

Heller, Vivien; Kuhl, Jan

Unterrichtsgespräche zwischen gemeinsamem Verstehensaufbau und individuellen Lerngelegenheiten. Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch

Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 230-252. - (Studien zu Unterrichtsinteraktion und fachlichem Lernen)



Quellenangabe/ Reference:

Heller, Vivien; Kuhl, Jan: Unterrichtsgespräche zwischen gemeinsamem Verstehensaufbau und individuellen Lerngelegenheiten. Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch - In: Leicht, Johanna [Hrsg.]; Schreyer, Patrick [Hrsg.]; Breidenstein, Georg [Hrsg.]; Heinzel, Friederike [Hrsg.]: Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Unterricht. Ansätze und empirische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 230-252 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343782 - DOI: 10.25656/01:34378; 10.35468/6192-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343782>

<https://doi.org/10.25656/01:34378>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Vivien Heller und Jan Kuhl

Unterrichtsgespräche zwischen gemeinsamem Verstehensaufbau und individuellen Lerngelegenheiten

Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch

Zusammenfassung

Unterrichtsgesprächen wird ein großes Potenzial für das fachliche Lernen zugeschrieben. Dabei stehen sich zwei Ansprüche gegenüber: der *gemeinsame* Aufbau gehaltvollen fachlichen Verstehens und das Schaffen multipler *individueller* Lerngelegenheiten für alle Schüler*innen einer heterogenen Lerngruppe. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, mögliche Spannungsverhältnisse zwischen beiden Ansprüchen am Beispiel der Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch auszuloten. Dazu wird ein zweifacher Analysezugang entwickelt: Der erste Zugang legt Pfade der *Gesprächsnavigation im Hinblick auf den gemeinsamen Verstehensaufbau* frei. Der zweite Zugang geht fallvergleichend vor und rekonstruiert sequenzanalytisch, welche *individuellen Lerngelegenheiten* zwei Schüler*innen mit unterschiedlichen Partizipationsprofilen im Rahmen des gemeinsamen Verstehensaufbaus erhalten. Auf diese Weise werden erstens Hürden beim gemeinsamen Verstehensaufbau beschrieben. Zweitens wird gezeigt, dass individuelle Lerngelegenheiten ungleich verteilt sind. Die Verschränkung beider Zugänge macht sichtbar, dass zwischen gemeinsamem fachlichem Lernen und individuellen Lerngelegenheiten nicht generell ein Spannungsverhältnis besteht, sondern speziell in Bezug auf Schüler*innen, die ein höheres Maß an Unterstützung beim Verstehensaufbau benötigen.

Schlüsselwörter: Lesestrategien; Unterrichtsgespräch; Verstehensaufbau; Lerngelegenheiten

1 Spannungsverhältnisse zwischen gemeinsamem Verstehensaufbau und individuellen Lerngelegenheiten in Unterrichtsgesprächen

Wenngleich unbestritten ist, dass Unterrichtsgespräche oftmals durch den Rückgriff auf kleinschrittige und wenig lernförderliche Interaktionsmuster geprägt sind, besteht Einigkeit darüber, dass ihnen dennoch ein großes Potenzial für das Lernen zukommt. Dabei stehen sich zwei Ansprüche gegenüber: der *gemeinsame* Aufbau gehaltvollen fachlichen Verstehens und das Schaffen *individueller* Lerngelegenheiten für alle Schüler*innen einer heterogenen Lerngruppe (Lipowsky et al., 2007). Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, mögliche Spannungsverhältnisse zwischen beiden Ansprüchen am Beispiel der Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch auszuloten. Lesestrategien sind (meta-)kognitive Werkzeuge bzw. Handlungspläne, die Leser*innen bewusst vor, während und nach dem Lesen einsetzen, um sich der Bedeutung eines Textes oder Textteils klar zu werden. Damit Lesestrategien selbstständig genutzt werden können, müssen sie explizit – u.a. im Rahmen von Unterrichtsgesprächen – vermittelt werden (Palincsar & Brown, 1984; Philipp, 2015; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Spörer et al., 2009). Die Lesestrategievermittlung bildet somit eines von vielen Beispielen dafür, dass Unterrichtsgespräche als Vehikel für den gemeinsamen Aufbau fachlichen Verstehens fungieren.

Ansätze wie *dialogic teaching* (Alexander, 2008; Nystrand & Gamoran, 1997) und *accountable talk* (Michaels et al., 2013) versuchen, *fachübergreifend* relevante Gesprächsmerkmale bzw. „teacher moves“ (z.B. „press for reasoning“ bei Michaels et al., 2013, S. 26ff.) zu modellieren, die Schüler*innen zur Verbalisierung anspruchsvoller Verstehensleistungen zu veranlassen. Aus fachdidaktischer Perspektive reicht jedoch das Stellen anspruchsvoller Anforderungen noch nicht aus; vielmehr muss die Gesprächssteuerung gezielt relevante Facetten des jeweiligen *fachlich-konzeptuellen* Gegenstands und den *Prozess* des Verstehensaufbaus berücksichtigen (Pauli et al., 2022; Post & Prediger, 2022). Lerntheoretisch wird der fachliche Verstehensaufbau als eine konstruktive Leistung gefasst (Aebli, 1994), bei der ein fachliches Konzept, das zunächst stets in verdichteter Form vorliegt, – z.B. der Satz des Pythagoras oder eine Lesestrategie – zunächst in seine „Verstehenselemente“ entfaltet wird. Damit sind nach Drollinger-Vetter (2011, S. 201) „Teilkonzepte eines Konzepts gemeint, die man verstanden haben muss, um das Konzept als Ganzes zu verstehen“. Konstitutiv für den Verstehensaufbau ist zudem die explizite Verknüpfung (Aebli, 1994) von Verstehenselementen sowie von unterschiedlichen Repräsentationen eines Konzepts (z.B. sprachliche, bildliche, formelhafte) (Renkl et al., 2013).

Das Schaffen einer Angebotsstruktur für diese fachlichen Konstruktionsleistungen beinhaltet für die lehrer*innenseitige Gesprächsführung komplexe Anforderungen: Erstens gilt es, die für die Konzeptbildung notwendigen Verstehenselemente zu thematisieren (Drollinger-Vetter, 2011; Lipowsky et al., 2009), und zwar in einer am Verstehensprozess der Lernenden orientierten sequenziellen Abfolge der Verstehenselemente. Untersuchungen im Bereich Mathematik zeigen, dass die lehrer*innenseitige Prozesssteuerung des gemeinsamen Verstehensaufbaus oftmals durch Sprünge oder Auslassungen einzelner Verstehenselemente gekennzeichnet ist, die den Aufbau konzeptuellen Verstehens erschweren (Post & Prediger, 2022; Prediger et al., 2022). Auch für die Lesestrategievermittlung beobachten Duffy et al. (1986) Lücken sowie unterschiedliche Grade von Explizitheit in der lehrer*innenseitigen Gesprächsführung, die aufseiten der Schüler*innen ein fragmentarisches Verstehen und dysfunktionales Anwenden von Lesestrategien zu Folge haben.

Eine zweite Anforderung besteht für Lehrkräfte darin, unterschiedliche Schüler*innen bei der individuellen ‚Nutzung‘ der Angebotsstruktur (Helmke, 2017) zu unterstützen. Die individuelle Nutzung ist nun weitgehend auf produktive Partizipationsgelegenheiten angewiesen, also darauf, dass Schüler*innen in *eigenen diskursiven Beiträgen* (z. B. Erklärungen oder Argumenten, siehe Heller, 2021a) ihr jeweiliges fachliches Verstehen darlegen können. Die Gesprächsforschung bezeichnet dies als „Verstehensdokumentation“ (Deppermann & Schmitt, 2008). In Unterrichtsgesprächen können Verstehensdokumentationen von Schüler*innen Lehrpersonen also Aufschluss über das schüler*innenseitige Verstehen geben. Sie bilden somit die Grundlage dafür, Schüler*innen durch Rück- oder Elaborierungsfragen (Morek & Heller, 2021) im Verstehensaufbau adaptiv zu unterstützen. Dies erfordert von Lehrpersonen auch, die fachliche Progression ggf. zu verlangsamen und „to resist the temptation to foreclose the child’s own conceptual work through the use of known-answer questioning, overly transparent directive questioning, or even providing explicit solutions“ (Heritage & Heritage, 2013, S. 178). Diese Art von formativer Diagnostik und Förderung im Gespräch bezeichnen wir als *individuelle Lerngelegenheit* für den fachlichen Verstehensaufbau. Auch die Unterrichtsqualitätsforschung argumentiert jüngst für eine dynamische Betrachtung der Emergenz von Lerngelegenheiten (Vieluf, 2022; Vieluf & Klie-me, 2023).

