

Hofman, Josef

Emotionale Reaktionen von Grundschüler*innen auf sprachliche Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht. Eine qualitative, videobasierte Einzelfallstudie

Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 170-188



Quellenangabe/ Reference:

Hofman, Josef: Emotionale Reaktionen von Grundschüler*innen auf sprachliche Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht. Eine qualitative, videobasierte Einzelfallstudie - In: Wilm, Gianna [Hrsg.]; Koßmann, Raphael [Hrsg.]; Böse, Sarah [Hrsg.]; Fabel-Lamla, Melanie [Hrsg.]; Meyer-Jain, Cara [Hrsg.]: Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 170-188 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-304202 - DOI: 10.25656/01:30420; 10.35468/6098-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-304202>

<https://doi.org/10.25656/01:30420>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Josef Hofman

Emotionale Reaktionen von Grundschüler*innen auf sprachliche Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht: Eine qualitative, video-basierte Einzelfallstudie

Abstract

Im Deutschunterricht der Primarstufe wird eine inklusive Orientierung auf den gemeinsamen Lerngegenstand vor allem in konkreten sprachlichen Handlungssituationen erzeugt. Die Lehrkraft bietet dabei Unterstützung, wenn ihr dies notwendig und angemessen erscheint. Abweichung von sprachlichen Normen bzw. Sprachfehler sollen dabei als individuelle Lernanlässe für die Schüler*innen verstanden werden. Es wird in diesem Zusammenhang auch empfohlen, dass Lehrkräfte unmittelbar nach der Äußerung des Fehlers den Schüler*innen ein sprachliches Modell anbieten, damit sie aus den Fehlern lernen können. Dieser sprachlichen Modellierung durch die Lehrkraft lässt sich dabei sowohl eine explizite als häufig auch eine implizite Bedeutung beimessen, die unterschiedliche Emotionen bei den betreffenden Schüler*innen auslösen können und dadurch in verschiedener Weise deren gefühlte Teilhabe an dem gemeinsamen Lerngegenstand beeinflusst. Um derartige emotionale Reaktionen der Schüler*innen auf eine sprachliche Modellierung der Lehrkraft näher zu untersuchen, wurde im Rahmen einer Einzelfallstudie ein Video von einer inklusiven Deutschstunde an einer Grundschule tiefenhermeneutisch ausgewertet. Die Ergebnisse legen nahe, dass auch beiläufige Konnotationen des sprachlichen Modells bei Schüler*innen negative emotionale Reaktionen hervorrufen können, die dem Ziel einer inklusiven Orientierung potentiell im Wege stehen.

1 Die doppelte Funktion der verbalen Sprache im Deutschunterricht

Zentrale Lernbereiche des Deutschunterrichts in der Grundschule sind u. a. Lesen und Schreiben sowie Sprechen und Zuhören (vgl. Hütts-Graff u. a. 2011, 37). Dadurch soll die Grundlage dafür geschaffen werden, dass Kinder Bedeutungen aus mündlicher oder schriftlicher Sprache gewinnen und ebenso in mündlicher

oder schriftlicher Sprache eigenständig artikulieren können. Der Begriff Sprachhandlungskompetenz bildet dabei den Versuch, die dafür nötigen kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten unter einem übergeordneten pädagogisch-psychologischen Konstrukt zusammenzufassen. Dieses lässt sich wiederum in die zwei Teilkompetenzen schriftliche und mündliche Kommunikation unterteilen (vgl. ebd. 2011, 94ff.).

Die mündliche Sprachbildung bildet in diesem Zusammenhang eine wichtige Säule, deren Ziel die Weiterentwicklung der mündlichen Interaktions- und Diskursfähigkeit, der mündlichen Rezeption (Zuhören) und der mündlichen Produktion (Sprechen) ist (vgl. Becker-Mrotzek 2009, 66ff.). Der mündlichen Sprache kommt im Deutschunterricht der Grundschule somit eine spezifische Doppelfunktion zu. Zum einen sind formal-sprachliche Aspekte (z. B. Phonetik) zentraler Gegenstand des Unterrichts. Zum anderen fungiert Sprache auch als Medium der Kommunikation, durch welches der Unterricht realisiert wird. Dadurch findet mündliche Sprachbildung sowohl in der formalen Auseinandersetzung als auch im Gebrauch der Sprache während des Unterrichts statt (vgl. Schiefele u. a. 2019, 65).

2 Herausforderungen der inklusiven Sprachförderung

Um eine inklusive Sprachförderung im Deutschunterricht der Grundschule zu realisieren, müssen sprachliche Lerngelegenheiten so gestaltet werden, dass sie im Rahmen eines gemeinsamen Lerngegenstandes (z. B. Klassengespräch zu einem bestimmten Thema) Spielräume zu individuellen Bearbeitungen eröffnen und gleichzeitig die Förderung des Einzelnen ermöglichen (vgl. Naugk u. a. 2016, 229). Um eine gemeinsame Lerngelegenheit bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Differenzierungs- und Förderstrategien zu realisieren, bedarf es diagnostisch generierten Wissens. Im Fokus der sprachlichen Diagnostik steht dabei das systematische Erkennen und Beschreiben von sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Schüler*innen, wodurch wiederum eine adaptive Unterrichtsgestaltung möglich wird (vgl. Schiefele u. a. 2019, 57). Deutschlehrkräfte sollten zu diesem Zweck während des Unterrichts fortlaufend sprachliche Differenzen und Entwicklungen aufmerksam wahrnehmen und zur Auswahl situativer Sprachförderstrategien verwenden (vgl. Röhner & Wiedenmann 2017, 63).

Mündliche Sprache und damit verbundene sprachliche Fehler bilden in diesem Zusammenhang ein wichtiges förderdiagnostisches Indiz zur Beurteilung der Sprachkompetenz der Schüler*innen und bei der entsprechenden Auswahl von Sprachförderstrategien. Gemäß Kleppin (1997, 74ff.) bezeichnet ein sprachlicher Fehler z. B. einen Verstoß gegen formal-grammatikalische Regeln, den allgemein üblichen Sprachgebrauch (z. B. Alltagssprachliche, informelle Regeln) oder spezifische gesellschaftliche Normen (z. B. Benimmregeln). Die Markierung eines

Fehlers ist dabei immer sehr stark von der Situation abhängig und obliegt in der Schule in der Regel dem subjektiven Urteil der Lehrkraft (ebd. 86).

Um mündliche Sprachfehler im Sinne einer inklusiven Unterrichtsgestaltung diagnostisch nutzen zu können, ist ein differenziertes Verständnis der Ursachen und Implikationen dieser Fehler notwendig. Im Sinne der zuvor skizzierten Bedeutung einer gemeinsamen Lernerfahrung sollte neben der formalen Korrektur allerdings auch die Aufrechterhaltung des gemeinsamen Rahmens bei der Auswahl und Durchführung der Sprachförderstrategien sichergestellt werden, da andernfalls Ausschlussprozesse in Gang gesetzt werden können (vgl. Naugk u. a. 2016, 231; Schiefele u. a. 2019, 73).

