die theaterpädagogischen Settings erklärt werden konnte, auch wenn die jeweils gesetzten Zugzwänge sehr unterschiedlich waren.

Im ersten Ausschnitt waren die Kinder mit einer komplexen sozialen und kreativen Aufgabe gefordert, dem Ausdenken und Inszenieren eines eigenen Stücks, für deren Bearbeitungsprozess sie Stolz empfanden. Mit hoher Motivation berichtete eine von ihnen, Mia, unter Nutzung einer geschachtelten

Vertextungsstruktur von dem bisherigen Produkt und dem kreativen Prozess. Sie rahmte eine an die klassische Dramenstruktur angelehnte und mit zahlreichen prosodischen Mitteln dramatisierte Nacherzählung des Stücks eingangs mit Informationen über die Ideengeberin und über den zentralen dramaturgischen Kniff und abschließend mit einer Selbstpositionierung als Dramaturgin und Regisseurin. All dies folgte auf einen zufällig glücklich formulierten globalen Zugzwang durch die Ethnographin, der aber die Komplexität der dann folgenden Gesprächssequenz weniger zu erklären vermag als das theaterpädagogische Setting, das die fordernde Aufgabe ermöglicht, ein Produkt in einem kreativen und sozialen Prozess zu entwickeln.

Der zweite Ausschnitt schien auf den ersten Blick durch die Lokalität der Zugzwänge und die stark direktive Vorgehensweise der Theaterpädagogin weniger erwerbssupportiv zu sein. Dass hier dennoch eine beachtlich komplexe Äußerung gelingt, könnte durch das Ausbuchstabieren der Registerparameter „field", „tenor" und „mode" (vgl. Halliday/Hasan 1989) in den dieser Sequenz vorausgegangenen theaterpädagogischen Schritten begünstigt worden sein.

Dieser Befund erweitert somit mit konversationsanalytischen und interaktionslinguistischen Mitteln bisherige Ergebnisse der Forschung zu Theaterpädagogik und Spracherwerb, die bislang vor allem auf die Rolle der Körperlichkeit (vgl. Morrin 2018), die erhöhte Konzentrationsfähigkeit (vgl. Denk 2009) und die Förderung des Selbstvertrauens (vgl. Denk 2009, Sdroulia 2020) als erwerbssupportive Ressourcen theaterpädagogischer Settings hingewiesen hatte. In diesem Artikel konnte gezeigt werden, dass diese Settings auf spezifische Weise komplexe Interaktionsanforderungen hervorbringen können und deren Bewältigung gleichzeitig durch eine Explizierung von Rollenanforderungen unterstützen, die für theaterpädagogische Arbeit typisch sind.

Gleichzeitig zeigen die Daten auf, dass die theoretische Konzeption des Kompetenzgefälles zwischen kompetenten Mitgliedern und „noch nicht vollständig kompetent *members*" (Quasthoff/Heller/Morek 2021, S. 19) für den schulischen Kontext überdacht werden muss. Während Garfinkel/Sacks (1970) noch nicht über unterschiedlich vollständige Kompetenzgrade von Mitgliedern einer sozialen Gemeinschaft nachdenken, ist es der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung zu verdanken, den Gedanken der Erwerbssupportivität von Interaktionen anhand der Vorstellung von unterschiedlichen Kompetenzgraden der Interaktand:innen überhaupt denkbar zu machen und damit die Untersuchung von Sozialität gegenüber den ursprünglichen ethnomethodologischen Grundlagen bedeutend zu erweitern, nämlich um die Untersuchung von Bildungsprozessen in Sozialität durch die Untersuchung von erwerbssupportiven Merkmalen von Interaktionen. Jedoch weist Quasthoff (2011, S. 246) darauf hin, dass die Institutionalisierung von Kommunikation, etwa in Bildungsinstitutionen, die supportive Zweierdyade auflöst, die in der Erstspracherwerbsforschung der Fokus der Forschung ist. Ich denke, dass die Frage, wer oder was sich unter einem