Damit sehen sich Lehrpersonen vor einen *doppelten Anspruch* gestellt: Ihre Gesprächsnavigation muss nicht nur wesentliche Verstehenselemente und deren Verknüpfungen in einer am Verstehensaufbau orientierten Abfolge adressieren, sondern auch Raum für *multiple individuelle Lerngelegenheiten* unterschiedlicher Schüler*innen gewähren. Unklar ist bislang, ob und wie beide Ansprüche vereinbar sind. Der vorliegende Beitrag untersucht dies am Bei-

spiel der Vermittlung von Lesestrategien. Diese stellt einen besonders interessanten Fall dar, weil sie stark strukturierte Phasen des lehrer*innenseitigen Modellierens sowie Gesprächsphasen über wesentliche Strategie- bzw. Verstehens Elemente beinhaltet. An Einführungsstunden zu Lesestrategien lässt sich somit besonders gut untersuchen, wie Lehrpersonen die beiden Ansprüche, gemeinsames und individuelles fachliches Lernen zu ermöglichen (Breidenstein & Lipowsky, 2022), austarieren. Die hier vorgestellte Studie verschränkt dazu zwei analytische Zugänge: Der erste Zugang legt Pfade der *Gesprächsnavigation im Hinblick auf den gemeinsamen Verstehensaufbau* frei. Der zweite Zugang erfasst fallvergleichend, welche *individuellen Lerngelegenheiten* Schüler*innen im Rahmen des gemeinsamen Verstehensaufbaus erhalten.

2 Daten und Vorgehen

Grundlage für die Untersuchung möglicher Spannungsverhältnisse zwischen dem gemeinsamen und individuellen fachlichen Lernen bilden Videografien, die im Rahmen der Studie „Lesestrategien inklusiv“ entstanden sind. In einer halbtägigen Fortbildung lernten fünf Lehrpersonen zunächst den Ansatz der expliziten Vermittlung von Lesestrategien kennen. Das von den Forschenden in Anlehnung an Schilcher et al. (2018) entwickelte Material zu drei Lesestrategien (Überschrift untersuchen, Text überfliegen und nach Hinweiswörtern auf die Textsorte suchen, Textinhalte bildlich darstellen) enthielt außerdem Vorschläge zur Adaption, die die Lehrpersonen für ihre eigene Lerngruppe weiterentwickelten. Die hier vorgestellte Analyse bezieht sich auf eine Unterrichtsstunde in einer fünften Jahrgangsstufe, in der die Lesestrategie „Überschrift untersuchen“ eingeführt wurde. Dabei handelt es sich um eine sog. orientierende und Vorwissen aktivierende Strategie, die vor dem Lesen des Textes angewendet wird, um Erwartungen bzgl. des Textinhalts sowie individuelle Leseziele zu entwickeln (Philipp, 2015; Schilcher et al., 2018). Die Strategie findet sich auch in positiv evaluierten Lesetrainings und kann daher als wirksam angesehen werden (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Walter, 2020).

Die Lerngruppe umfasste zahlreiche Kinder, die aus sozial benachteiligten Milieus stammten, Deutsch als Zweitsprache erwarben und/oder einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen oder emotional-soziale Entwicklung aufwiesen. Die Unterrichtseinheiten zur Strategievermittlung wurden mit drei Kameras (Totale, Lehrperson, Fokuskinder) videografiert. Die Transkription orientierte sich an den Konventionen der Gesprächsanalytischen Transkription GAT 2 (Selting et al., 2009).

Für die Rekonstruktion der lehrer*innenseitigen Gesprächsnavigation (Analysezugang 1) galt es zunächst, den für das Verstehen der Lesestrategie re-

levanten Navigationsraum von Verstehenselementen und ihren Repräsentationen in einem deduktiv-induktiven Vorgehen zu konstruieren. Dem lag die Prämisse zugrunde, dass Lesestrategien im Sinne von Drollinger-Vetter (2009) als *Konzepte* gefasst werden können, d.h. als komplexe kognitive Schemata, die eine Reihe von miteinander zusammenhängenden Verstehenselementen beinhalten (s. o.). Obwohl Lesestrategien prozedurale Schemata darstellen (zur Unterscheidung von prozeduralem und konzeptionellem Wissen siehe u.a. Hüninghake et al., 2022), können Lesestrategien u. E. als Konzepte verstanden werden, denn die Schritte oder Anwendungsbedingungen, die sie ausmachen, bilden Elemente, die verstanden werden müssen, damit die Strategie funktional und transsituativ eingesetzt werden kann. Bei der Lesestrategie „Überschrift untersuchen“ bilden folgende Teilschritte bzw. -konzepte wesentliche Verstehenselemente:

- Schritt 1: Überschrift lesen und Thema reformulieren;
- Schritt 2: eigenes Vorwissen zum Thema prüfen;
- Schritt 3: individuelles Leseziel formulieren;

Da es sich bei Lesestrategien um kognitive Verfahrensweisen handelt, die nur zum Zweck ihrer Vermittlung extern repräsentiert werden, sind sie – anders als andere Konzepte wie bspw. der Satz des Pythagoras – *vor allem sprachlich repräsentiert*, sei es mündlich (als inneres oder hörbares Sprechen) oder schriftlich (als Plakat-/Tafelanschrieb, ggf. ergänzt durch Symbole, die als Erinnerungshilfe dienen sollen). Bei ihrer Vermittlung sind aber jeweils unterschiedliche Funktionen des Sprechens dominant, die es für die Schüler*innen zu differenzieren und zu vernetzen (Renkl et al., 2013) gilt:

- die *handlungsdemonstrierende* Funktion beim Modellieren der Strategie durch die Lehrperson; dies schließt den Gebrauch von Metasprache ein (als erstes stelle ich mir die Frage, was das Thema ist'), die die Strategieschritte als solche *erkennbar* macht;
- die *kommunikativ-epistemische* Funktion (Heller, 2024; Morek & Heller, 2012) bei der Verständigung *über* die Strategie (z. B. ihre Schritte, ihren Nutzen), die auf das *Verstehen* der Strategie zielt;
- die *handlungssteuernde* Funktion (Aebli, 1994) im Rahmen des (übenden) *Anwendens* der Strategie in Partner*innen-/Gruppenkonstellationen und später bei der eigenständigen Selbstinstruktion der Schüler*innen.

Orientiert an Post und Prediger (2022) und Prediger et al. (2022) lässt sich mittels dieser Kategorien nun ein gegenstandsspezifischer Navigationsraum für den gemeinsamen Verstehensaufbau aufspannen, der als Matrix in Abbildung 1 dargestellt ist.

SPRACHLICHE FUNKTION		handlungsdemonstrierend (Modellieren der Strategie)	kommunikativ-epistemisch (Gespräch über die Strategie)	handlungssteuernd (reziproke/Selbst-Instruktion)
VERSTEHENSELEMENTE				
Nutzen der Strategie kennen				
Strategieschritte	3 Individuelles Leseziel formulieren			
	2 Eigenes Vorwissen zum Thema prüfen			
	1 Überschrift lesen und Thema reformulieren			

Abb. 1: Navigationsraum für den Gegenstand „Lesestrategie: Überschrift untersuchen“.

Mithilfe eines induktiv entwickelten Kategoriensystems wurden im nächsten Schritt alle auf den fachlichen Gegenstand bezogenen Gesprächszüge der Lehrperson und der Schüler*innen kodiert (siehe Abbildung 2). Darüber hinaus wurde erfasst, in welcher übergeordneten Funktion (handlungsdemonstrierend, -steuernd oder kommunikativ-epistemisch) Gesprächszüge operierten und auf welche Verstehenselemente sie Bezug nahmen.