3 Sprachliche Modellierungen im Unterricht und deren Wahrnehmung durch die Schüler*innen

Sofern Äußerungen von Schüler*innen im Unterricht Fehler enthalten, sollten Lehrkräfte im unmittelbaren Anschluss an die Äußerung sprachliche Modelle zur Korrektur anbieten. Dazu zählen syntaktische Erweiterungen (Expansion), syntaktische Richtigestellung und sachlogische Erweiterung (Extension), sowie die sprachliche Richtigestellung ohne Erweiterung (korrekatives Feedback) (vgl. Lüdtkke & Stitzinger 2017, 131). Eine Untersuchung zum Einsatz derartiger sprachlicher Modellierungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften konnte zeigen, dass diese sehr differenziert angewandt werden. Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittlichen Sprachleistungen setzten die beteiligten pädagogischen Fach- und Lehrkräfte beispielsweise deutlich häufiger semantisch-lexikalische oder grammatikalische Erweiterungen und korrekatives Feedback ein als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Sprachleistungen (vgl. Beckerle u. a. 2020, 95). Eine Studie zur Wirkung von sprachlichen Modellierungen im Unterricht konnte zeigen, dass vor allem Grundschüler*innen mit einem schwachen sprachlichen Ausgangsniveau signifikant besser in Sprachtests abschneiden, wenn ihre Lehrkräfte häufiger korrekte sprachliche Modellierungen anwenden (vgl. Beckerle 2017, 215).

Um im Sinne einer inklusiven Unterrichtsgestaltung den Fokus auf den gemeinsamen Lerngegenstand zu wahren und Teilhabe zu ermöglichen, sollten Lehrkräfte bei der Auswahl von sprachlichen Modellierungen auch die jeweilige Unterrichtssituation berücksichtigen. In einem Klassengespräch bzw. im Frontalunterricht kann durch ein individualisiertes korrekatives Feedback beispielsweise die Aufmerksamkeit der Klasse sehr stark auf den Fehler und mögliche sprachliche Beeinträchtigungen des Kindes gelegt werden. Dies führt auf Seiten des Kindes zu erhöhtem Druck, da durch das Feedback ein Ausschluss markiert wird. Sofern eine solche individualisierte Strategie in dieser Sozialform angemessen erscheint, sollten sie möglichst beiläufig und indirekt formuliert werden (vgl. Mußmann, 2020, 130).

Emotionen von Lernenden wird dabei sowohl in Hinblick auf die Verarbeitung sprachlicher Lernangebote, als auch für das Erleben einer inklusiven Klassengemeinschaft und des Klassenklimas eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Kurtz 2020, 100). Allerdings ist bisher noch wenig über die emotionalen Reaktionen auf sprachliche Modellierungen im Unterricht auf Seiten der Schüler*innen bekannt. Erste Studien über die emotionale Wirkung von Sprachförderstrategien wie dem schriftlichen korrekativen Feedback deuten darauf hin, dass emotionale Reaktionen von Sekundarschüler*innen sehr unterschiedlich ausfallen können, je nachdem welche explizite bzw. implizite Bedeutung sie dem Feedback beimessen (vgl. Storch 2021, 590). Dabei hat auch der Kontext, in dem das Feedback erteilt wird, einen starken Einfluss auf die emotionale Reaktion. Beispielsweise stehen Schüler*innen dem korrekativen Feedback der Lehrkraft offener gegenüber, wenn Sie im Allgemeinen eine vertrauensvolle Beziehung zu der Lehrkraft pflegen (vgl. Lee u. a. 2008, 178f.).

Anhand dieser wenigen Befunden lässt sich somit weiterhin ein deutlicher Forschungsbedarf sowohl in Hinblick auf die emotionalen Reaktionen auf sprachliche Modellierungen als auch in Hinblick auf jüngere Lernende und verschieden pädagogische Settings feststellen (vgl. Oliver & Adams 2021). In Bezug auf die Erforschung emotionaler Reaktionen gilt es dabei zu berücksichtigen, dass in Abhängigkeit des jeweiligen Kontexts Emotionen nicht immer bewusst wahrgenommen und demnach von den Beteiligten nicht direkt wiedergegeben werden können. Aus diesem Grund bedarf es methodischer Zugänge, die geeignet sind, sich auch unbewussten emotionalen Reaktionen anzunähern (vgl. Panksepp 1999). Unter Rückgriff auf die psychoanalytische Sozialpsychologie und insbesondere die Arbeit von Fonagy et al. (2015, 104) liegt dieser Arbeit somit ein Emotionskonzept zugrunde, das Emotionen (wie z. B. Freude, Trauer, Zorn, Furcht, Ekel) als mentale Zustände auffasst, sie subjektiv wahrgenommen und reguliert werden aber auch unbewusst verbleiben können. Diese unbewusste Dimension offenbart sich u. a. in widersprüchlichen Emotionen, einem Unverständnis für das eigene emotionale Empfinden oder der fälschlichen Wahrnehmung von Emotionen. Eine Person kann beispielsweise äußern, von Glück erfüllt zu sein, während sie in Wirklichkeit von einer anderen Emotion beherrscht wird. Gleichsam liegt dieser Theorie die Annahme zugrunde, dass Beobachtende, unter Wahrung spezifischer methodologischer Prinzipien, emotionale Zustände von Außenstehenden identifizieren und stellvertretend mentalisieren können.

4 Forschungsdesign

Die vorangegangene Übersicht zeigt, dass sprachliche Modellierungen im Anschluss an Fehler von Schüler*innen bedeutsame Sprachförderstrategien im inklusiven Deutschunterricht der Primarstufe darstellen; mit dem Ziel, die Sprachhandlungskompetenz von Schüler*innen systematisch weiterzuentwickeln (vgl.

Lüdtke & Stitzinger 2017, 131). Allerdings können diese Modellierungen unter bestimmten Umständen auch den Zielen eines inklusiven Unterrichts entgegenstehen und eher ausschließend wirken (vgl. Mußmann, 2020, 130). Ob ein sprachliches Modell für die betreffenden Schüler*innen dabei einen Ausschluss markiert, hängt wohlmöglich auch damit zusammen, welche Bedeutung sie der Modellierung der Lehrkraft beimessen und welche emotionalen Reaktionen diese bei ihnen auslöst (vgl. Storch 2021, 590). Allerdings existieren in Deutschland bisher noch keine Studie zur emotionalen Verarbeitung von sprachlichen Modellierungen im Deutschunterricht.

Um sich dieser Forschungslücke zunächst explorativ anzunähern, wurde im Rahmen einer Einzelfallstudie eine videografierte Deutschstunde einer vierten Klasse tiefenhermeneutisch ausgewertet. Dabei standen die Fragen im Vordergrund, a) welche expliziten und impliziten Bedeutungen den sprachlichen Modellierungen der Lehrkraft von Seiten der Schüler*innen beigemessen wird, b) welche emotionalen Reaktionen diese bei den betreffenden Schülern*innen auslöst und c) in wie weit dadurch wohlmöglich ein Ausschluss bzw. eine Exklusion markiert wird. Dabei sollte der explorative Zugang auch ermöglichen, erste hypothetische Implikationen bzgl. der Konzeptualisierung von inklusiven sprachlichen Modellierungen sowie zukünftige, weitergehende Forschungszugänge zu skizzieren.