kompetenten Mitglied vorgestellt werden soll, im schulischen Kontext anders gedacht werden muss: Es gibt nicht nur die Mitgliedschaft zur Erwachsenengemeinschaft, die als langfristiges Bildungsziel in schulischer Kommunikation angelegt ist oder zumindest als normatives Ziel von Schule gedacht werden kann. Es gibt auch die Mitgliedschaft zur Schüler:innengemeinschaft und die Mitgliedschaft zur Lehrer:innengemeinschaft. Von Schüler:innen wird erwartet, sich als kompetentes Mitglied der Schüler:innengemeinschaft auszuweisen, sowohl gegenüber Lehrkräften als auch gegenüber ihren Peers (vgl. Breidenstein 2006; Boer/Decker-Peaceman 2009). Es kann angenommen werden, dass ein solches Ausweisen als kompetentes Mitglied der Schüler:innenschaft zwar ein Bemühen um den Erwerb der Mittel, um sich als Mitglied der Erwachsenengemeinde auszuweisen, inkludiert, dass dies aber spezifisch für die Schüler:innenrolle gedacht werden muss. Die Erwartung besteht gerade nicht darin, dass sich Schüler:innen als Mitglieder der Erwachsenengemeinde ausweisen, dies würden Lehrkräfte – und auch ihre Peers – im schulischen Setting vermutlich als unpassend empfinden.

In der Interaktion zwischen der Theaterpädagogin Ulrike und Néeira zeigt sich dies darin, dass Néeiras Kompetenz gerade darin zu bestehen scheint, dass sie das Spannungsverhältnis zwischen der Erwartung von Ulrike, dass sie nachsprechen soll, und ihrer Agentivität, ihren eigenen Beiträgen zum Dialog, erfolgreich navigieren und balancieren kann. Kontextualisierungskompetenz bedeutet in dieser Interaktion demnach nicht nur, zu erkennen, wann ein eigener Turn erwünscht ist und wie dieser an die vorherigen Gesprächsbeiträge anknüpfbar ist. Es bedeutet auch zu erkennen, in welchem Maß ein Befolgen des gesetzten Zugzwangs oder des durch eine Lehrkraft vorgegebenen Interaktionsmodus notwendig ist, um als kompetente:r Schüler:in zu gelten, und in welchem Maß und wie ein Spielraum für eine Änderung der Vorgabe möglich ist, um eigenen Ausdrucksbedürfnissen Raum zu geben.

Für die Institution Schule könnte denkbar sein, dass die Erwartung darin besteht, dass sich alle Teilnehmenden als Mitglieder einer Lehr- und Lerngemeinschaft ausweisen, deren Begründung ein Kompetenzgefälle zwischen erwachsenen und jüngeren Mitgliedern ist. Dieses Kompetenzgefälle wäre demnach ebenso konstitutiv für die Lehr- und Lerngemeinschaft wie das Bemühen beider Seiten, es zu überwinden. Es ist daher anzunehmen, dass sowohl Schüler:innen als auch Lehrer:innen sowohl das Kompetenzgefälle als auch das Bemühen sich gegenseitig in Interaktionen anzeigen müssen, um sich als legitime und rollenadäquat handelnde Mitglieder der Lehr- und Lerngemeinschaft auszuweisen. Das bedeutet aber auch, dass das Kompetenzgefälle nie ganz verschwinden darf, weil sonst kein Bemühen mehr angezeigt werden kann. Demnach könnte die Erwartung an schüler:innenseitige Interaktionsbeiträge darin bestehen, ein Kompetenzgefälle auch dann anzuzeigen bzw. ein durch die Lehrkraft angezeigtes Kompetenzgefälle zu bestätigen, wenn es situativ eventuell für

die Schüler:innen nicht in der Weise besteht, in der es die Lehrkraft angelegt hat.

Dieser hier als Hypothese formulierte Zusammenhang muss in weiteren Analysen der Daten der vorliegenden Studie näher untersucht werden, ebenso die Frage, in welchem Verhältnis dieser Zusammenhang nun zu Erwerbssupportivität von Diskurskompetenz im Sinne von Quasthoff, Heller und Morek (2021b, S. 22) steht. Diese Überlegungen zeigen aber insgesamt auf, wie notwendig es ist, schulische Interaktion in möglichst wenig veränderten schulischen Settings zu untersuchen und die spezifischen Gemeinschaften und Mitgliedschaften des schulischen Feldes in der Analyse, aber auch in der theoretischen Modellierung von Erwerbssupportivität zu berücksichtigen.