Gesprächshandlungen der Lehrperson	
Modellieren/ Erklären	1 Nutzen erklären
	2 Beobachtungsauftrag geben
	3 Markieren des Rollenwechsels (Gesprächsbeteiligter zu Modell o.v.v.)
	4 Gesamtstrategie modellieren
	5 Gesamtstrategie modellieren ohne metasprachliche Hervorhebung
	6 Temporärer Ausstieg aus dem Modellieren
	7 Strategieschritt modellieren
	8 Strategieschritt modellieren ohne metasprachliche Hervorhebung
	9 eingebettetes Modellieren
Anforderungen	10 Globale Anforderung (Glob-Anfor): Gesamtstrategie erklären
	11 Lokale Anforderung (Lok-Anfor): Strategieschritt nennen
	12 Lokale Anforderung (Lok-Anfor): Strategieschritt anwenden

Umgang mit Schüler- beiträgen	13	Unterstützende Zuhöreraktivität, z.B. Elaborierungsfrage
	14	Korrekturinitiierung
	15	Bestätigung
	16	Bestätigende Reformulierung
	17	Zurückweisung
	18	Übernehmen
	19	Gesamtstrategie erklären (sequenzabschließend)
	20	Fixierung (an der Tafel)
Gesprächshandlungen der Schüler:innen		
lokal	1	Anzeige von Nichtverstehen/Unsicherheit
	2	Kollektive Anzeige von Nichtverstehen
	3	Inhaltsfrage (o. Textüberschrift) anstelle des Strategieschritts nennen
	4	Nennen des Strategieschritts ambig (nah an Textüberschrift)
	5	Strategieschritt identifizieren und nennen
	6	Strategieschritt anwenden
global	7	Fremdkorrektur
	8	Elaborieren
	9	Handlung berichten/beschreiben mit Abdriften
	10	Gesamtstrategie erklären

Abb. 2: Kodiersystem für Gesprächszüge im Navigationsraum.

Drittens wurde das Unterrichtsgespräch in sog. *sense-making moments* (Schwarz et al., 2020; siehe auch Post & Prediger, 2022) segmentiert. Damit sind Interaktionssequenzen gemeint, in denen Lehrperson und Schüler*innen gemeinsam daran arbeiten, einer Idee – hier einem Verstehenselement – einen Sinn zu geben. Sinnstiftende Momente beginnen meist mit einer lehrer*innenseitigen Frage; ihr Ende ist i. d. R. dadurch markiert, dass die Lehrperson eine neue Frage stellt oder aber die ursprüngliche Frage suspendiert, wenn zunächst die erforderlichen Verstehensvoraussetzungen geschaffen werden müssen. Die sinnstiftenden Momente wurden einem Feld im Navigationsraum zugeordnet. Mehrere solcher kohärent aufeinander folgenden Momente ergeben eine *Episode* (Schwarz et al., 2020), in der an einem Verstehenselement des Konzepts gearbeitet wird. Episoden wurden als *Navigationspfad* sichtbar gemacht.

Für die zweite Analyseperspektive, die fallbezogene Untersuchung *individueller Lerngelegenheiten*, wurden auf Basis von Partizipationsprofilen (Häufigkeit von Gesprächsbeiträgen) nach dem Prinzip der Kontrastivität zwei Schüler*innen ausgewählt: Juliana und Luke. Für die beiden Fälle wurden sämtliche Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionen sequenzanalytisch im Hinblick darauf untersucht, (i) an welchen Thematisierungen von Verstehenselementen die Schüler*innen beteiligt waren, (ii) welche fachlich-diskursiven Gelegenheiten sie zur Dokumentation ihres Verstehens (Deppermann & Schmitt, 2008) und (iii) welche Unterstützung sie beim Verstehensaufbau erhielten. Anschließend wurden die Befunde beider Analysezugänge verschränkt.

3 Navigationspfade beim gemeinsamen fachlichen Verstehensaufbau

Im Folgenden präsentieren wir drei rekonstruierte Navigationspfade: (1) von der Vermittlung des verdichteten Konzepts zum Aufgeben der Anforderung; (2) Zurückgehen zur Handlung verbunden mit dem Entfalten; (3) Verknüpfen von Handlungen und Bezeichnungen durch eingebettete Modelle.

Navigationspfad 1: Von der Vermittlung des verdichteten Konzepts zum Aufgeben der Anforderung

Der erste Navigationspfad beginnt mit dem Versuch des Lehrers, die Lese-strategie in verdichteter, nicht entfalteter Form zu vermitteln. Als dies scheitert, werden die Anforderungen zunächst nur minimal reduziert, bis dieser Vermitt-lungsansatz auf das von mehreren Schüler*innen angezeigte Nichtverstehen hin aufgegeben wird.

Moment 1			
038	LEH	so;	Nutzen erklären
039		die ERste strategie,	
040		(.) das erste mittel das ich euch gebe, (.)	
041		soll EUCH dabei helfen,	
042		dass ihr euch so ein bisschen auf das lesen von	
		texten VORbereitet- (-)	Beobachtungs- auftrag geben
043		ich zeige euch als erstes WIE ihr diese strategie	
		nutzt;	
044		wie das ganze funktioniert, (--)	
045	LEH	und IHR beobachtet mich einfach jetzt die ganze	
		zeit,	Markieren des Rollenwechsels
046		hört auf das was ich SAGE,	
047		und guckt auch so ein bisschen auf das was ich	
		make;	
056	LEH	stellt euch vor ich bin jetzt SCHÜler, (.)	
057		ja? (-)	
Moment 2			
((...))			Gesamtstrategie modellieren ohne metasprachliche Hervorhebung
091		wir schauen uns also erstmal die Überschrift an-	
092		DARF man wildtiere im zoo halten? (-)	
093		"h das ist also die FRAGE um die es in dem text	
		geht- (-)	
095		was WEISS ich denn schon darüber: (.)	Markieren des Rollenwechsels Glob-Anfor: Gesamtstrategie erklären
096		((legt Hand an den Kopf, bewegt Zeigefinger))	
097		über WILDtiere weiß ich eigentlich schon dass da	
		sowas wie Tiger und giraffen gemeint sind; (.)	
((...))			
Moment 3			
137	LEH	das war das was ich euch VORstellen wollte- (2.0)	Handlung berichten/ beschreiben mit Abdriften
138		jetzt seid IHR nämlich dran; (4.0)	
139	LEH	ich hab euch grad versucht als schüler zu	
		zeigen WIE (.) diese ERste strategie (--)	
		überschrift untersuchen (.) funktioniert;	
140		kann mir jemand von euch erklären WIE ich dabei	Korrektur- initiation US Fremdkorrektur Bestätigung
		vo:rgegangen bin; (--)	
141		beim unterSUCHen (.) der überschrift,	
142	JUL	man hat erst die Überschrift angeguk:kt, (-)	
143		und dann halt geguckt ob (.) um was es da GEHT,	
144		und dann halt was es dazu GIBT,	Korrektur- initiation US Fremdkorrektur Bestätigung
145		oder WO: die leben,	
146		und dann halt (.) geLE:sen, (4.0)	
147	LEH	was hab ich denn überHAUPT von dem text gelesen-	
148		anGELica-	
149	ANG	ähm (-) die Überschrift;	Korrektur- initiation US Fremdkorrektur Bestätigung
150	LEH	bis JETZT nur die Überschrift- (--)	
151		und dann juliana das hast du RICHTig erklärt okay das und das gibt es da und so weiter; (--)	

Moment 4			
152	LEH	zwischenDRIN- (--)	Glob-Anf: Aufzählen der Strategiefragen
153		da bin ich jetzt mal gespannt ob ihr das WIRKlich mitgekriegt habt- (--)	
154		hab ich mir selber als ich so LAUT geredet habe, (-)	
155		habe ich mir selber ein paar FRAGEN gestellt, (3.0)	
156		hat die jemand von euch MITbekommen? (4.0)	
157	TOM	ob das wohl für die tiere oKAY: ist?	Inhaltsfrage Zurückweisung + Lok-Anfor: Str.- schritt nennen Kollekt. Anzeige v. Nichtverstehen
158	LEH	"h hab ich mir da noch eine ANDere frage gestellt?	
159	SuS	NEE;	

Abb. 3: Episode 1.

Moment 1 (siehe Abbildung 3) markiert den Beginn der Lesestrategie-Einführung. Sprache wird hier in kommunikativ-epistemischer Funktion gebraucht: Die Einführung richtet sich an die Schüler*innenschaft, die den neuen Lerngegenstand, seinen Nutzen sowie den Beobachtungsauftrag für das Modellieren zur Kenntnis nehmen soll. Der Rollenwechsel vom Gesprächsleitenden hin zum Modellierenden, der (für andere hörbar) mit sich selbst spricht, wird explizit markiert (56).

Moment 2. Beim Modellieren (in Abbildung 3 auszugsweise gezeigt) liegt die sprachliche Funktion nun nicht mehr in der Verständigung, sondern in der Handlungsdemonstration. Das Modellieren des Lehrers berücksichtigt alle Strategie- bzw. Verstehens Elemente. Es fällt jedoch auf, dass nur der erste Strategieschritt metasprachlich hervorgehoben wird („das ist also die FRAGE“); der zweite Schritt wird lediglich handelnd vollzogen (95), was das Identifizieren der Strategiefrage erschwert.