4.1 Stichprobe

Das ausgewählte Unterrichtsvideo entstammt ursprünglich dem Forschungsprojekt VERA – Gute Unterrichtspraxis (vgl. Helmke 2014a). Ziel des Projektes war es, die Bedingungen für erfolgreiches Lernen im Grundschulunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik zu analysieren (vgl. Helmke u. a. 2008). Der Zugriff auf das Video erfolgte über das Forschungsdatenzentrum Bildung.

Die Metadaten der Videos enthalten keinerlei Informationen zu Förderbedarfen von Schüler*innen. Allerdings fand sich in den Metadaten des ausgewählten Videos (vgl. Helmke 2014b) ein Hinweis auf die Mitwirkung einer Sozialpädagogin in der Unterrichtsstunde. Aktuelle Befunde aus dem Sekundarbereich zeigen, dass Fachkräfte der Schulsozialarbeit teilweise für die Entwicklung und Durchführung von besonderen, individuellen Fördermaßnahmen im Unterricht zuständig sind (vgl. Neumann u. a., 2021, 170). Aus diesen Gründen wurde der genannte Hinweis in den Metadaten dahingehend gedeutet, dass an dieser Unterrichtsstunde möglicherweise Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf teilnehmen und eine inklusive Unterrichtsgestaltung prinzipiell von der Fachkraft und der Sozialpädagogin intendiert sein müsste.

4.2 Kodierung von Sprachförderstrategien

Um einen Eindruck von der Gesamtheit der sprachlichen Modellierungen zu erhalten, wurde das Video zunächst kodiert. Zu diesem Zweck wurden alle Szenen iden-

tifiziert, in der die Lehrkraft in unmittelbarer Reaktion auf sprachliche Fehler der Schüler*innen selber eine sprachliche Äußerung getätigt hat. Für die Kodierung dieser Szenen wurde auf die von Lüdtke & Stitzinger (2017, 131) und Motsch (2017, 98) beschriebenen Konzepte zur sprachlichen Modellierung nach einer kindlichen Äußerung zurückgegriffen. In Tabelle 1 werden Beschreibungen und Beispiele für die einzelnen Kodierungen aufgelistet. Sofern die Handlung der Lehrkraft keiner dieser Kodierungen zugewiesen werden konnte, wurde sie als „Grenzfall“ kodiert. Der Begriff Grenzfall wurde gewählt, um hervorzuheben, dass in diesen Fällen in der Regel gar kein Feedback von Seiten der Lehrkraft erfolgte.

Die Kodierung wurde von zwei Rater*innen durchgeführt. Die Kodierung folgte dabei dem Ansatz des Consensual Coding, wie er von Hill (2021, 39ff.) vorgeschlagen wird. Das Consensual Coding sieht den Kodierprozess dabei als einen dialogischen Prozess an, in dem zwei Rater*innen versuchen, das Datenmaterial in seiner Komplexität und Ambiguität zu entschlüsseln. Die Rater*innen nehmen dabei zunächst unabhängig voneinander die Kodierung vor und diskutieren im Anschluss offen und wiederholt über Diskrepanzen. Das Ziel ist es zu einer Übereinstimmung zu kommen und gleichzeitig auch Differenzen zuzulassen (vgl. Hill et al. 2005, 200). Die Übereinstimmung der beiden Rater*innen in dieser Studie lag zunächst bei 66%. Nach einer darauffolgenden erneuten Sichtung der Szenen und entsprechenden Rekodierungen konnte eine Übereinstimmung von 88% erreicht werden.

Tab. 1: Beispiele für die Kodierung von sprachlichen Modellierungen nach Lüdtke & Stitzinger (2017).

Kodierung	Beschreibung	Beispiel
Expansion	Syntaktische Erweiterung (Die kindliche Äußerung wird mit einem fehlenden syntaktischen Element vervollständigt.)	Kind: „Holz schwimmt.“ Lehrer*in: „Ja genau, ich sehe auch, dass das Holz schwimmt.“
Extension	Syntaktische Richtigstellung und sachlogische Erweiterung (Die kindliche Äußerung wird mit einem semantischen Inhalt erweitert.)	Kind: „Der tut schwimmen.“ Lehrer*in: „Du hast recht. Das Holz schwimmt im Wasser und sinkt nicht.“
Korrektives Feedback	Sprachliche Richtigstellung ohne Erweiterung (Die Fachkraft wiederholt die Äußerung des Kindes in verbesserter Form.)	Kind: „Hot tut swimmen.“ Lehrer*in: „Ja richtig, Holz schwimmt.“

4.3 Tiefenhermeneutik

Für die weitere Analyse des Unterrichtsvideos wurde ein qualitatives Verfahren ausgewählt, das es ermöglicht, explizite und implizite Bedeutungen sprachlicher Äußerungen und damit verbundene emotionale Reaktionen zu rekonstruieren. Die Tiefenhermeneutik (vgl. König, 2000, 556ff.) schien hier besonders geeignet zu sein, da sie der Doppelbödigkeit sozialer Interaktionen Rechnung trägt. Die

Tiefenhermeneutik wurde ursprünglich von Lorenzer (1986, 11ff.) als Versuch der psychoanalytischen Kulturanalyse entwickelt, um den narrativen Gehalt von Text, Filmen etc. auf fundierte Weise zu untersuchen. Darauf aufbauend haben verschiedene Forscher*innen das Verfahren weiterentwickelt und versucht, es für die empirische Sozialforschung zugänglich zu machen (vgl. König 2000, 556ff; vgl. Leithäuser & Volmerg 2008, 149ff.).

Eine Grundannahme dabei ist, dass in sozialen Interaktionen stets sowohl manifeste Motive, Erwartungen, Intentionen, Sorgen etc. als auch latente Wünsche, Träume, Ängste oder andere Affekte inszeniert werden. Durch diese Doppelbödigkeit sozialer Interaktionen entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem manifesten und dem latenten Sinngehalt einer Szene, der sich im Rahmen einer szenischen Teilhabe erschließen lässt. Szenen, die irritieren oder die inkonsistent erscheinen, stellen dabei Schlüsselszenen dar, über die ein Zugang zu dem latenten Sinn der Interaktion gewonnen wird. Zu diesem Zweck wird das Material (Beobachtungsprotokoll oder, wie in dieser Studie, ein Video) einer Gruppe vorgestellt, die es ohne vorherige Instruktion sichtet und im Anschluss in einen offenen Austausch über individuelle Lesarten und Affekte diesbezüglich tritt. Die Teilnehmenden werden lediglich ermutigt, jegliche Fantasien, Irritationen oder Affekte, die das Material bei ihnen subjektiv auslöst, zu notieren und in die Diskussion einzubringen. Im Rahmen dieses Austausches werden relevante Schlüsselszenen identifiziert und in der weiteren Diskussion vertieft. Die Auswahl dieser Szenen trifft die Gruppe selbst, in dem sie sich auf Szenen einigt, die in besonderer Weise irritieren oder spezifische Affekte hervorrufen. Aus dieser affektiven Teilhabe an dem Material entspringt eine kontroverse Diskussion unter den Diskussionsteilnehmer*innen, anhand der sich der Sinngehalt des Materials im Spannungsfeld zwischen manifesten und latenten Sinn konstituiert. Die von der Gruppe produzierten Lesarten, ihre subjektiven Irritationen und Einordnungen, werden anschließend vom Forschenden kontrastiert und theoretisch eingeordnet. Dadurch soll eine komplexe Fallbeschreibung entstehen, die sowohl emotionale Dynamiken zwischen den Teilnehmenden untereinander und in der Auseinandersetzung mit dem Material abbildet, als auch Rückschlüsse auf die forschungsleitende Fragestellung erlaubt (vgl. König, 2000, 565f.).

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde das Verfahren in folgender Weise umgesetzt. Als Diskussionsgruppe fungierte die Arbeitsgruppe Tiefenhermeneutik im Rahmen des Magdeburger Methodenworkshops 2020. An dieser Arbeitsgruppe nahmen ca. 15 verschiedene Forschende aus unterschiedlichen Disziplinen teil. Das Unterrichtsvideo wurde allen Teilnehmenden zunächst vollständig präsentiert. Sie erhielten zuvor nur eine kurze Einführung in das Forschungsthema und sollten es dann ohne spezifische Instruktion und mit ‚gleichschwebender Aufmerksamkeit‘ anschauen. Danach begann ein offener Austausch über unterschiedliche Lesarten des Videos. Diese Diskussion wurde aufgezeichnet, um eine spätere Weiterverarbeitung zu ermöglichen.

Die Dokumentation des Unterrichtsverlaufs, die Kodierung der sprachlichen Modellierungen sowie die im Rahmen der Gruppendiskussion produzierten szenischen Lesarten zu dem Unterrichtsvideo wurden anschließend kombiniert und erlaubten es, hypothetische Interpretationen bezüglich der sprachlichen Modellierungen und den damit verbundenen emotionalen Reaktionen der Schüler*innen vorzunehmen.

5 Ergebnisse

Um sowohl die einzelnen Analyseschritte als auch die Herleitung der Ergebnisse zu erläutern, wird im Folgenden zunächst der Unterrichtsverlauf dokumentiert. Aus Gründen des Datenschutzes können dabei leider keine Bildausschnitte aus dem Video präsentiert werden. Die Namen von Schüler*innen wurden verfremdet. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Kodierung der sprachlichen Modellierungen sowie die tiefenhermeneutischen Lesarten der Gruppe präsentiert. Abschließend werden die verschiedenen Ergebnisse zu einer fallübergreifenden Interpretation zusammengefasst.

5.1 Dokumentation des Unterrichtsverlaufs

Das ausgewählte Unterrichtsvideo zeigt eine Deutschstunde in einer vierten Klasse an einer Grundschule einer norddeutschen Großstadt. An der Stunde nehmen eine Lehrkraft, eine Sozialpädagogin und 19 Schüler*innen an einer Grundschule einer norddeutschen Großstadt teil. Es handelt sich um eine Doppelstunde von 90 Minuten. Die Stunde startet mit dem Tagesplan und die Lehrkraft erklärt den Schüler*innen das heutige Lernziel. Anschließend stellt sie die Sozialpädagogin vor und erklärt, dass diese während der Unterrichtsstunde anwesend sein wird. Das Thema der Stunde ist die wörtliche Rede. An der Tafel stehen drei Sätze mit fehlenden Satzzeichen:

- Johannes behauptet: Die deutsche Mannschaft hat gestern 2:0 gewonnen.
- Sarah ruft: Dann hast du wohl das Tor von Podolski nicht mehr gesehen! Das Spiel ist 3:0 ausgegangen.
- Sven meint: Die Deutschen haben super gespielt.

Die Schüler*innen lesen die Sätze vor und ergänzen die fehlenden Satzzeichen an der Tafel. Die Lehrkraft nimmt die Schüler*innen abwechselnd dran und reagiert unmittelbar auf Fehler. Dabei wartet sie meist zunächst ab, ob der betreffende Schüler bzw. die betreffende Schülerin die richtige Lösung selber nennen kann. Erst danach richtet sie sich mit der Fragestellung an den Klassenverband. Im letzten Schritt der Aufgabe markiert die Lehrerin gemeinsam mit den Schüler*innen die Begleitsätze. Dies tut sie, indem sie den entsprechenden Satzteil unterstreicht. Für den nächsten Stundenabschnitt bauen die Schüler*innen ihre Stühle als Stuhlkreis im hinteren Teil des Raumes auf. Anschließend erklärt die Lehrerin die Aufgabenstellung. Jeweils ein Kind deckt eine Wortkarte in der Mitte des Kreises auf

und liest sie anschließend vor. Im nächsten Schritt werden die Karten in die richtige Reihenfolge gebracht, wofür die Schüler*innen einige Versuche benötigen. Anschließend wird die wörtliche Rede mittels Satzzeichen durch die Schüler*innen gekennzeichnet. Auch hierfür benötigen die Schüler*innen einige Versuche, bis alle Satzzeichen an der korrekten Stelle stehen. Am Ende entstehen dann zwei Sätze:

- „Nein! Dieser Anzug dehnt sich ja.“, sagte der Verkäufer.
- „Und meckern sie nicht, wenn es auch wieder irgendwo aufplatzt?“, wollte das Sams wissen.

Der erste Satz löst bei den Schüler*innen eine Diskussion über die mögliche Bedeutung aus, woraus sich schließen lässt, dass ihnen die Bedeutung nicht klar zu sein scheint. Bei Zwischenrufen bemüht sich die Lehrerin um Ruhe, so dass der Lärmpegel nicht zu sehr steigt. Während einzelne Schüler*innen die Karten sortieren, werden andere Schüler*innen unruhig. Ein Schüler zeigt dabei gehäuft motorische Unruhe, schaut ständig in die Kamera und symbolisiert mit den Fingern einen Bart. Dieses Verhalten wiederholt er häufig. Zwischenzeitlich ertönt ein lautes Klopfen und es ist zu vernehmen, dass in einer anderen Klasse Pinsel benötigt werden. Es kommt in der Folge zu großer Unruhe im Klassenraum. Eine Schülerin verlässt daraufhin den Raum und bringt die benötigten Pinsel. Die Schülerin kommt erst nach einiger Zeit zurück, der Unterrichtsabschnitt läuft aber weiter.

Während sie gemeinsam den zweiten Satz erarbeiten, fällt es einigen Kindern zunehmend schwerer sich zu fokussieren. Dies zeigt sich vor allem daran, dass gesteigerte motorische Unruhe auftritt, je länger der zweite Stundenabschnitt anhält. Der schon zum Beginn des Stundenabschnitts abgelenkte Schüler, stellt seine Mitarbeit irgendwann gänzlich ein und stiftet einen weiteren Schüler an, Grimassen in die Kamera zu ziehen. Die meisten übrigen Kinder arbeiten jedoch durchgängig fokussiert. Die Lehrerin spricht zwischenzeitlich Schüler*innen an, welche abwesend oder abgelenkt wirken, und bittet höflich um ihre Aufmerksamkeit. Am Ende des Stundenabschnitts stimmen die Kinder ab, dass sie keinen dritten Satz üben wollen.

Der letzte Stundenabschnitt findet in Kleingruppenarbeit statt, hier bearbeiten die Kinder ein Arbeitsblatt, welches der Arbeitsform des zweiten Stundenabschnittes ähnelt. Die Lehrerin erklärt im Vorfeld den Arbeitsauftrag und wählt Schüler*innen aus, welche entweder mit ihr oder mit der Sozialpädagogin arbeiten. Die anderen Schüler*innen sollen eigenständig arbeiten und sich bei Bedarf gegenseitig unterstützen. Die Kinder räumen nacheinander die Stühle zurück an die Tische. Die Lehrerin bemüht sich um ein geordnetes Aufräumen. Einige Kinder laufen trotzdem ziellos durch den Klassenraum. Eine Schülerin hilft beim Austeilen der Aufgabenblätter, bis alle Kinder an ihrem Platz sitzen. Am vorderen Tisch (von der Kamera aus gesehen) sitzen drei Mädchen und ein Junge. Ein Mädchen an diesem Tisch bearbeitet die Aufgaben sehr zügig und leistete ihren Tischnachbar*innen anschließenden Hilfe. An den anderen Tischen ist das Arbeitsverhalten

der einzelnen Schüler*innen nicht genau zu erkennen (aufgrund der Position der Kamera). Zu Beginn der Gruppenarbeit wirken jedoch alle Schüler*innen sehr aufmerksam und aktiv.

Im weiteren Verlauf der Gruppenarbeit steigt allerdings der Lautstärkepegel zunehmend an. Einige hilflose Schüler*innen verfallen recht bald in Unmut und fordern sich zunächst untereinander zu Hilfe auf. Sie beschweren sich, dass sie die Aufgabe nicht verstehen und müssen schließlich die Lehrerin eigenständig aufsuchen. Im Verlauf der restlichen Stunde verschlechtert sich die Stimmung daraufhin weiter. Einige Schüler*innen beginnen zu streiten und sich gegenseitig zu beleidigen. Zunehmend geben sie sich die Ergebnisse vor, ohne den Lösungsweg zu erklären. Sie nehmen sich gegenseitig die Materialien weg, sie schlagen sich und lästern über nicht anwesende Schüler*innen. Eine Schülerin bemüht sich um Schlichtung und wird dadurch wiederholt abgelenkt. Die Lehrerin und auch die Sozialpädagogin bleiben dabei die ganze Zeit auf ihre Gruppen fixiert. Am Ende der Stunde werden die Kinder aufgefordert, ihre Arbeitsblätter in ihre Klassenordner zu heften. Dies geschieht ohne weitere Kontrolle der Aufgaben.

5.2 Sprachliche Modellierungen der Lehrkraft

Im Rahmen der Kodierung der Unterrichtsstunde konnten zunächst 41 Szenen identifiziert werden, in denen Schüler*innen fehlerhafte sprachliche Äußerungen artikulieren und die Lehrkraft daraufhin selber eine Äußerung tätigt. In Tabelle 2 wird jeweils ein Beispiel aus dem Video für die verschiedenen Kodierungen mit entsprechender Häufigkeit dargestellt

Tab. 2: Häufigkeitsverteilung der Feedbackkategorien (N=44)

Kodierung	Beispiel	Häufigkeit (%)
Expansion	<i>Lehrkraft: „Aus welchem Material ist der Anzug?“ Kind: „Gummi“ Lehrkraft: „Der Anzug ist aus Gummi“</i>	11(27%)
Extension	<i>Ein Kind setzt die Anführungsstriche in dem Satz „Nein! Dieser Anzug dehnt sich ja.“, sagte der Verkäufer“ falsch. Lehrkraft: Jetzt würde ich den Satz so lesen: „Nein! Dieser Anzug“. Das ist aber falsch. Es soll ja heißen „Nein! Dieser Anzug dehnt sich ja.“. Deshalb musst du die Anführungsstriche an einer anderen Stelle setzen.“</i>	6(15%)
Korrektives Feedback	<i>Schüler 1: „Da muss noch Ausrufungsstriche.“ Lehrkraft: „Wie heißt das?“ Schüler 1: „Ausrufungsstriche!“ Lehrkraft schüttelt mit dem Kopf und sagt, „Na, was ist da nicht ganz richtig?““. Daraufhin nimmt sie einen anderen Schüler dran. Dieser Schüler 2 antwortet: „Anführungsstriche oben.“ Daraufhin die Lehrkraft „Anführungsstriche oben. Genau.“. Die Lehrkraft adressiert daraufhin nochmal Schüler 1 und sagt: „Sag nochmal X, Anführungsstriche.“</i>	12(29%)
Grenzfall	<i>Lehrkraft: „Was fehlt an diesem Satz noch?“ Schüler*in: „Anführungsstriche oben.“ Lehrer*in: „Was sagen die anderen dazu?“</i>	12(29%)

In Tabelle 3 ist dargestellt, wie sich die sprachlichen Modellierungen der Lehrkraft auf einzelnen Schüler*innen verteilen. Die Namen der Schüler*innen wurden zuvor pseudonymisiert. Fünf Schüler*innen der Klasse wurde gar kein sprachliches Modell angeboten, weil sie sich entweder gar nicht mündlich am Unterricht beteiligten oder weil sie keinen Fehler produzierten.

Tab. 3: Verteilung der sprachlichen Modellierungen auf einzelne Schüler*innen

Name	Expansion	Extension	Korrektives Feedback	Grenzfall	Insgesamt
Ali	1				1
Daria		1	2	1	4
Elif	1				1
Erik		1	1	1	3
Finn	2			2	4
Hanna	1		1		2
Johannes	1	1	3	4	9
Mila	1	1			2
Noah			1	1	2
Paul	3	1	1	1	6
Phil				1	1
Riah		1			1
Rike			1		1
Yuki	1		2	1	4
Insgesamt	11	6	12	12	41

5.3 Tiefenhermeneutische Gruppendiskussion

Zu Beginn der Diskussion tauschten sich die Diskutant*innen zunächst über ihre subjektiven Eindrücke in Bezug auf das Video aus. Alle Diskutant*innen empfanden die Stunde als sehr ruhig und die Schüler*innen als sehr konzentriert und aufmerksam. Dabei wurde auch mehrfach Verwunderung darüber geäußert, dass es in der ganzen Stunde scheinbar kaum zu sichtbaren Störungen oder Konflikten zwischen den Schüler*innen bzw. der Lehrkraft kommt. Aufgrund des jungen Alters der Schüler*innen schienen die Diskutant*innen hier mit einem anderen Verhalten der Schüler*innen gerechnet zu haben. Die Mehrzahl der Diskutant*innen nimmt die Lehrkraft dabei insgesamt als sehr entspannt, ruhig und wertschätzend agierend war. Lediglich einige wenige Diskutant*innen empfinden die ruhige Sprechweise der Lehrkraft als unmotiviert oder einschläfernd.

Die Unterrichtsgestaltung wird von den meisten Diskutant*innen spontan als langweilig bzw. uninteressant bewertet, obgleich sich alle im Grundsatz darü-

ber einig sind, dass das Erlernen der korrekten Verwendung von Satzzeichen ein wichtiger Lerninhalt ist. Dennoch erscheinen den Diskutant*innen die Lerngelegenheiten als sehr kleinteilig und vor allem auch recht langwierig, da im ersten und zweiten Abschnitt der Stunde mehr oder weniger dieselbe Art von Aufgabe bearbeitet wird. Beim Betrachten des Videos stellen sich bei den Diskutant*innen selbst starke Bewegungs- und Redeimpulse ein, die auf mögliche, ähnliche Impulse der Schüler*innen zurückgeführt werden. Die Sozialform und die Aufgabenstellung wird dabei als sehr anstrengend empfunden, was sich, aus Sicht der Diskutant*innen, auch in diesen eigenen körperlichen Impulsen und einer zunehmenden Aggression widerspiegelt. Insgesamt überwiegt dabei die Einschätzung, dass den jungen Kindern hier sehr viel zugemutet wird und dass sich eben diese aufgebaute Spannung bzw. Aggression der Schüler*innen zum Schluss der Stunde entlädt, was daran deutlich wird, dass die Unruhe in der Klasse deutlich zunimmt. Eine Szene ruft unter den Diskutant*innen eine besondere Irritation hervor. Diese Szene schauen sich die Diskutant*innen im Rahmen der Sitzung erneut gemeinsam an. Dies führt in Folge zu wahrgenommenen negativen Affekten, die in einem Kontrast stehen zu dem ersten positiven Eindruck der Stunde. Diese Szene betrifft den Schüler (an dieser Stelle Johannes genannt), der am häufigsten von der Lehrkraft adressiert wurde: Insgesamt entfallen 22% ($n=9$) aller von der Lehrkraft geäußerten sprachlichen Modellierungen auf ihn (siehe Kapitel 6.2). Die Szene knüpft an die erste Phase der Unterrichtsstunde an (Minute 00:12:53 bis 00:14:03). Johannes soll einen Satz mit entsprechenden Satzzeichen ergänzen. Der zu vervollständigende Satz in dieser Szene lautet: *Sarah ruft: „Dann hast du wohl das Tor von Podolski nicht mehr gesehen! Das Spiel ist 3:0 ausgegangen.“* Zunächst ergänzen drei Schüler*innen nacheinander die fehlenden Satzzeichen. Zum Schluss meldet sich Johannes und wird von der Lehrkraft aufgefordert den Satz zu vervollständigen. Johannes antwortet *„Da müssen noch Ausrufungsstriche oben.“* Die Lehrerin weist Johannes daraufhin, dass er das Satzzeichen falsch ausgesprochen hat und bittet einen anderen Schüler dies zu korrigieren und den Satz an der Tafel zu vervollständigen. Johannes wird außerdem von der Lehrkraft aufgefordert das Wort nochmal korrekt zu wiederholen. Anschließend wird der nächste Satz bearbeitet. Der Satz lautet *Sven meint: „Die Deutschen haben super gespielt.“* Eine Schülerin beginnt das erste Satzzeichen einzufügen. Danach wird ein anderer Schüler aufgefordert fortzufahren. Dieser Schüler antwortet erst *„Ausrufungsstriche“* und dann *„Ausrufeszeichen unten“*. Die Lehrerin korrigiert den Schüler und bittet ihn die Satzzeichen an der Tafel zu ergänzen. Die Lehrerin sagt daraufhin zu Johannes *„Guck mal Johannes jetzt hat sich was eingeschlichen. Merkste was?“* Diese Szene und insbesondere die Verwendung des Wortes „eingeschlichen“ irritiert die Diskutant*innen, weil dieser Begriff als sehr negativ konnotiert bewertet wird und Assoziation von Fremdheit, Boshaftigkeit und Unerwünschtheit weckt. Außerdem erscheint sich für die Diskutant*innen auch der Grund für

diese erneute Adressierung aus pädagogischer Sicht nicht zu erschließen. Dieser Kommentar weckt allgemein eine erhöhte Aggression und es wird von vielen Diskutant*innen daraufhin Wut gegen die Lehrkraft artikuliert. Die Diskutant*innen haben die Assoziation, dass die Lehrkraft Johannes demütigen will und sich wohlmöglich für vergangene Disziplinarverstöße an ihm recht. Auch erscheint der Umstand, dass Johannes viel häufiger von der Lehrkraft adressiert wird als die anderen Schüler*innen, den Diskutant*innen aufzufallen. Einzelne Diskutant*innen äußern auch eine Angst zu spüren, von der Lehrkraft gemäßregelt zu werden. Sie fantasieren, dass hinter der netten, freundlichen Fassade wohlmöglich eine autoritäre Lehrkraft steckt, die, wenn keine Kamera hinguckt, auch hart gegen Abweichler*innen vorgeht. Insgesamt überwiegen in der Diskussion dieser Szene bei den Diskutant*innen die Affekte Wut und Angst, die sich zunächst gegen die Lehrkraft, im Anschluss aber auch gegen das, als überfordernd wahrgenommene Schulsystem richten. Die Schule als kulturelle Institution wird dabei als notwendig und sinnvoll aber in der konkreten Umsetzung als ungerecht wahrgenommen, da die Leistungsanforderungen Erfahrungen des Scheiterns und soziale Ungleichheit reproduzieren. Die Lehrkraft ist aus Sicht der Diskutant*innen ebenfalls mit vielfältigen Anforderungen konfrontiert (hohe Diversität im Klassenzimmer, unterschiedliche Lernausgangslagen etc.) und verspürt wohlmöglich einen großen Druck, der sich an einzelnen Stellen, wie der Interaktion mit Johannes, offenbart.

5.4 Zusammenfassende Interpretation

An dieser Stelle soll der Versuch unternommen werden, die verschiedenen manifesten und latenten Ebenen der Analyse zu einer schlüssigen Interpretation des Falls zusammenzufassen. Zunächst kann dabei festgehalten werden, dass in dem Video eine Deutschstunde zu sehen ist, in der die Lehrkraft anhand lebensweltlicher Themen (Fußball und das Sams) versucht, mit den Schüler*innen die korrekte Anwendung von Satzzeichen erarbeitet. Sie verwendet dabei unterschiedliche Materialien und wechselt auch zwischen verschiedenen Sozialformen, wobei methodisch Klassengespräche überwiegen. Die Sozialpädagogin nimmt zwar an dem Unterricht teil, wird allerdings erst in der Phase der Gruppenarbeit stärker in das Unterrichtsgeschehen eingebunden. In Bezug auf die sprachlichen Modellierungen zeigt sich, dass die Lehrkraft den Schüler*innen nach einem Fehler häufig verschiedene Modelle, wie Expansion, Extension und korrekatives Feedback, anbietet. Allerdings zeigte sich im Rahmen der Kodierung auch, dass die Lehrkraft dabei einzelne Schüler*innen und insbesondere Johannes mit insgesamt 9 sprachlichen Modellen häufiger adressiert als die anderen Schüler*innen in der Klasse. Die tiefenhermeneutische Diskussion zum Unterrichtsvideo deutet dabei auf die latente Ebene der Beziehung zwischen der Lehrkraft und genau diesem Schüler hin. Zunächst wird die Irritation der Gruppe gegenüber der häufigen Adressierung dieses Schülers durch das Ergebnis der numerischen Kodierung be-

stätig (siehe Tabelle 3). Darüber hinaus führen die in der Diskussion artikulierten Affekte, insbesondere in Bezug auf den Kommentar „*Guck mal Johannes jetzt hat sich was eingeschlichen. Merkeste was?*“, eine unterschwellige Aggressivität und damit verbundene Angst zu Tage, die in dem Unterrichtsvideo nicht direkt sichtbar wird, aber durch die szenische Teilhabe der Diskutant*innen rekonstruiert werden kann. Aggressivität und Angst könnten daher auch eine emotionale Dimension der Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem betreffenden Schüler sein, die sich in dem scheinbar beiläufigen Kommentar niederschlägt und möglicherweise das subjektive Erleben der Unterrichtsstunde aus Sicht des Schülers beeinflusst.

Das von der Lehrkraft angebotene korrektive Feedback erscheint somit wenig geeignet zu sein, die sprachliche Entwicklung von Johannes zu fördern. Erstens enthält das Feedback der Lehrkraft kein wirkliches Modell, woran der Schüler sich orientieren könnte. Zweitens dürfte sich die aggressive Konnotation besonders nachteilig auf die Nutzung dieses Sprachförderangebots auswirken. Die darin zum Ausdruck kommende aggressive Abwertung motiviert Johannes wahrscheinlich nicht zu einer Internalisierung des sprachlichen Modells, da hierdurch seine sprachliche Abweichung deutlich hervorgehoben und sein Ausschluss klassenöffentlich markiert wird. Der Schüler fühlt sich dadurch wohlmöglich eher vorgeführt oder bloßgestellt und könnte in Reaktion darauf seine weitere Beteiligung am Unterricht einstellen. Die gleichsam von den Diskutant*innen artikulierten Angst gegenüber der Lehrkraft könnte auf eben dieses emotionale Erleben aus Sicht des Schülers hindeuten. Das ihm gegenüber artikulierten korrektive Feedback und der damit verbundene Kommentar der Lehrkraft enthält somit eine zweifache Doppelbödigkeit und Widersprüche. Die Lehrkraft zeigt sich einerseits um ihn bemüht (sie adressiert ihn häufig) und zugleich gibt sie ihm implizit zu verstehen, dass sich seine Fehler negativ auf die ganze Gruppe auswirken und sein Lernprozess dadurch den Lernerfolg seiner Mitschüler*innen beeinträchtigen könnte („*jetzt hat sich was eingeschlichen*“). Somit wird nicht nur sein Fehler markiert, sondern gleichzeitig dieser Fehler auch als etwas dargestellt, das ihn von dem Rest der Klasse separiert. Andererseits ergibt sich eine Doppelbödigkeit dadurch, dass die Lehrkraft in der Situation Johannes unter Druck setzt einen Fehler zu korrigieren, ohne ihm ein klares Modell zur Korrektur zu liefern. Die Angst der Diskutant*innen spiegelt dann wohlmöglich die Angst des Schülers wieder, den Ansprüchen der Lehrkraft nicht zu genügen, bei seinen Mitschüler*innen in Ungnade zu fallen und dadurch in eine Außenseiterrolle zu geraten.

6 Diskussion

Die vorgestellte Analyse der videographierten Deutschstunde deutet auf verschiedene Wirkungsebenen einer kodierten sprachlichen Modellierung sowie den damit verbundenen emotionalen Reaktionen und Ausschlussprozessen hin. Zu-

nächst einmal wird daran deutlich, welche hohe zahlenmäßige Bedeutung sprachlichen Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht der Primarstufe haben. Die Lehrkraft bietet 14 Schüler*innen der Klasse verschiedene sprachliche Modelle im Laufe der Unterrichtsstunde an. Es zeigt sich auch, dass auf einzelne Schüler*innen wie Johannes oder Paul vergleichsweise viele sprachliche Modellierungen entfallen. Die Forschung zeigt, dass sich dies positiv auf die sprachliche Entwicklung der betreffenden Schüler*innen der Klasse auswirken kann (vgl. Beckerle, 2017, 215). Allerdings lassen sich im Rahmen dieser Studie nur Vermutungen über potentiell sprachförderliche Wirkungen der hier getätigten Modelle aufstellen. Darüber hinaus lässt sich aufgrund der präsentierten Ergebnisse erahnen, dass die kognitiven und emotionalen Wirkungsebenen einer sprachlichen Modellierung, in Abhängigkeit von Kontext und Konnotation, sehr unterschiedlich ausfallen können und demnach sehr differenzierte Auswirkungen auf den Lernerfolg und die Erhaltung des inklusiven Rahmens entfalten (vgl. Kurtz 2020, 100; Storch 2021, 590).

Die vorliegende explorative Einzelfallstudie leistet in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag, in dem sie mittels eines komplexen tiefenhermeneutischen Verfahrens zeigt, wie der manifeste und der latente Sinn einer Sprachförderstrategie, wie dem korrektiven Feedback, im Einzelfall auseinandergehen können und dadurch eine ambivalente Doppeldeutigkeit erzeugen, die aus Sicht des betreffenden Schülers eher ungünstig bzw. lernhinderlich gewirkt haben dürfte (vgl. Mußmann, 2020, 130). Die Häufigkeit mit der die Lehrkraft Johannes sprachliche Modelle anbietet, lässt vermuten, dass sich zum einen Johannes aktiv mündlich am Unterricht beteiligt und sich die Lehrkraft zum anderen um eine Korrektur seiner Fehler und seine sprachliche Entwicklung bemüht. Durch die negative Konnotation eines einzelnen korrektiven Feedbacks wird Johannes aber möglicherweise nicht nur entmutigt, sich weiter im Unterricht zu engagieren, sondern er wird auch als Außenseiter markiert, dessen Lernprozess (inkl. der damit verbundenen Fehler) dem Lernen der Mitschüler*innen entgegensteht. Dadurch wird er auf sprachlicher Ebene aus dem inklusiven Rahmen, der Lerngemeinschaft und der Lerngelegenheit, ausgeschlossen.

Diese Interpretation wiederum legt verschiedene praktische und theoretische Implikationen nahe. Anknüpfend an allgemeine Überlegungen zum sprachlichen Handeln von Lehrkräften (vgl. Eikenbusch, 2013, 7) weist das Ergebnis auf die soziale Bedeutung von sprachlichen Modellierungen hin, die nie ausschließlich sprachliche Modelle vermitteln, sondern immer auch erzieherische und beziehungsbezogene Bedeutungen in sich tragen. Damit Lehrkräfte sprachliche Modellierungen wie das korrektive Feedback im Unterricht professionell einsetzen können, bedarf es daher einer Bewusstheit für die feinen sprachlichen Unterschiede und einer stetigen Reflexion der individuellen unterrichtlichen Formulierung dieser Modellierungen. Da der Sprachgebrauch sich im Unterricht allerdings häufig rou-

tinemäßig vollzieht (vgl. Khong u. a. 2019), eignen sich Ansätze wie die Unterrichtshospitation oder die kollegiale Fallberatung am ehesten für eine derartige Reflexion sprachlicher Modellierungen.

Daraus kann gefolgert werden, dass auch in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften die verschiedenen Dimensionen der Lehrkräftesprache vermittelt werden sollten, damit sie dazu befähigt werden, sprachliche Modelle im Deutschunterricht förderlich und wertschätzend zu formulieren. Ein interessanter Ansatz ist in diesem Zusammenhang das „Dialogic Teaching“ Projekt aus England, in dem Grundschullehrkräfte sich über zwei Schulhalbjahre mit theoretischen Inhalten zur Lehrkräftesprache auseinandersetzten und daneben Unterrichtsvideos und Audioaufnahmen zur Selbstreflexion und für Gespräche mit Mentor*innen erhielten. Die beteiligten Lehrkräfte empfanden das Projekt als sehr förderlich und die Schüler*innen der teilnehmenden Lehrkräfte konnten im Vergleich zu anderen Schüler*innen u. a. deutlichere höhere sprachliche Lernzuwächse verzeichnen (vgl. Jay u. a. 2017).

Mit Bezug auf einen breiteren, inklusionspädagogischen Diskurs (vgl. von Stechow u. a. 2019) zeigt sich hingegen auch, dass die Implementierung sprachlicher Modellierungen im Unterricht in einem Spannungsverhältnis zwischen der erwünschten Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen zum Zweck der Inklusion und einer gleichzeitigen geforderten Sicherstellung sprachlicher Normativitätsvorstellungen steht (vgl. Ivanova, 2019). Dieses Spannungsverhältnis lässt sich dabei nie ganz auflösen und stellt eine zentrale Herausforderung des inklusiven Unterrichts dar. Allerdings können Deutschlehrkräfte zur ethischen Orientierung auf Leitlinien wie die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (vgl. Prengel & Piezunka, 2019) zurückgreifen, in denen zulässige und unzulässige Handlungen formuliert sind und die dazu anregen sollen, bestehende Sprach- und Handlungsmuster zu reflektieren. Allerdings bleibt auch hier ein gewisser Spielraum bei der Frage, ob die hier fokussierte Formulierung des korrektiven Feedbacks bereits als diskriminierend oder entwertend zu betrachten wäre. Anhand der vorgestellten tiefenhermeneutischen Interpretation konnte gezeigt werden, dass auch Begriffe, die auf den ersten Blick nicht manifest diskriminierend oder entwertend erscheinen, in Abhängigkeit des Kontexts und der Konnotation dennoch ein derartiges Erleben hervorrufen können. Tiefenhermeneutisch-orientierte Verfahren der Sprachreflexion erscheinen somit eine sinnvolle Ergänzung für die sprachliche Bildung von Deutschlehrkräften zu sein (vgl. Reischl, 2019).

Die hier dargestellten Ergebnisse und Implikationen können aufgrund des explorativen Einzelfalldesigns lediglich als Hypothesen in Bezug auf die emotionalen Wirkungen von einzelnen sprachlichen Modellierungen verstanden werden. Daher wäre es wünschenswert, wenn zukünftige Forschungsvorhaben die emotionale Wirkung von sprachlichen Modellierungen im Unterricht unter Zunahme

weiterer Fälle und ergänzender Daten wie Interviews und Gruppendiskussionen untersuchen würden. Dabei sollten auch differenzielle Analysen der emotionalen Wirkung von variierenden Modellierungen gegenüber einzelnen Schüler*innen im gesamten Stundenverlauf untersucht werden, um rekonstruieren zu können, welche Feedback-Muster und dyadischen Beziehungsdynamiken der sprachlichen Modellierung zugrunde liegen. Angesichts der großen Bedeutung sprachlicher Modellierungen im inklusiven Deutschunterricht erscheint es für die inklusive Unterrichtsforschung geboten, diesen Aspekt des Lehrkräftehandeln genauere Beachtung zu schenken und dadurch ein für die Praxis verwendbares Wissen zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2009). Mündliche Kommunikationskompetenz. In: M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In: K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Tietz (Hrsg.): *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-101. https://doi.org/10.35468/5801_05
- Eikenbusch, G. (2013). Über Lehrersprache muss man sprechen... Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. In: *Pädagogik*, Jg. 65/H. 7/8, 6-10.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2015). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W., & Wagner, W. (2008). *Zeitnutzung im Grundschulunterricht. Ergebnisse der Unterrichtsstudie „VERA – Gute Unterrichtspraxis“*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 1/H. 1, 23-36.
- Helmke, A. (2014a). *VERA – Gute Unterrichtspraxis [Datensatz]*. Forschungsdatenzentrum Bildung. <https://doi.org/10.7477/20:1:1>
- Helmke, A. (2014b). *VERA – Gute Unterrichtspraxis [Datensatz]*. Forschungsdatenzentrum Bildung. <https://doi.org/10.7477/20:1:4>
- Hill, C.E. (2021). *Essentials of consensual qualitative research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hill, C.E., Knox, S., Thompson, B.J., Williams, E.N., Hess, S.A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. In: *Journal of Counseling Psychology*, Jg.52/H. 2, 196-205. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
- Hütts-Graff, P., Köhnen, R., Lischeid, T., Rupp, G., Walper, S., & Köhnen, R. (2011). *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Ivanova, M. (2019). Inklusive Pädagogik zwischen Überwindung schulischer Normalitätsvorstellungen und Sicherstellung pädagogischer Normativitätsbestrebungen. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 32-39.
- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C. & Stevens, A. (2017). *Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary*. Online unter: https://shura.shu.ac.uk/17014/1/Dialogic_Teaching_Evaluation_Report.pdf (Abrufdatum: 21.06.2022).

- Khong, T.D.H., Saito, E., & Gillies, R.M. (2019). Key Issues in Productive Classroom Talk and Interventions. In: *Educational Review*, Jg. 71/H. 3, 334-349. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410105>
- Kleppin, K. (1997). Fehler und Fehlerkorrektur. Berlin: Langenscheidt.
- König, H.D. (2000). Tiefenhermeneutik. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 556-569.
- Kurtz, J (2020). Emotionen im Fokus der fremdsprachendidaktischen Diskussion. In: E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelzer (Hrsg.): *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 91-103.
- Lee, G., & Schallert, D.L. (2008). Meeting in the Margins: Effects of the Teacher-Student Relationship on Revision Processes of EFL College Students Taking a Composition Course. In: *Journal of Second Language Writing*, Jg. 17/H. 3, 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.002>
- Leithäuser, T. & Volmerg, B. (2008). Anleitung zur empirischen Hermeneutik: Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: H.D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Nagbøl, U. Prokop, G. Schmid Noerr & A. Eggert (Hrsg.), *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur*. Frankfurt a.M.: Fischer, 11-98.
- Lüdtke, U.M., & Stitzinger, U. (2017). Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J. (2017). Kontextoptimierung Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. Mußmann, J. (2020). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M. & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 72/H. 4, 164-177.
- Oliver, R., & Adams, R. (2021). Oral Corrective Feedback. In: E. Kartchava & H. Nassaji (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge: University Press, 187-206. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.010>
- Panksepp, J. (1999). Emotions as Viewed by Psychoanalysis and Neuroscience: An Exercise in Consilience. In: *Neuropsychanalysis*, Jg. 1/H.1, 15-38. <https://doi.org/10.1080/15294145.1999.10773241>
- Prengel, A. & Piezunka, A. (2019). Zur inklusiven und ethischen Qualität pädagogischer Beziehungen: Zwischen individuellen, kollektiven und universellen Perspektiven. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 114-122.
- Reischl, J. (2019). Der Einsatz der Tiefenhermeneutik in der Lehrer*innenbildung am Beispiel eines Protokolls einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 19/H. 4, 102-111. https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_09
- Röhner, C., & Wiedenmann, M. (2017). *Kinder stärken in Sprache(n) und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, C., Streit, C., & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.) (2019): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Storch, N. (2021). Written Corrective Feedback and Learners' Objects, Beliefs, and Emotions. In: E. Kartchava & H. Nassaji (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 581-597. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.028>

Autor*innenangaben

Hofman, Josef, Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Classroom Management, Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehungen

Josef.Hofman@hu-berlin.de