Literatur

Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Dies. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–52.

Bolton, Gavin M. (1979): Towards a theory of drama in education. 6. Auflage. Harlow: Longman.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. 3., überarb. Auflage. München: UVK.

Bruner, Jerome S. (1983): Child's Talk: Learning to Use Language. New York: Norton.

Copland, Fiona/Creese, Angela (2015): Linguistic Ethnography. Collecting, Analysing and Presenting Data. Unter Mitarbeit von Frances Rock and Sara Shaw. Los Angeles u. a.: Sage.

de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (2009): Schulische Ordnung und Peerkultur. In: Dies. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–328.

Denk, Rudolf (2009): Vorhang auf für die Kleinsten: Zur Entwicklung theatralischer Kompetenzen von Kindern. In: Patricia Nauwerck (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Unter Mitarbeit von Ingelore Oomen-Welke. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 61–74.

Eberle, Thomas S. (2008): Phänomenologie und Ethnomethodologie. In: Eberle, Thomas S./Raab, Jürgen/Pfadenhauer, Michaela/Stegmaier, Peter/Dreher, Jochen/Schnettler, Bernt (Hrsg.): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–161.

Even, Susanne/Miladinović, Dragan/Schmenk, Barbara (Hrsg.) (2019): Lernbewegungen inszenieren: performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Garfinkel, Harold (1972): Remarks on ethnomethodology. In: Gumperz, John J./ Hymes, Dell H. (Hrsg.): Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. New York, N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, S. 301–324.

Garfinkel, Harold/Sacks, Harvey (1970): On Formal Structures of Practical Action. In: McKinney, John C./Tiryakian, Edward A. (Hrsg.): Theoretical Sociology. New York: Appleton Century Crofts, S. 338–366.

Goffman, Erving (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.

Goodwin, Marjorie H. (2012): Interaktion, Sprachpraxis und die Konstruktion sozialer Universen. In: Ruth Ayaß und Christian Meyer (Hrsg.): Sozialität in Slow Motion. Theoretische und empirische Perspektiven. Festschrift für Jörg Bergmann. Wiesbaden: Springer VS, S. 269–297.

Halliday, Michael A. K./Hasan, Ruqaiya (1989): Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996/2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
Heller, Monica (2007): Bilingualism as Ideology and Practice. In: Dies. (Hrsg.): Bilingualism: A Social Approach. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 1–22.
Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 62, H. 1, S. 5–20.
Knappik, Magdalena (2022): Methodologische Überlegungen zur Erforschung von Sprachaneignung als sozialer Praxis: Die Potenziale und Herausforderungen einer praxistheoretisch vertieften linguistic ethnography. In: Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 3. https://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/wp-content/uploads/2022/08/Knappik.pdf [Abfrage am 21.02.23]
Labov, William (1972): Some Principles of Linguistic Methodology. In: Language in Society 1, H. 1, S. 97–120.
Langer, Antje (2010): Transkribieren. Grundlagen und Regeln. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 515–526.
Lemke, Christiane/Sdroulia, Amalia (2020): Theater und Politik als Weg zur Integration. Ein Erfahrungsbericht. Baden-Baden: Tectum.
Leßmann, Ann-Christin (2021): Diskursive Anforderungen in der Grundschule. In: Quasthoff, Uta M./Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin und Boston: de Gruyter (Germanistische Linguistik 324), S. 279–302.
Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27, S. 191–211.
Maybin, Janet (2009): A Broader View of Language in School: Research from Linguistic Ethnography. In: Children & Society 23, H. 1, S. 70–78.
Morrin, Serafina (2018): Implizites Kultur- und Sprachwissen. Hervorbringen von Transritualität und mimetische Aneignung von Sprache in einer Berliner Willkommensklasse. Berlin: Logos Verlag (Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft 76).
Nicolini, Davide (2012): Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction. Oxford: Oxford University Press.
Prediger, Susanne/Erath, Kirstin/Quasthoff, Uta M./Heller, Vivien/Vogler, Anna-Marietha (2016): Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster und New York: Waxmann, S. 285–300.
Quasthoff, Uta (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, Ludger/Leimbrink, Kerstin/Quasthoff, Uta (Hrsg.): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin: de Gruyter, S. 210–251.
Quasthoff, Uta (2012): Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres: Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen? In: Roll, Heike/Schilling, Andrea (Hrsg.): Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grießhaber zum 65. Geburtstag. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
Quasthoff, Uta M./Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.) (2021a): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin und Boston: de Gruyter (Germanistische Linguistik 324).
Quasthoff, Uta M./Kern, Friederike (2007): Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, S. 277–306.

Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. Discourse Studies 19, H. 1, S. 84–110.

Quasthoff, Uta/Heller, Vivien/Morek, Miriam (2021b): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. In: Quasthoff, Uta M./Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin und Boston: de Gruyter (Germanistische Linguistik 324), S. 13–34.

Quasthoff, Uta/Kluger, Christian (2021): Familiale Interaktionsmuster als Erwerbsressource im längsschnittlichen Verlauf. Wie nutzen Kinder interaktive Ressourcen zum Ausbau mündlicher Argumentationskompetenz? In: Quasthoff, Uta M./Heller, Vivien/Morek, Miriam (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin und Boston: de Gruyter (Germanistische Linguistik 324), S. 107–156.

Rampton, Ben/Maybin, Janet/Roberts, Celia (2015): Theory and Method in Linguistic Ethnography. In: Snell, Julia/Shaw, Sara/Copland, Fiona (Hrsg.): Palgrave Advances in Language and Linguistics. Linguistic Ethnography. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 14–50.

Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar: Verlag das Netz.

Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.

Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript (Theater 9).

Sdroulia, Amalia (2020): Integration durch Zweitspracherwerb auf der Bühne. DOI: 10.25656/01:20550 (Abfrage: 04.02.2022).

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/Mertzlufft, 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 10, S. 353–402. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf (Abfrage: 20.01.2022).

Tusting, Karin (Hrsg.) (2019): The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography. London u. a.: Routledge (Routledge Handbooks in Applied Linguistics).

Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).

Autorinnen

Elena Frick ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung „Pragmatik“ am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim. Sie ist im Programmbereich „Mündliche Korpora“ tätig und beschäftigt sich mit der Entwicklung digitaler Korpusanwendungen für sprachwissenschaftliche Forschung.

Cordula Meißner ist Assistenzprofessorin am Institut für Germanistik an der Universität Innsbruck. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. die korpusbasierte Sprachbeschreibung als Basis für das Lehren und Lernen von Deutsch als fremder Sprache, Korpuspragmatik und Lexikogrammatik geschriebener und gesprochener Sprache sowie die Sprachverwendung in Wissenschaft, Bildung und Beruf.

Magdalena Knappik ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Sprache und Sprachaneignung als soziale Praxis, Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft, Linguizismus- und Rassismuskritik in derLehrer*innenbildung und (linguistische) Ethnographie.

Uta Quasthoff ist Professorin i. R. an der Fakultät Kulturwissenschaften der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte sind u. a. Vorgeformtheit (Stereotype, formelhafte Wendungen), Diskurs- und Textpraktiken von Erwachsenen und Kindern (kommunikative Gattungen, besonders Erzählen und Argumentieren, mündlich & schriftlich), Spracherwerb, Sprachdidaktik (Mündlichkeitsdidaktik, Erwerb von Textproduktionskompetenz, Unterrichtsinteraktion, Sprachliches und fachliches Lernen), qualitative Methodologie.