Moment 3 beginnt mit der Initiierung eines Gesprächs über die Strategie (137–151). Damit wird Sprache erneut in ihrer kommunikativ-epistemischen Funktion gebraucht. In *diskursiver* Hinsicht etabliert der Lehrer nun eine globale Anforderung (139–141) zum Erklären-Wie (Klein, 2009), das ein Darstellen der Strategieschritte in ihrem chronologischen Zusammenhang (Heller, 2021a) notwendig macht. *Fachlich-konzeptuell* erfordert dies die Fokussierung auf die Strategie anstelle des Textinhalts sowie das Identifizieren und Ordnen der Schritte. Letztere müssen dazu aus dem zuvor beobachteten Handlungsstrom herausgelöst werden, wobei der Fokus auf den (transferierbaren) Strategiefragen und nicht den ebenfalls modellierten Antworten liegen muss. Juliana gelingt es in diskursiver Hinsicht, einen Zusammenhang zwischen mehreren Handlungen herzustellen (142–145), wobei sie zwischen Berichten und Erklären changiert. Fachlich zeigt sich jedoch, dass notwendige Verstehensvoraussetzungen noch fehlen: Sie beschreibt Strategieschritt 1 (der lehrerseitig auch metasprachlich hervorgehoben war) als Handlung (142–143), ohne die eigentliche Strategiefrage zu nennen. Die Fortsetzung „und dann halt was es

dazu GIBT“ dokumentiert, dass sie die zweite Strategiefra­ge nicht identifiziert hat; zudem nennt sie unzutreffende Elemente („lesen“). Vom Lehrer wird nur das letztgenannte Verstehensproblem mittels einer Fremdkorrektur adressiert (147–149), sodass die fachliche Progression möglichst wenig verlangsamt wird.

Moment 4 beginnt damit, dass der Lehrer die Aufmerksamkeit auf die Fra­gen „zwischenDRIN“ (152) zu lenken versucht. Die diskursive und fachliche Anforderung reduziert er dabei schrittweise: Zunächst verlangt er anstelle des Erklärens der Gesamtstrategie nur das aufzählende Nennen der Strategie­fragen. Nach ausbleibenden Meldungen seitens der Schüler*innen reduziert er die Anforderung nochmals auf das Nennen der ersten Strategiefra­ge (156). Nachdem Tom auch diese Anforderung nicht erfüllt (157) und die Schüler*innenschaft ihr kollektives Nichtverstehen anzeigt (159), suspendiert der Lehrer die Anforderung gänzlich.

Der erste Navigationspfad (siehe Abbildung 4) zeigt, dass die Lesestrategie zu­nächst als verdichtetes Konzept (Drollinger-Vetter, 2011) zu vermitteln versucht wird. Im Gespräch dokumentieren die Schüler*innen Verstehensschwierigkeiten nicht nur beim Erklären der Strategie, sondern grundlegender beim Sprung auf die Strategieebene und Identifizieren von Strategieschritten. Lehrerseitig werden die Anforderungen zunächst nur minimal reduziert, bis die Vermittlung der Strategie als verdichtetes Konzept aufgegeben wird.

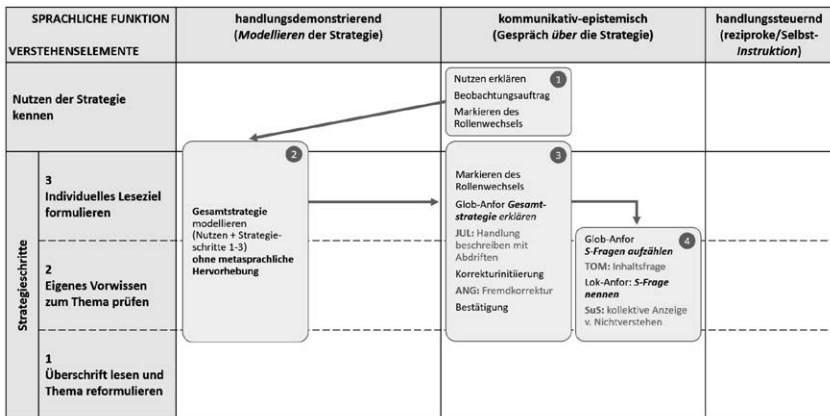


Abb. 4: Von der Vermittlung des verdichteten Konzepts zum Aufgeben der Anforderung.

Navigationspfad 2: Zurückgehen zum Modellieren und Entfalten des Konzepts

Diese Praktik der Gesprächsnavigation beinhaltet eine *Adaption* an die nun anders eingeschätzten Verstehensanforderungen bzw. -voraussetzungen: Die Lesestrategie wird beim Modellieren und Thematisieren in ihre Verstehens-elemente entfaltet.

Moment 1			
161	LEH	wir haben ja die ZEIT gehen wir_s nochmal durch;	Markieren des Rollenwechsels
162		nochmal schüler- (--)	
163		ich mach das ganze NOCHmal;	Strategieschritt 1 modellieren
164	LEH	SO; (-)	
165		ich hab die überschrift an der tafel;	Strategieschritt 2 modellieren ohne metasprachl. Hervorhebung
166		oKAY; (-)	
167		ich schau mir ERST die überschrift an;	
168		DARF ich wildtiere im zoo halten? (-)	
169		DAS ist die frage um die es im text geht; (2.0)	
170		hm: was WEISS ich denn eigentlich schon dadrüber wenn ich mir das angucke- (--)	
171		über wildtiere WEISS ich (.) dass da sowas wie tiger und giraffen gemeint sind;	
172		UND ich weiß dass es sie in ZOOS gibt.	
173		^h und dass sie dort in käfigen leben damit die LEUTE sie anschauen können; (3.0)	
Moment 2			
174	LEH	welche FRAGE hab ich MIR da gerade gestellt;	Lok-Anfor: Str.- schritt nennen Inhaltsfrage Zurückweisung Lok-Anfor: Str.- schritt nennen
175	NAD	DARF ich wildtiere im zoo halten?	
176	LEH	so: das ist die frage der Überschrift,	
177	LEH	und dann hab ich ne ZWEITE frage übernommen,=	
178		=und dann habe ich das nämlich dAHIN geschrieben, (--)	Inhaltsfrage nennen
179		genau DESwegen mach ich so langsam,	
180		weil ich versuchen möchte dass IH:R die frage erkannt habt.	
		((...))	
190	NUR	ich glaube SIE meinen vor allem ob (.) ob die tiere ob für die oKAY ist, (.)	Inhaltsfrage nennen
191		ob die menschen die die ganze zeit angrinsen; (-)	
192		also angucken. (---)	
193	LEH	ich hab mir eine ANdere frage gestellt;	Zurückweisung
Moment 3			
194	LEH	<<mit thinking posture> DARF man wildtiere im zoo halten;	Strategieschritt 2 modellieren
195		oKAY darum gehts in dem text; (--)	
196		HM: was WEISS ich denn eigentlich schon dadrüber;>	
197		FRagezeichen;	
198		joa ich weiß die leben in KÄfigen;	
199		es gehören giraffen elefanten sonst was dazu, (-)	
Moment 4			
200	LEH	<<gespannt> da war doch grad eben noch ne FRAGE versteckt,> (2.0)	Lok-Anfor: Str.- schritt 2 nennen Inhaltsfrage nennen Zurückweisung
201	ELI	äh:m dürfen wildtiere aus KÄfigen äh: () raus?	
202	LEH	NEE:;	
203		juliAna,	Strategieschritt 2 nennen Unterstützende Zuhöreraktivität Anzeige von Unsicherheit Unterstützende Zuhöreraktivität Elaborierung
204	JUL	äh was du darüber WEI:SST? (---)	
205		[WENN,]	
206	LEH	[machst] DU mir das ganze nochmal mit ICH in der frage drin;	
207	JUL	ÄHM- (--)	Bestätigende Reformulierung
208	LEH	du hast gesagt WAS (-) ne?	
209	JUL	was WEISS ich darüber wenn ich mir das anschau:e,	
210	LEH	<<nickend> die erste frage die ich mir gestellt habe IST,>	
211		was WEISS ich schon darüber?	Fixierung
212		((schreibt Strategiefrage an Tafel))	

Abb. 5: Episode 2.

Moment 1 (siehe Abbildung 5) beinhaltet die explizite Rückkehr zum Modellieren. Der Lehrer demonstriert nun aber nicht mehr die Gesamtstrategie, sondern dekomponiert bzw. entfaltet sie in ihre einzelnen Elemente, indem er nach dem zweiten Strategieschritt stoppt. Erneut wird Strategiefrage 2 anders als Frage 1 nicht metasprachlich eingeleitet, und die modellhaft vorgeführte Antwort (171–173) nimmt mehr Gesprächsraum (und Aufmerksamkeit) ein als die für das Verstehen des Strategieschritts relevante Frage (170).

Moment 2 markiert den Wechsel zum Gespräch, das der Lehrer nun nicht mit einer globalen, sondern einer lokalen Anforderung zum Nennen des Strategieschritts beginnt. Erst im Nachhinein wird allerdings klar, dass sich seine Frage auf den zweiten Strategieschritt bezieht. Nadja bleibt auf der Inhaltsebene und nennt die Textüberschrift. Dies wird vom Lehrer entsprechend eingeordnet, woraufhin die Anforderung reetabliert und in ihrer Relevanz hochgestuft wird („genau DESwegen mache ich so langsam, weil ich versuchen möchte dass IH:R die frage erkannt habt“). Auch Nuris Antwort bewegt sich auf der Inhaltsebene. Nachdem zwei Schüler*innenantworten weiterhin auf grundlegende Verstehensschwierigkeiten verweisen, kehrt der Lehrer erneut zum Modellieren zurück.

Moment 3. Die Strategieschritte 1 und 2 werden nun nicht nur dekomponiert, sondern durch den Einsatz körperlicher Mittel wie der *thinking posture* (Heller, 2021b) auch anschaulicher demonstriert. Dabei wird die zweite Strategiefrage nun nachträglich durch den Hinweis „FRAGEzeichen“ (197) hervorgehoben, wobei die Interpretation dieses Hinweises – anders als eine explizite metasprachliche Einleitung („als erstes frage ich mich“) – für die Schüler*innen anspruchsvoll sein dürfte.

Moment 4 setzt mit dem erneuten Reetablieren der lokalen Anforderung ein, deren Relevanz prosodisch markiert wird. Elisa verbleibt auf der Inhaltsebene, was vom Lehrer explizit zurückgewiesen wird. Juliana, der schon in Episode 1 der Sprung auf die Strategieebene gelungen war, formuliert – mithilfe unterstützender Zuhöreraktivitäten des Lehrers – den zweiten Strategieschritt (siehe Abbildung 6). Dieser wird vom Lehrer bestätigend reformuliert und an der Tafel schriftlich fixiert. Erst an dieser Stelle ist somit ein erster Fortschritt in der fachlichen Progression erreicht, wobei offenbleibt, ob *alle* Schüler*innen diesen Schritt verstanden haben. Abbildung 6 visualisiert den Navigationspfad, der durch eine stärkere Adaption an die Verstehensvoraussetzungen der Schüler*innen charakterisiert ist.

SPRACHLICHE FUNKTION		handlungsdemonstrierend (Modellieren der Strategie)	kommunikativ-epistemisch (Gespräch über die Strategie)	handlungssteuernd (reziproke/Selbst- instruktion)
VERSTEHENSELEMENTE				
Nutzen der Strategie kennen				
Strategieschritte	3 Individuelles Leseziel formulieren			
	2 Eigenes Vorwissen zum Thema prüfen	3 S-Schritt 2 modellieren 1 Markieren des Rollenswechsels Modellieren von S-Schritt 1 + 2 (ohne metasprachl. Hervorhebung)	2 Lok-Anfr S-Schritt? nennen 2 Lok-Anfr S-Schritt? nennen	4 Lok-Anfr S-Schritt 2 ELI: inhaltsfrage Zurückweisung JUL: S-Schritt 2 nennen 2x unterstützende ZA JUL: Elaborierung Fixierung
	1 Überschrift lesen und Thema reformulieren			

Abb. 6: Zurückgehen zum Modellieren und Entfalten des Konzepts.

Navigationspfad 3: Verknüpfen von Handlung und Bezeichnung durch eingebettetes Modellieren

Dieser Navigationspfad beinhaltet, dass Modellierungen einzelner Handlungen metasprachlich in das Gespräch über die Strategie eingebettet und mit Bezeichnungen der Strategieschritte verknüpft werden.

Moment 1			
240	LEH	so und dann habe mir ich noch ne ZWEITE frage gestellt, (--)	Lok-Anf: Str.-schritt 3 nennen
241		während ich NUR anhand der Überschrift überlegt hab;=ja,	
242		ich hab ANgefangen mit, (.)	Eingebettetes Modellieren
243		ich möchte eigentlich aber AUCH wissen ob das okay ist,	
244		und mir meine eigene MEI:nung dazu machen. (4.0)	
245		also WAS war die zweite wenn wir es so nennen wollen FRA:ge; (--)	Lok-Anf: Str.-schritt 3 nennen
246		und DIE hatte eben jemand von euch tatsächlich auch schon, (---)	
247		was war die ZWEITE fra:ge? (7.0)	
248		ich möchte aber auch wissen ob das okay ist,	Eingebettetes Modellieren
249		und mir eine EIGENE meinung dazu machen. (3.0)	Str.-schritt nennen ambig
250	ANG	OB das okay ist? (.)	Bestätigende Reformulierung + eingebettetes Modellieren
251	LEH	ich möchte eben wissen das was <<auf Tafel zeigend> DA steht,>	
252		ja ist das denn eigentlich oKAY?	
253		wie gesagt wir sind IMmer noch bei der Überschrift.	
254	LEH	IST das denn eigentlich okay-	
255		DASS man da wildtiere im zoo in käfigen hält? (-)	
256		DAS ist die frage die ich KLÄren möchte-	
257	LEH	UND ich möchte noch was; (.)	Elaborierungsfrage
258		IST das denn oKAY und? (--)	
259		julIana?	
260	JUL	OB du deine eigene;	Elaborieren
261		dass du deine eigene MEI::nu::ng? (.)	
262		also irgendwas mit einer MEI:nung-	
263	LEH	ja ist doch oKAY;	Bestätigung
264		REICHT doch;	
265		sowas wie eine MEInung.	

266		NURi-	
267	NUR	ob du dir eine eigene MEInung ma also machen DARFST;	Elaborieren
268		ausrufe äh FRAgezeichen;	
269	LEH	JA. (.)	Bestätigung
270		SEHR gute antwort nuri; (.)	
271	LEH	die ZWEite frage ist, (1.0)	Bestätigende
272		<<schreibend> WAS (.) will ich, (.)	Reformulierung
273		bei diesem text möchte ich heRAUSfinden?> (-)	und Fixierung
274		erFAHren?	
275		ob es in ORDNung ist,	
276		dass man WILDTiere so hält-	
277		(.) und (.) dass ich mir vielleicht auch meine EIgene meinung dazu bilden kann;	
278		ist das jetzt GUT oder nicht; (1.5)	
279		das was jetzt LINKS steht an der tafel. (.)	
280		das ist (.) diese ERSte strategie von insgesamt DREIen die ihr von mir bekommen werdet.	
Moment 2			
286	LEH	IHR untersu:cht die Überschrift des textes- (.)	Gesamtstrategie
287		den ihr beKOMMT;	erklären
288		NUR die Überschrift. (--)	
289		ihr FRAGT euch. (.)	
290		was WEISS ich schon zu dem thema, (.)	
291		was (.) ist mir darüber beKANNT, (.)	
292		und überlegt euch DANN,	
293		was MÖchte ich (.) bei dem text heRAUSfinden;	
294		was gibt mir da die Überschrift vielleicht mit.	

Abb. 7: Episode 3.

Moment 1 (siehe Abbildung 7) beginnt mit dem Thematisieren des nächsten Strategieschritts (vom Lehrer als zweiter, von uns als dritter Schritt bezeichnet). Der Lehrer etabliert nun anders als zuvor nicht einfach eine lokale Anforderung zum Nennen des Schritts, sondern setzt ein *eingebettetes Modellieren* ein. Darunter verstehen wir ein in das Unterrichtsgespräch über die Strategie integriertes, kurzes Modellieren eines einzelnen Strategie- bzw. Verstehens-elements. Dieses wird zudem metasprachlich angekündigt (242: „ich hab ANgefangen mit“). Das Ende des Modellierens (243–244) wird durch eine Pause kenntlich gemacht. Erst dann folgt die Aufforderung zum Nennen der Strategiefrage (245). Das eingebettete Modellieren löst also einen Strategieschritt aus dem Handlungsstrom heraus und holt ihn in den Kontext des Unterrichtsgesprächs *über* die Strategie bzw. das Strategieelement hinein. Auf diese Weise wird die Anforderung, einen bestimmten Schritt in dem komplexen und flüchtigen Handlungsstrom zu identifizieren, umgangen. Stattdessen wird der Schritt für sich beobachtbar gemacht. Die unmittelbar folgende Aufforderung zum Nennen hat das Potenzial, die sprachlich modellierte *Handlung* mit ihrer *Bezeichnung* zu verknüpfen und so transferierbares Strategiewissen aufzubauen.

Angelicas Benennung des Strategieschritts („OB das okay is?“) ist leicht ambig und nicht eindeutig auf die Strategieebene bezogen. Sie wird aber vom Lehrer in dieser Weise interpretiert und durch ein wiederholtes eingebettetes Modellieren an die eigene Erwartung angepasst (251–256), was abermals

eine fachliche Progression ermöglicht. Eine Elaborierungsfrage zum Vervollständigen des dritten Strategieschritts (257–258) wird von Juliana teilweise (260–262), dann von Nuri vollständig (267) beantwortet. Der Lehrer ignoriert die sprachlichen Ungenauigkeiten („DARFST“ statt ‚kannst‘) und bestätigt die Antworten. Im Anschluss erfolgt eine bestätigende Reformulierung und Fixierung an der Tafel.

Moment 2. Nachdem nun zwei Schüler*innen den Sprung auf die Strategieebene vollzogen und ein teilweises Verstehen einzelner Strategieelemente dokumentiert haben, schließt der Lehrer den gemeinsamen Verstehensaufbau im Gespräch ab. Die Bearbeitung der ursprünglichen Anforderung, das Erklären der Gesamtstrategie, übernimmt er nun selbst (286–294), indem er eine an die Schüler*innen gerichtete Instruktion produziert. Zwar wird Strategieschritt 1 dabei nicht explizit genannt, doch werden nun die anderen Schritte jeweils metasprachlich hervorgehoben (289: „ihr FRAGT euch“ und „und überlegt euch DANN“) und in ihrem zeitlichen Zusammenhang dargestellt. Im Anschluss folgt der Übergang zum gemeinsamen Anwenden an einem neuen Beispiel. Abbildung 8 zeigt den Navigationspfad.

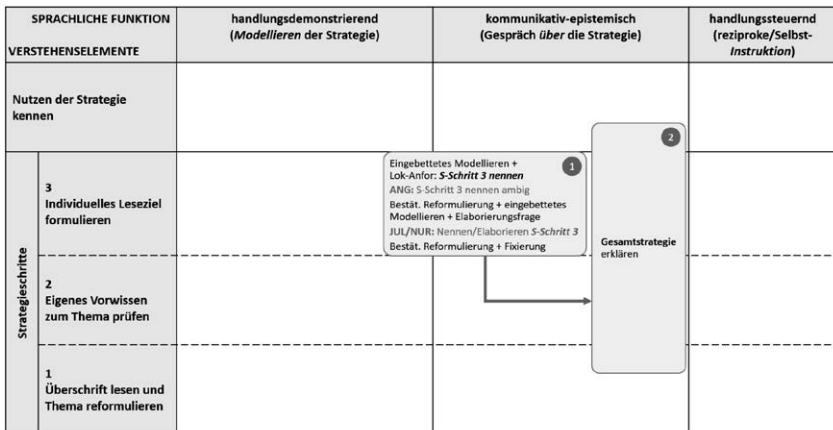


Abb. 8: Verknüpfung von Handlung und Bezeichnung durch eingebettetes Modellieren.

Bezüglich der drei rekonstruierten Navigationspfade lässt sich festhalten, dass die fachlichen Verstehensanforderungen und -voraussetzungen zunächst nicht angemessen eingeschätzt wurden. Dies zeigte sich an dem anfänglichen Versuch, die Lesestrategie als verdichtetes Konzept zu vermitteln, sowie an fehlenden metasprachlichen Hervorhebungen der relevanten Strategieschritte. Die kollektive Dokumentation von Verstehensschwierigkeiten aufseiten

der Schüler*innen führt zur Aufgabe dieses Vermittlungsansatzes. In den Navigationspfaden 2 und 3 lässt sich eine Art *ad hoc*-Entwicklung von neuen und adaptiven Vermittlungsansätzen beobachten. Das Dekomponieren bzw. Entfalten der Lesestrategie in einzelne Strategieschritte sowie das eingebettete Modellieren, bei dem Strategieschritte aus dem modellierten Handlungsstrom herausgelöst, für sich beobachtbar gemacht und mit Bezeichnungen verknüpft werden, führen zu ersten Anzeichen des Verstehens aufseiten einzelner Schüler*innen. Unklar ist jedoch, ob und inwieweit auch andere Schüler*innen den Verstehensaufbau mitvollzogen haben.

4 Zwei Fallstudien zu individuellen Lerngelegenheiten beim fachlichen Verstehensaufbau

Der zweite Analysezugang untersucht nun den Verstehensaufbau aus Perspektive zweier Schüler*innen mit unterschiedlichen Partizipationsprofilen im Hinblick auf ihre individuellen Lerngelegenheiten. Während die uns bereits bekannte Juliana mit vier Interaktionssequenzen vergleichsweise häufig beteiligt ist, weist Luke mit nur einem Beitrag eine eher geringe Gesprächsbeteiligung auf.

Juliana

Drei der vier Beiträge von Juliana fallen in die erste Erarbeitungsphase der Strategieschritte, ein Beitrag fällt in die Phase des Anwendens an einem neuen Beispiel. Produktiv beteiligt ist Juliana beim

- Erklären der Gesamtstrategie,
- Identifizieren von Strategieschritt 2,
- Identifizieren von Strategieschritt 3,
- Anwenden von Strategieschritt 2 auf ein neues Beispiel.

In allen vier Fällen erhält Juliana Gelegenheit zur Dokumentation und Weiterentwicklung ihres Verstehens. Aus Platzgründen werden hier nur zwei der vier Sequenzen gezeigt. Beispiel 1 stellt einen Ausschnitt aus Navigationspfad 2 (siehe Abb. 5) dar. Es stammt aus der ersten Erarbeitungsphase, nachdem der Lehrer vom Erklären der Gesamtstrategie zum Nennen der einzelnen Strategieschritte gewechselt ist. Nachdem der erste Strategieschritt thematisiert wurde, zielt nun die Frage „da war doch grad eben noch ne FRAGE versteckt,“ darauf ab, den zweiten Strategieschritt (das Prüfen des eigenen Vorwissens) zu identifizieren. Auf eine auf der Inhaltsebene angesiedelte Antwort von Elisa (201) reagiert der Lehrer mit einer expliziten Zurückweisung (202) und ruft Juliana auf.

Bsp. 1

- 200 LEH <<gespannt> da war doch grad eben noch ne FRage
versteckt,> (2.0)
- 201 ELI äh:m dürfen wildtiere aus Käfigen äh: () raus?
- 202 LEH NEE:,
- 203 LEH =juliAna.
- 204 JUL äh was du darüber WEI:SST,
- 205 [WENN,]
- 206 LEH [machst] du mir das ganze nochmal mit ICH in der
frage drin,
- 207 JUL ÄHM- (1.0)
- 208 LEH du hast gesagt WAS (-) ne?
- 209 JUL was WEISS ich darüber wenn ich mir das anschau:e,
- 210 LEH <<nickend> die erste frage> die ich mir gestellt
habe IST,
- 211 was WEISS ich schon darüber?
- 212 ((schreibt Strategief Frage an die Tafel))

Julianas Antwort (204) bewegt sich auf der Strategieebene, sie verbalisiert den Strategieschritt allerdings sprachlich nicht in der Form einer Strategief Frage (z. B. ‚ich frage mich als erstes‘). Dennoch weist ihre Antwort im Vergleich zu der von Elisa insgesamt eine größere Passung zu der lehrerseitig etablierten Anforderung auf. Der Lehrer weist nun ihren Beitrag nicht zurück, sondern gewährt ihr eine Gelegenheit zum *Überarbeiten*, indem er sie auffordert, die Frage zu reformulieren (206). Als Juliana durch ein Verzögerungssignal (207) Schwierigkeiten anzeigt, *unterstützt* er mit einer mitkonstruierenden Zuhöreraktivität (Morek & Heller, 2021), indem er den relevanten Teil ihres Beitrags, das Fragepronomen, aufgreift und ihr damit eine Einstiegshilfe in die Reformulierung bietet. Dabei positioniert er Juliana durch die Zuweisung der Autor*innenschaft (208: „du hast gesagt“) als kompetente Mitdenkende. Auf diese fachliche und emotionale Unterstützung hin reformuliert Juliana nun die Strategief Frage (209), die vom Lehrer bestätigend in verknappter Form wiederholt und schriftlich fixiert wird. Die individuelle Lerngelegenheit, die Juliana hier erhält, bringt zugleich auch die fachliche Erarbeitung im Unterrichtsgespräch voran.

Beispiel 2 stammt aus der Phase des geleiteten Anwendens der Strategie(fragen) auf ein neues Beispiel. Nachdem die Aufmerksamkeit aller auf die neue Überschrift „Wie viel Kleidung brauchst du wirklich?“ gerichtet ist, fragt der Lehrer nach dem zweiten Strategieschritt (528).

Bsp. 2

527 LEH diese überschrift unterSUche ich;
 528 über WELche [frage mach_ich] mir als
 ERstes gedanken;
 529 SAM [<<Stirn runzelnd> HÄ?]
 530 LEH juliAna;
 531 JUL ÄHM:: (1.0) (was weiß ich)über das THEma?
 532 LEH was !IST! denn das thema;
 533 JUL welche KLEIdung brauche ich wirklich,
 534 LEH <<nickend> ich mache mir ERSTmal gedanken darüber
 was ich schon über das thema kleidung WEISS;

Auf die Aufforderung hin, den zweiten Strategieschritt anzuwenden, nennt Juliana nach anfänglichen Verzögerungssignalen die Strategief Frage, ohne sie jedoch auf das spezifische Beispiel zuzuschneiden (531). Der Lehrer *unterstützt* sie daraufhin mittels einer Elaborierungsfrage (532), die ihre Aufmerksamkeit auf das Anpassen der Strategief Frage an den neuen Text lenkt. Im Anschluss an ihre Reformulierung der Frage, die sich nun sehr eng an der Überschrift des Textes orientiert und das strategische Element weglässt, reformuliert der Lehrer die Frage, wobei er durch bestätigendes Nicken erneut Juliana die Autor*innenschaft für den Beitrag zuschreibt. Wenngleich auf Basis des Ausschnitts nicht festzustellen ist, ob Juliana nun das Anwenden des Strategieschritts verstanden hat, kann festgehalten werden, dass sie erneut eine individuelle Lerngelegenheit erhalten hat: Sie erfährt, dass ihre Äußerung aufgegriffen und mehrfach reformuliert wird, wobei sie auch selbst Raum zum *Überarbeiten* ihrer Frage erhält. Wieder trägt die individuelle Lerngelegenheit zur fachlichen Progression bei.

Luke

Luke ist im Unterschied zu Juliana lediglich mit einem Beitrag am Unterrichtsgespräch beteiligt. Dieser fällt in die Phase des geleiteten Anwendens. Pias Anwenden des dritten Strategieschritts auf ein neues Beispiel („Wie macht man den besten Veggie-Burger?“) bleibt nah an der Textüberschrift und ist nicht als Ziel formuliert (z. B. ‚ich möchte herausfinden‘). Der Lehrer bestätigt das Anwenden zunächst (429–430), fordert dann aber mit seiner Folgefrage noch eine weitere Konkretisierung ein (431).

Bsp. 3

428 PIA wie man den besten VEGgie burger macht,
 429 LEH ich möchte heRAUSfinden wie man den besten veggie
 burger macht;

430 o!KAY!;
431 was müsste ich dann aber vielleicht anhand des
textes heRAUSfinden,
432 LUKE,
433 LUK !WIE! man diesen veggie burger macht,
434 LEH luke lies mal DAS vor was unter der überschrift
steht,
435 LUK <<liest> wenn (-) du dich auf lesen>
436 LEH NEIN,
437 ((zeigt Stelle auf seinem Handout))
438 LUK <<liest> ich will wissen was man braucht und wie
das geht;>
439 LEH ja ich setze mir eben als ZIEL,
440 okay,
441 ein text mit der überschrift wie macht man den
besten veggie burger,
442 den werd ich hoffentlich mit der absicht lesen
herauszufinden WIE das ganze geht;
443 was BRAUche ich dazu und WIE geht das;
444 das wäre das ZIEL das ich mir bei dem text setze;

Luke reformuliert Pias Frage, wobei er den Fokusakzent auf das Frageadverb „!WIE!“ verlagert. Eine Konkretisierung, was genau herauszufinden wäre, gelingt ihm jedoch noch nicht. Anstatt Luke mittels einer Elaborierungsfrage zu unterstützen, suspendiert der Lehrer die fachliche Verstehensanforderung und lässt ihn stattdessen die im Unterrichtsmaterial als Beispiel aufgeführte Strategief Frage vorlesen (434–438). Daraufhin *übernimmt* der Lehrer die Strategieanwendung selbst. Es entsteht somit keine individuelle Lerngelegenheit in Lukes Zone seiner nächsten Entwicklung (Wygotsky, 1978). Dies hätte eine weitere Dekomponierung und Adaption der fachlichen Anforderung an Lukes Verstehensvoraussetzungen sowie eine weitere Gelegenheit zur Verstehensdokumentation und Absicherung seines Verständnisses erfordert. Anstelle der damit einhergehenden Verlangsamung der fachlichen Progression ist die lehrerseitige Interaktionssteuerung darauf ausgerichtet, die fachliche Progression voranzutreiben.

Der Fallvergleich macht deutlich, dass Schüler*innen nicht nur unterschiedlich viele Partizipationsgelegenheiten erhalten; darüber hinaus wird auch nicht jede Partizipationsgelegenheit zu einer individuellen Lerngelegenheit gemacht. Während Juliana über alle Phasen des Verstehensaufbaus hinweg vier Lerngelegenheiten erhält, wird die einzige Lerngelegenheit bei Luke *verpasst*. Eine mögliche Erklärung sehen wir darin, dass sich in Julianas Beiträgen zwar noch kein vollständiges, aber doch ein ansatzweises Verstehen zeigt, das für

die fachliche Progression besser „verwertbar“ (Heller, 2017, S. 181) ist. Damit meinen wir, dass durch vergleichsweise unaufwändige Unterstützungshandlungen sowohl Julianas Verstehen gesichert als auch ein *Fortschritt* in Bezug auf das im gemeinsamen Gespräch Thematisierte erzielt wird.

Fazit

Der vorliegende Beitrag hat zwei Perspektiven auf ein und dieselbe Unterrichtsstunde zur Lesestrategievermittlung entwickelt. Ein erster Zugang hat Pfade der *Gesprächsnavigation im Hinblick auf den gemeinsamen Verstehensaufbau* rekonstruiert. Der Navigationsraum, der zwischen den Verstehens-elementen der Lesestrategie „Überschrift untersuchen“ und den für die Vermittlung relevanten Funktionen von Sprache (handlungsdemonstrierend, kommunikativ-epistemisch, handlungssteuernd) aufgespannt wurde, hat es ermöglicht, einen größeren Ausschnitt des Verstehensaufbaus in seiner Prozesshaftigkeit freizulegen. Dabei wurden Verstehenshürden sichtbar, die auf die unzureichende Durchdringung der Lesestrategie und ihrer Verstehens-elemente seitens des Lehrers zurückzuführen sind. So wurde insbesondere an den fehlenden metasprachlichen Hervorhebungen der relevanten Strategieschritte und an dem Versuch, die Lesestrategie zunächst als verdichtetes Konzept zu vermitteln, deutlich, dass sich der Lehrer der Verstehensanforderungen nicht in Gänze im Klaren war. Dies bestätigt, dass ein tiefgreifendes fachliches Verständnis auf Seiten von Lehrpersonen zentral für eine verstehensorientierte Navigation von Unterrichtsgesprächen ist (Post & Prediger, 2022; Prediger et al., 2022; Lemmrich et al., 2024). Die schüler*innenseitige Dokumentation von Verstehensschwierigkeiten führt zur Aufgabe des ersten Vermittlungsansatzes. Besonders Navigationspfad 2 und 3 zeugen von der *ad hoc*-Entwicklung von Vermittlungsansätzen für den fachlichen Verstehensaufbau. Dafür erweisen sich das Dekomponieren bzw. Entfalten und vor allem das eingebettete Modellieren, bei dem Strategieschritte aus dem modellierten Handlungsstrom herausgelöst und in das Gespräch hineingeholt werden, als relevant. Über die Zeit entwickelt der Lehrer somit eine zunehmend verstehensorientierte, adaptive Gesprächsnavigation. Die Rekonstruktion der Navigationspfade sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie unterschiedliche Schüler*innen dieses an alle gerichtete Angebot nutzen und tatsächlich ein Verständnis der Lesestrategie aufbauen.

Diese Frage hat der sequenzanalytische Fallvergleich zu *individuellen Lerngelegenheiten* zweier Schüler*innen exemplarisch untersucht. Die Analyse hat sichtbar gemacht, dass nicht aus allen Partizipationsgelegenheiten auch Lerngelegenheiten emergieren. Die Lehrperson investiert vor allem dann in die Schaffung einer Lerngelegenheit, wenn sich in einem Schüler*innenbeitrag so viel Verstehen dokumentiert, dass das individuelle Unterstützen – bspw. in

Form von Elaborierungsfragen und Raum zum *Überarbeiten* – zugleich eine fachliche Progression, d.h. einen *Fortschritt* des im gemeinsamen Gespräch Thematisierten, ermöglicht. Ist dies nicht der Fall, erfolgte ein Weitergeben des Rederechts an andere Schüler*innen oder – wie bei Luke – ein Übernehmen durch die Lehrperson. Festzuhalten bleibt, dass individuelle Lerngelegenheiten sehr ungleich verteilt sind.

Die Verschränkung der beiden Zugänge macht somit sichtbar, dass zwischen gemeinsamem fachlichen Lernen und individuellen Lerngelegenheiten nicht generell ein Spannungsverhältnis besteht, sondern speziell in Bezug auf Schüler*innen, die ein höheres Maß an Unterstützung beim Verstehensaufbau benötigen. Diese Schüler*innengruppe ist darauf angewiesen, dass die Lehrperson den Lerngegenstand im Hinblick auf seine Verstehens Elemente fachlich so genau durchdringt, dass sie im Rahmen des gemeinsamen Unterrichtsgesprächs adaptive Anforderungen und Unterstützungen anbieten kann. Ansonsten entsteht die Gefahr, dass diese Schüler*innen zwar einzelne Partizipations-, aber keine individuell-adaptiven Lerngelegenheiten erhalten. Ob und wie beide Ansprüche an Unterrichtsgespräche – eine die konzeptuell relevanten Verstehens Elemente adressierende Gesprächsnavigation und die Schaffung multipler individueller Lerngelegenheiten – zugleich erfüllt werden können, gilt es in zukünftigen Studien weiter zu untersuchen.

Literatur

- Aebli, H. (1994). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Klett-Cotta.
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Breidenstein, G., & Lipowsky, F. (2022). Individualisierter Unterricht – Probleme der Praxis und Herausforderungen für die Forschung. Ein Dialog zwischen qualitativer und quantitativer Unterrichtsforschung. In I. Naumann, & J. Storck-Odabaşı (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschluss von Kindern in der Gesellschaft. Perspektiven der Kindheitsforschung, Grundschulpädagogik und Lehrer*innenbildung* (S. 122–137). Beltz Juventa.
- Deppermann, A., & Schmitt, R. (2008). Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. *Deutsche Sprache*, 36(3), 220–245.
- Drollinger-Vetter, B. (2009). *Verstehens Elemente und strukturelle Klarheit*. Waxmann.
- Duffy, G., Roehler, L., & Rackliffe, G. (1986). How Teachers' Instructional Talk Influences Students' Understanding of Lesson Content. *The Elementary School Journal*, 87(1), 3–16.
- Heller, V. (2017). Lerngelegenheiten für bildungssprachliche Kompetenzen: Wie partizipieren DaZ-Lerner am Erklären und Argumentieren im Unterricht? In I. Fuchs, S. Jeuk, & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung* (S. 162–185). Filibach bei Klett.
- Heller, V. (2021a). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht. Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In U. M. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (S. 303–346). de Gruyter.
- Heller, V. (2021b). Embodied Displays of "Doing Thinking." Epistemic and Interactive Functions of Thinking Displays in Children's Argumentative Activities. *Frontiers in Psychology*, 12, 636671.

- Heller, V. (2024). Bildungssprachliche Praktiken zwischen fachlichem Lernen und sprachlich-kultureller Identität. In S. Lin-Klitzing (Hrsg.), *Sprache – Denken – Bildung: Bedeutung der Bildungssprache Deutsch* (S. 110–129). Klinkhardt.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Klett Kallmeyer.
- Hüninghake, R., Wittich, C., & Kuhl, J. (2022). Organisation orthographischer Wissensstrukturen. Entwicklung einer Matrix zur Bestimmung von Fachwissen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69(3), 195–207.
- Klein, J. (2009). Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–36). Stauffenburg.
- Lemmrich, S., Ehmke, T. & Reusser, K. (2024). Adaptive Lernunterstützung durch fachliche Präzision und interaktionale Qualität. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 6(2), 6–23.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Reusser, K., & Klieme, E. (2007). *Gleicher Unterricht - gleiche Chancen für alle? Die Verteilung von Schülerbeiträgen im Klassenunterricht*. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 125–147.
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537.
- Michaels, S., O'Connor, M. C., Williams Hall, M., & Resnick, L. B. (2013). *Accountable Talk Sourcebook: For Classroom Conversation that Works*. Institute for Learning.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.
- Morek, M., & Heller, V. (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In U. M. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (S. 381–424). de Gruyter.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1997). The Big Picture: Language and Learning in Hundreds of English Lessons. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, & C. Prendergast (Hrsg.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (S. 30–74). Teacher College Press.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Pauli, C., Zimmermann, M., Wischgoll, A., Moser, M., & Reusser, K. (2022). Klassengespräche im Fachunterricht lernförderlich gestalten lernen. Entwicklung von Strategien für die Analyse von Unterrichtsgesprächen im Kontext einer Interventionsstudie mit Geschichts- und Mathematiklehrpersonen. *SLLD*, 2, 1–23. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9614>
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Post, M., & Prediger, S. (2022). Teaching practices for unfolding information and connecting multiple representations: the case of conditional probability information. *Mathematics Education Research Journal*, 36(1), 97–129. <https://doi.org/10.1007/s13394-022-00431-z>
- Prediger, S., Quabeck, K., & Erath, K. (2022). Conceptualizing micro-adaptive teaching practices in content-specific ways. Case Study on fractions. *Journal of Mathematics Education*, 13(1), 1–30.
- Renkl, A., Berthold, K., Grose, C. S., & Schwonke, R. (2013). Making better use of multiple representations: How fostering metacognition can help. In R. Azevedo, & V. Aleven (Hrsg.), *International handbook of metacognition and learning technologies* (S. 397–408). Springer.
- Schwarz, C. V., Braaten, M., Haverly, C., & de los Santos, E. X. (2021). Using Sense-Making Moments to Understand How Elementary Teachers' Interactions Expand, Maintain, or Shut Down Sense-making in Science. *Cognition and Instruction*, 39(2), 113–148. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1763349>

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U. Schütte, W., ... Uhmman, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 292–341.
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading skills. Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), 272–286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>
- Vieluf, S. (2022). Wie, wann und warum nutzen Schüler*innen Lerngelegenheiten im Unterricht? Eine übergreifende Diskussion der Beiträge zum Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 50(2), 265–286. <https://doi.org/10.1007/s42010-022-00144-z>
- Vieluf, S., & Klieme, E. (2023). Teaching Effectiveness Revisited Through the Lens of Practice Theories. In A.-K. Praetorius, & C. Y. Charalambous (Hrsg.), *Theorizing Teaching* (S. 57–95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25613-4_3
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walter, J. (2020). Verbesserung des Leseverständnisses auch bei schwachen Grundschulern der vierten Klasse. Evaluation einer Fördermaßnahme auf der Basis des Programms „Wir werden Textdetektive“ im Rahmen einer Felduntersuchung. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 320–346.

Autor*innen

Heller, Vivien, Univ.-Prof.in Dr.in

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9135-5760>

Bergische Universität Wuppertal

Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften, Fachbereich Germanistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diskursive Praktiken und fachliches Lernen in der Unterrichtsinteraktion, Diversität im (Deutsch-)Unterricht, fachdidaktische Professionalisierungsforschung

Kuhl, Jan, Prof. Dr.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5500-0281>

Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Unterrichtsentwicklung, Förderung mathematischer und schriftsprachlicher Kompetenzen, schulische Entwicklung von Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung, Professionalisierung von sonderpädagogischen Lehrkräften