Madeleine Domenech hat in Berlin und den USA Lehramt für Deutsch und Französisch studiert und wurde in der internationalen Research School Education and Capabilites (EduCap) in Dortmund zu „Schriftsprachlichen Profilen von Fünftklässlern“ promoviert. Sie war und ist in mehreren interdisziplinären Drittmittel-Projekten und Arbeitsgruppen zu schulrelevanten Sprachkompetenzen tätig sowie an verschiedenen Standorten im Bereich der diversitätssensiblen Sprachbildung. Seit 2022 sie die Professorin für „Grundschuldidaktik, Mehrsprachigkeit und soziale Teilhabe“ an der Universität Kassel.

Sandra Reitbrecht promovierte 2016 am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2017 ist sie als Hochschullehrerin am Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz an der

Pädagogischen Hochschule Wien tätig und beschäftigt sich in ihrer Forschung mit Fragen zum Modelllernen im Kontext einer durchgängigen Sprachbildung.

Veronika Mattes, ist assoziierte Professorin für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft an der Universität Graz, wo sie vor zu den Bereichen Morphologie, Typologie und Psycholinguistik forscht und lehrt. Ihr Interesse gilt vor allem den Schnittstellen von Morphologie und Lexikon sowie der Kategorisierung von Wortarten in verschiedenen Sprachsystemen, aus typologischer uns kognitiver Perspektive. Aktuell beschäftigt sie sich mit diesen Themen im Rahmen des Spracherwerbs. Ihr aktueller Forschungsschwerpunkt ist die Entwicklung der Derivationsmorphologie und der Konzeptualisierung der Wortarten in der späteren Sprachentwicklung von Kindern.

Miriam Morek ist Professorin für Germanistische Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschung verbindet Fachdidaktik, Diskurserwerbs- und Interaktionsforschung. Sie untersucht u. a. den Erwerb diskursiver Kompetenzen, den Zusammenhang sprachlichen und fachlichen Lernens in Unterrichtsgesprächen und Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Erforschung diskursiver Praktiken in Peer-Interaktion von Kindern und Jugendlichen.

Vivien Heller, Bergische Universität Wuppertal, Professorin für Sprachdidaktik, forscht zum Erwerb von Diskurskompetenz (Erklären, Argumentieren) von Kindern mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Weitere Schwerpunkte liegen in der rekonstruktiven Unterrichtsforschung zum Umgang mit Heterogenität und zum Zusammenspiel sprachlichen und fachlichen Lernens sowie in der Professionalisierungsforschung zu diskurserwerbsförderlichem Lehrerhandeln.

Noelle Kinalzik ist Doktorandin und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der germanistischen Sprachdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie untersucht den Erwerb von explanativer Diskurskompetenz von Kindern mit heterogenen Lernausgangslagen und ist darüber hinaus in der Erforschung von Professionalisierungsprozessen im Bereich diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns involviert.

Ulrike Lüdtke ist Professorin an der Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, und leitet die Abteilung Sprach-Pädagogik und –Therapie, die Sprachtherapeutische Ambulanz sowie das Leibniz Lab for Relational Communication Research. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Emotion und Sprache, die Digitalisierung von Spracherwerbsforschung, Sprachdiagnostik und Sprachförderung in heterogenen Kontexten, die Relationale Sprachdidaktik im Elementar- und Primarbereich sowie Sprachtherapie in Subsahara-Afrika.

Hanna Ehlert ist Logopädin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Promoviert hat sie zum Thema Dynamic Assessment in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. In Forschung und Lehre setzt sie sich schwerpunktmäßig mit der Erfassung von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Auffälligkeiten in Praxis (Diagnostik) und Forschung (Spracherwerb) bei ein- und mehrsprachigen Kindern auseinander. Einen Schwerpunkt bildet dabei die automatisierte Analyse mittels machine learning Anwendungen.

Ulla Licandro ist Professorin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und leitet die Fachgruppe Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sprachlich-kommunikative Diversität in inklusiven Settings, Entwicklung und Gestaltung von Peer-Interaktionen sowie Diagnostik und Förderung bei Mehrsprachigkeit.

Aleksandra Kappenberg (geb. Syczewska) ist akademische Sprachtherapeutin (M. A.) Ihr Studium absolvierte sie an der Medizinischen Universität in Białystok (Polen) und der Leibniz Universität Hannover. Aktuell arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Arbeitsbereich Heterogenität und Diversität unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse.