

Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen¹

Vivien Heller und Miriam Morek

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Unterrichtsgespräche in der Schule genutzt werden können, um bildungssprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Er fokussiert am Beispiel des Erklärens und Argumentierens die Ebene globaler diskursiver Praktiken. Anhand authentischer Unterrichtsdaten zeigt er auf, mit welchen interaktiven Verfahren Lehrkräfte Gelegenheiten für schülerseitige Diskursbeiträge schaffen und in partizipations- und diskurserwerbsförderlicher Weise nutzen können. Empirische Befunde aus der Unterrichts- und Erwerbsforschung werden zu einem Konzept unterrichtsintegrierter Diskursförderung zusammengeführt.

Schlüsselwörter

Erwerb von Gesprächskompetenz, Sprachförderung, Unterrichtskommunikation, bildungssprachliche Praktiken, Erklären, Argumentieren

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorinnen

Vivien Heller, vivien.heller@tu-dortmund.de

Miriam Morek, miriam.morek@tu-dortmund.de

¹ Wir danken Uta Quasthoff, Susanne Prediger, Antje Krahl und Ann-Christin Buttler für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag.

Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen

Vivien Heller und Miriam Morek

1 Einleitung

Welche Rolle spielen bildungssprachliche Praktiken wie das Erklären und Argumentieren für das fachliche Lernen? Was haben sie mit ‚Literalität‘ zu tun? Und wie können Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Erklärungen und Argumente als selbstständige Beiträge zum Gespräch formulieren zu können? Diesen Fragen geht der vorliegende Beitrag nach. Zunächst skizzieren wir, inwiefern satzübergreifende Diskurspraktiken wie Erklären und Argumentieren Anforderungen an Lernende stellen, die typisch für Literalität sind (Abschnitt 1). Wir erörtern Vor- und Nachteile vorhandener diskurs- und gesprächsdidaktischer Ansätze (Abschnitt 2) und stellen in Abschnitt 3 Befunde der Diskurserwerbsforschung dar, die u.E. die Grundlage für partizipations- und diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln im Unterricht (Abschnitt 4) bilden sollten.

Versteht man ‚Literalität‘ nicht lediglich als ‚schriftsprachliche Verfasstheit‘ (Rosebrock 2013: 245), sondern in einem umfassenderen Sinne als soziale Praxis in literaten Gesellschaften (Isler 2014; Michaels & Cazden 1986), rückt unweigerlich auch die literale Qualität bestimmter *mündlicher* Sprachpraktiken in den Blick. Zentral sind in diesem Zusammenhang komplexe, d.h. übersatzmäßig strukturierte sprachliche Praktiken, so genannte „Diskurspraktiken“ (Quasthoff 2011) (s. Abschnitt 2). „Diskurseinheiten“ (s.u.) im Rahmen dieser Praktiken teilen viele Merkmale mit schriftlichen Texten, insofern sie in mündlichen Interaktionen als klar abgrenzbare Einheiten erkennbar sind, einen bestimmten inneren Aufbau aufweisen und einen größeren inhaltlichen und kommunikativen Zusammenhang konstituieren. Zu den schulisch – und fächerübergreifend – besonders relevanten Diskurspraktiken zählen das Erklären (Morek 2012) und Argumentieren (Heller 2012).

Unter Gesichtspunkten von gesellschaftlicher Teilhabe, Bildungs- und Lernerfolg stellt die Beherrschung solcher globaler Diskurspraktiken eine sprachlich-kommunikative Schlüsselkompetenz dar (Quasthoff 2009): Sie ermöglicht die aktive Partizipation an kommunikativen Prozessen im Schulunterricht, die ihrerseits wiederum sprachliche und fachliche Lernprozesse in Gang setzen. Beispielsweise können Schüler/innen über das eigenständige Erklären eines mathematischen Sachverhalts sich sowohl bestimmte mathematische Konzepte aneignen wie auch ihre diskursiven Fähigkeiten zur sprachlichen Explizierung abstrakter Zusammenhänge nutzen (und ggf. entwickeln). Diskurspraktiken, die in besonderer Weise mit dem in Bildungsinstitutionen geforderten sprachlichen Handeln, der Einnahme wissenskonstruierender Gesprächsrollen und dem Erwerb von Wissen verknüpft sind, machen somit einen zentralen Teil „bildungssprachlicher Praktiken“ (Morek & Heller 2012; Heller & Morek 2015) aus.

Welche Vorerfahrungen im Erklären und Argumentieren bringen Schülerinnen und Schüler aus ihren außerschulischen Lebenswelten mit? Ethnographische und gesprächsanalytische Untersuchungen zeigen, dass Kinder in ihren Familien (Heath 1983; Lareau 1999; Morek 2012; Heller 2012; Isler 2014) und Peergroups (Morek 2014) in teils sehr unterschiedlichem Ausmaß mit schulisch relevanten Diskurspraktiken in Kontakt kommen und dementsprechend sehr unterschiedliche Diskurserfahrungen mitbringen. So etwa gehört es nicht zum Gattungsrepertoire jeder Familie, unklare Sachverhalte und Begriffe zu erklären, widerstreitende Standpunkte argumentativ auszuhandeln und zu begründen oder Konsequenzen oder potenziell problematische Aspekte bestimmter Ansichten oder Entscheidungen abzuwägen. Genau diese Praktiken liegen aber im Kern dessen, was einen aufgeklärten Schulunterricht ausmacht. Darüber hinaus stellen sie auch diejenigen kommunikativen Lernziele dar, die in Bildungsstandards und Curricula – nicht nur, aber insbesondere des Faches Deutsch – einen zentralen Platz einnehmen. Gerade auch angesichts der ungleich verteilten Ausgangsbedingungen verschiedener Schüler/innen (s.o.) obliegt es also dem schulischen Unterricht, die Aneignung entsprechender Diskurskompetenzen zu ermöglichen und zu fördern.

Doch wie genau kann Unterricht dies leisten? Bisherige empirische Studien haben gezeigt, dass die kommunikativen Bedingungen von Unterricht diesem Anspruch und Erfordernis vielfach nicht gerecht werden (Becker-Mrotzek & Vogt 2009; Ehlich & Rehbein 1986; Heller 2012; Morek 2012). Dies liegt zum einen begründet, dass Unterrichtsgespräche aufgrund der hohen Teilnehmerzahl anteilmäßig Redegelegenheiten für den Einzelnen reduzieren. Zum anderen müssen vorgegebene fachliche Inhalte unter Anleitung vermittelt werden, deren Absicherung in die Verantwortung der Lehrperson fällt. Somit reduziert sich der kommunikative Spiel- und Anforderungsraum der Schüler/innen oft auf das Beantworten sehr eng umgrenzter Lehrerfragen und das Liefern einzelner Stichwörter. So etwa werden Erklärungen oftmals von Lehrpersonen geliefert. Statt die Schüler/innen aktiv einzubinden, wird die Aufgabe, einen Sachverhalt oder Begriff zu erklären, nicht einem einzelnen Schüler überantwortet, sondern unter enger lehrerseitiger Führung ‚fragend entwickelt‘ (Becker-Mrotzek & Vogt 2009; Morek 2012), sodass sich die Gelegenheiten für schülerseitig selbständig vollzogene Diskurspraktiken auf Ausnahmesettings (z.B. Morgenkreis, Referate) beschränken. Hinzu kommt, dass es im Unterricht auf Schülerseite oftmals zuallererst darum geht, zu zeigen, was man weiß bzw. dass man etwas weiß (Heller 2012), sodass genuin kommunikative Zwecke für das Liefern von Erklärungen und Begründungen in den Hintergrund geraten.

Einerseits soll (Deutsch)Unterricht also komplexe Diskursfähigkeiten fördern, andererseits scheinen die kommunikativen Bedingungen von Unterrichtsgesprächen eine ausgiebige schülerseitige Diskurspartizipation tw. zu verhindern: Angesichts dieser widersprüchlichen Lage fragen wir im vorliegenden Beitrag: (Wie) können Unterrichtsgespräche – ‚trotzdem‘ – zu einem potenziellen Erwerbskontext für globale Diskursfähigkeiten gemacht werden? Unsere Antwort auf diese Fragestellung fußt auf detaillierten gesprächsanalytischen Untersuchungen realer Unterrichtsgespräche in Deutsch und Mathematik und bezieht theoretische und empirische Einsichten zu Mechanismen des kindlichen Erwerbs von Diskursfähigkeiten ein. Wir argumentieren dafür, genuin unterrichtliche kommunikative Zwecke der gemeinsamen Wissenskonstruktion in ihrem Potenzial als Anlässe für schülerseitige Diskurspartizipation auszunutzen. Auf diese Weise können diejenigen Diskurserwerbsgelegenheiten ‚aufgelesen‘ werden, die Unterricht als ‚Unterricht‘ bietet (Becker-Mrotzek & Quasthoff 1998). Anhand ausgewählter Gesprächsausschnitte zeigen wir, wie Lehrpersonen durch bestimmtes Interaktionsverhalten sehr wesentlich dazu beitragen können,

- a) im Klassenplenum Gelegenheiten für Erklärungen und Argumentationen von Schülerinnen und Schülern zu eröffnen,
- b) Schüler/innen bei deren Bewerkstelligung interaktiv zu helfen sowie
- c) abzusichern, dass die kommunikativen Erfordernisse des jeweiligen Unterrichtskontextes wie auch spezifische fachliche Anforderungen an das Erklären und Argumentieren eingelöst werden.

Unser Beitrag möchte angehenden und tätigen LehrerInnen Anregung sein, das eigene unterrichtliche Agieren im Hinblick auf Aspekte von Sprach- bzw. Diskursförderung zu reflektieren und Verfahren kennenzulernen, integrierte Diskursförderung im Unterricht zu betreiben.

2 Diskurs-/Gesprächsdidaktische Ansätze

Wenngleich die schulische Vermittlung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten durch die Aufnahme des Bereichs „Sprechen und Zuhören“ in die Bildungsstandards curricular verankert ist (z.B. KMK 2003), liegen bislang kaum Ansätze zur Förderung diskursiver Fähigkeiten im Unterricht vor. Die Vorschläge, die sich in der Literatur bislang finden, sind in der Regel erstens nicht erwerbstheoretisch fundiert und zweitens im Hinblick auf ihre Wirksamkeit nicht empirisch überprüft.

Die vorhandenen Überlegungen zur Diskursdidaktik lassen sich grob zwei Richtungen zuordnen: (1) isoliertes Einüben bestimmter Diskurspraktiken oder (2) integrierter Förderung im Rahmen des fachlichen Lernens in Unterrichtsgesprächen.

Zu (1) gehören jene Vorschläge, die Diskurspraktiken explizit in eigens dafür vorgesehenen Lern- und Übungseinheiten zum Gegenstand des Lernens machen. Insgesamt liegt dabei ein Fokus auf dem

Argumentieren (Grundler 2010, Grundler & Vogt 2013). Vorschläge zur Förderung von Erklärfähigkeiten (Neumeister & Vogt 2009) sind wesentlich seltener.²

Methodisch werden dabei vor allem zwei Wege eingeschlagen: Zum einen werden ganze Diskurspraktiken (z.B. Argumentieren) oder Teilfähigkeiten (z.B. Bezugnahme auf den Vorredner) in arrangierten Settings wie Rollenspielen, simulierten Diskussionen in Kleingruppen, kontrollierten Dialogen (Grundler 2010, Klippert 2013) geübt. Zum anderen werden Diskurspraktiken metadiskursiv zum Thema gemacht, bspw. werden unterschiedliche Gespräche und Gesprächsstrategien verglichen und reflektiert oder anhand von Kriterienrastern beobachtet und bewertet (Grundler 2010, Krelle 2013). Eine hohe Relevanz wird dabei i.A. der Motivation, der thematischen Vorbereitung und der Wortschatzarbeit zugesprochen. Diese Aspekte sind wichtige Voraussetzungen für argumentative Diskurspraktiken; sie vermitteln jedoch noch nicht die für die Bearbeitung gattungsspezifischer Anforderungen erforderlichen diskursiven Verfahren selbst (z.B. Platzierung und Gestaltung von Begründungen).

Insgesamt ist das isolierte Einüben dadurch gekennzeichnet, dass die Diskursdidaktik auf separate Übungen verlagert wird, die vom regulären Unterrichtsgespräch und fachlichen Lernen losgelöste Inseln darstellen. Damit werden zum einen diskursive Erwerbsgelegenheiten nur punktuell geschaffen; zum anderen behandelt ein solches Vorgehen die Vermittlung fachlicher Inhalte und diskursiver Fähigkeiten als voneinander isolierte Lernziele.

Im Gegensatz dazu ist für die integrierte Förderung von Diskurskompetenz (Isler, Künzli & Wiesner 2014) die Verschränkung fachlichen und diskursiven Lernens zentral. Als Grundgedanken für diese Art der Förderung formulieren Becker-Mrotzek und Quasthoff (1998: 8): „Gesprächsfähigkeit verbessern heißt allererst, Unterrichtsgespräche zu verbessern“. In den Fokus rückt damit das Identifizieren und die gezielte Nutzung unterrichts-authentischer Gesprächsanlässe (Becker-Mrotzek 2009: 113; Morek 2013) im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts, zum Beispiel beim Erklären und Erläutern von Sachverhalten oder bei Diskussionen über kontroverse Interpretationen von Texten. Diese Praktiken haben das Potenzial, dass schülerseitig global-strukturierte Beiträge realisiert werden können. Die Frage, wie genau solche Anlässe im Unterrichtsgespräch ganz konkret in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern geschaffen werden können, wird beispielsweise von Michaels et al. (2013) ausbuchstabiert.³ Diese Autorinnen sind zwar weniger auf die Förderung von Diskurskompetenz als vielmehr auf die Etablierung einer partizipativen und kritisch hinterfragenden Diskussions- und Lernkultur orientiert. Sie zeigen jedoch sehr anschaulich empirisch rekonstruierte „teacher moves“ (ebd.: 26) auf, mit denen erklärende und argumentative Diskurspraktiken in Unterrichtsgesprächen motiviert und moderiert werden können. Anknüpfend an den Gedanken einer unterrichtsintegrierten Ermöglichung von Diskursaktivitäten möchten wir in diesem Beitrag lehrerseitige Unterstützungsverfahren für den Ausbau *diskursiver* Fähigkeiten vorstellen. Dabei führen wir Forschung zur Unterrichtsinteraktion, zum Sprach-/Diskurserwerb und zur Diskursdidaktik (vgl. auch Hausendorf & Quasthoff 1996: 310-325) zusammen.

² Überproportional häufig finden sich didaktische Konzepte zum Präsentieren (z.B. Berkemeier 2009, Pabst-Weinschenk 2013) und zu Performanzaspekten des Sprechens (z.B. Sprechtempo, Intonation). Da die Überlegungen nicht speziell auf die Förderung diskursiver Fähigkeiten zugeschnitten sind, bleiben sie an dieser Stelle unberücksichtigt.

³ Im Kontext des schulischen Zweitsprachenerwerbs entwickelt Gibbons (2002; Hammond & Gibbons 2005) das Konzept des interaktiven Scaffolding auf Mikro-Ebene. Dieses Konzept ist jedoch in recht allgemeiner Weise auf sprachliche (und nicht speziell auf diskursive) Fähigkeiten bezogen und nimmt eher die inhaltliche Ebene unterrichtlicher Kommunikation in den Blick (z.B. Anknüpfen an Vorwissen).

3 Erwerb von Diskurskompetenz

Gespräche in den unterschiedlichsten Kontexten – von der Familie bis hin zum Unterricht – beinhalten sowohl kleinere, lokal organisierte (z.B. Begrüßungssequenzen) und – die in Abschnitt 1 bereits angesprochenen – größeren, global organisierten Aktivitäten⁴ (z.B. Erklären, Argumentieren, Erzählen). Welche Art von Handlung die Gesprächsbeteiligten gerade vollziehen oder als nächstes zu vollziehen beabsichtigen, müssen sie sich wechselseitig anzeigen und erkennbar machen (vgl. Auer 1986). Sie tun dies, indem sie bestimmte sequenzielle Erwartungen etablieren. Während Kinder schon früh mit lokalen Erwartungen in Gesprächen umgehen können, stellt der Umgang mit globalen Erwartungen eine erhebliche Anforderung dar, die erst im Verlauf der Kindheit und Adoleszenz vollständig bewältigt wird (Hausendorf & Quasthoff 1996). Auf solche globalen, d.h. diskursiven Erwartbarkeiten bezieht sich unser Begriff von Diskurskompetenz.

Unter Diskurskompetenz verstehen wir somit die Fähigkeit, „mit globalen sequenziellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können“ (Quasthoff 2009: 88). Globale sequenzielle Erwartungen beziehen sich dabei auf Einheiten von Gesprächen, in denen das Rederecht nicht Turn für Turn wechselt, sondern einer der Beteiligten einen längeren Beitrag – bspw. eine Erzählung, Erklärung, Wegbeschreibung oder Begründung (s.o.) – realisiert. In der Terminologie der Gesprächsanalyse werden solche, eine lokale Äußerung übergreifenden, Beiträge als Diskurseinheiten (Wald 1978) bezeichnet.

Betrachtet man aus gesprächsanalytischer Perspektive, wie, d.h. mittels welcher interaktiver Verfahren solche Diskurseinheiten in Gesprächen hervorgebracht werden, lassen sich drei zentrale Aufgaben identifizieren, die von den Beteiligten gemeinsam zu bewältigen sind, und zwar unabhängig davon, um welchen Typ von Diskurseinheit bzw. Gattung es sich handelt (Quasthoff 2009). Erstens muss eine sequenzielle Erwartung etabliert und vom Gegenüber erkannt werden. Diese Teilkompetenz der *Kontextualisierung* beinhaltet, dass von einem Interaktanten ein bestimmter Typ von globalem Gesprächsbeitrag als nächster Zug relevant gesetzt und dieser Zugzwang vom Gegenüber erkannt wird.

Das Etablieren bzw. Erkennen von globalen Zugzwängen ist jedoch noch nicht hinreichend für die Realisierung von Diskurseinheiten in Gesprächen. Dafür ist zweitens erforderlich, dass nun ein globaler – narrativer, explanativer, argumentativer – Zusammenhang kohärent hergestellt wird. Diese Teilkompetenz der *Vertextung* verlangt je nach Gattung unterschiedliche Arten der Verknüpfung: Während beim Erzählen eine Folge von Handlungen und Ereignissen temporal verkettet wird, beinhalten Erklärungen und Argumente u.a. adversative, Ursache-Wirkungs- oder Mittel-Zweck-Relationen.

Damit die Kontextualisierung und die Vertextung der Diskurseinheiten reibungslos gelingen, müssen die Beteiligten drittens mittels sprachlicher, prosodischer und gestischer Mittel *markieren*, a) welcher Typ von Diskurseinheit realisiert wird und b) welche Art von Verknüpfung die globale Einheit beinhaltet. So markiert z.B. „aber“ eine adversative Relation und kann einen Einwand, aber auch eine unerwartete Wendung im Handlungsgeschehen kennzeichnen. Solche Markierungen erleichtern es auch dem Rezipienten, den dargestellten globalen Zusammenhang oder ‚Text‘ unter den Bedingungen der Flüchtigkeit der Kommunikation nachzuvollziehen.

Schon dieser erste Blick verdeutlicht, dass die gemeinsame Produktion von Diskurseinheiten in Gesprächen komplexe Aufgaben beinhaltet, die über das Beherrschen von Wörtern und Sätzen hinausgehende Kompetenzen verlangen. In besonderem Maße trifft dies auf explanative und argumentative Kompetenzen zu. Zwar finden sich Vorläuferfähigkeiten des Begründens und Erklärens schon in der frühen Kindheit, doch

⁴ Weil sich für verschiedene Diskursaktivitäten jeweils rekurrente, musterhafte Strukturen des interaktiven und inhaltlichen Aufbaus sowie der sprachlich-formalen Gestaltung ausmachen lassen, sie auch als „kommunikative Gattungen“ (Günthner 2009) gefasst werden. Die Redeweise von ‚Gattungen‘ greift anthropologische bzw. soziologische Überlegungen auf und macht deutlich, dass Gattungen als verfestigte Lösungsverfahren für wiederkehrende kommunikative Zwecke (ebd.) gesellschaftlich verankert sind und ihrerseits sehr wesentlich zur kommunikativen Reproduktion von Gemeinschaften beitragen. So zeichnen sich bestimmte Institutionen (z.B. Schule) oder soziale Gruppen (z.B. einzelne Arbeitsgruppen, Cliques oder Familien) durch jeweils spezifische Gattungsrepertoires (Günthner 2009; Heller 2012; Isler 2014; Morek 2014) aus, die im alltäglichen Miteinander regelmäßig zum Einsatz kommen, um ‚anfallende‘ kommunikative Probleme (z.B. Teilen von Erlebnissen, Wissensvermittlung, Aushandlung von Ansichten) zu bearbeiten.

reicht ihr Erwerb bis weit in das Grund- und Sekundarschulalter hinein (Nippold & Scott 2010; Kern 2003; Miller 1986). Beispielsweise nimmt der Erwerb von Kontextualisierungsfähigkeiten seinen Ausgang beim Erkennen lokaler Zugzwänge und schließt zunehmend das eigenständige Erkennen und Setzen globaler Zugzwänge ein.

Uns interessieren im vorliegenden Zusammenhang der institutionellen Vermittlung von Diskursfähigkeiten jedoch weniger Erwerbsverläufe (für einen Überblick vgl. Kern 2011) als vielmehr die Frage nach den Triebkräften und Ressourcen des Erwerbs von Diskurskompetenzen. In der Auseinandersetzung mit dieser Frage fokussieren wir auf *externe Ressourcen* (Quasthoff 2011) des Erwerbs, die wesentlich interaktive Unterstützungsverfahren beinhalten. Mit dieser Schwerpunktsetzung verbinden wir keineswegs das Postulat, dass interne – bspw. kognitive – Ressourcen für den Erwerb irrelevant sind. Eine Fokussierung auf externe Ressourcen des Erwerbs wird es uns jedoch ermöglichen, erwerbstheoretisch und empirisch fundierte Ansatzpunkte für eine Didaktik der Förderung von Diskurskompetenzen *im Unterricht* zu entwickeln.

Inwiefern haben sich Verfahren der interaktiven Unterstützung⁵ als erwerbssupportiv erwiesen? Im Rahmen alltäglicher Interaktionen mit Kindern nutzen Erwachsene die Zuhörerrolle (im Falle des Erzählens und Erklärens) bzw. die Rolle des Opponenten (beim Argumentieren), um den kindlichen Gesprächspartner bei der Hervorbringung einer narrativen, explanativen oder argumentativen Diskurseinheit zu unterstützen und so wechselseitige Verständigung zu sichern.⁶ Folgende Verfahren befähigen Kinder sowohl aktual- als auch ontogenetisch, Zugzwänge zu kontextualisieren (Hausendorf & Quasthoff 1996; Quasthoff 2011):

- (1) *Stellen von globalen Anforderungen*: Erwachsene steuern Kinder durch das Setzen globaler Zugzwänge in die Rolle des Erzählers oder Erklärers („Wie macht man das?“); wenn Kinder in argumentativen Kontexten Position beziehen, fordern Erwachsene Begründungen ein („Wieso willst du denn...?“)
- (2) *Lokalisieren globaler Zugzwänge*: Werden globale Zugzwänge vom Kind noch nicht erkannt, etabliert der Erwachsene zunächst einen lokalen Zugzwang, mit dem das Kind lokal umgehen kann („Hast du mitgekriegt, was da passiert ist?“)
- (3) *Explizieren globaler Zugzwänge*: Erkennt das Kind einen globalen Zugzwang nicht, expliziert der Erwachsene die erwartbare globale Anschlussaktivität des Kindes („Kannst mir das mal erklären?“)
- (4) *Demonstrieren*: In Reaktion auf ausbleibende Diskursaktivitäten des Kindes übernimmt der Erwachsene die Diskursaufgabe aus der Zuhörerrolle heraus selbst. Damit bietet er dem Kind ein Modell für die Art, wie die Gesprächsaufgabe erledigt werden kann.

Auch für den Ausbau – d.h. die global kohärente Vertextung – von Diskurseinheiten, haben sich verschiedene Verfahren als unterstützend erwiesen:

- (5) *Nachfragen* und *Continuer*, die das Kind in den Ausbau seiner Erzählung (Hausendorf & Quasthoff 1996: 209), Erklärung (Morek 2012: 129; Kern & Quasthoff 2007: 289) oder Begründung (Heller 2012: 163) steuern;
- (6) das *Etablieren fiktiver Szenarien* und *Einwände*, die das Kind zum Ausbau seines Argumentes veranlassen (Heller & Krahe 2015: 10).

Die vorgestellten Verfahren verdichten sich in einem bestimmten erwachsenseitig gesteuerten Interaktionsmuster, das als „Fordern und Unterstützen“ charakterisiert werden kann (Hausendorf & Quasthoff 1996; Kern & Quasthoff 2007; Morek 2012; Heller 2012; Heller & Krahe 2015). Die Erwachsenen etablieren kommunikative Anforderungen an das Kind und unterstützen es zugleich interaktiv dabei, die Anforderung zu bewältigen. Entscheidend ist, dass die Erwachsenen all dies aus der Rolle des Zuhörers (oder beim Argumentieren des Opponenten) tun, um das jeweils aktuelle/gegenwärtige kommunikative

⁵ Diese Verfahren machen das aus, was in der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung oft mit Bruner (1978) als Scaffolding bezeichnet wird.

⁶ Die im Folgenden aufgeführten Verfahren wurden empirisch anhand authentischer Gesprächsdaten rekonstruiert. Diese Interaktionen fanden zwischen Erwachsenen und Kindern im Alter von 5-15 Jahren statt. Die Verfahren werden z.T. in Abhängigkeit vom Alter bzw. Erwerbsstand der Kinder realisiert. Lokalisierungen bspw. tauchen typischerweise in Interaktionen mit Vorschulkindern auf.

‚Problem‘ (s. Kap. 1) zu bearbeiten. Die beschriebenen Verfahren werden also intuitiv eingesetzt (Quasthoff 2011), um Verständigung zu ermöglichen, nicht um die kindliche Entwicklung zu fördern. Dennoch haben sich die aktualgenetisch unterstützenden Verfahren, die also zum Gelingen singulärer Interaktionen beitragen, auch in ontogenetischer Hinsicht als wirksam, mit anderen Worten: als erwerbsförderlich, erwiesen. Verantwortlich ist dafür das *Finetuning* der erwachsenenseitig gesetzten Anforderungen und realisierten Unterstützungsverfahren, die letztendlich darauf zielen, dass die anfängliche Mehrarbeit des Erwachsenen zugunsten einer gleichgewichtigen Verteilung der Aufgaben überwunden wird. Hausendorf und Quasthoff (1996) bezeichnen die interaktive und erwerbssupportive Wirkweise der beschriebenen Verfahren aus diesem Grund als „Discourse Acquisition Support System“ (DASS). Sie beschreiben damit aus gesprächsanalytischer Perspektive, wie genau ein Handeln in der Zone der nächstfolgenden Entwicklung (Wygotskij 1978) ermöglicht wird: Mit ihren Zugzwängen etablieren die erwachsenen Gesprächspartner ein Anforderungsniveau, das leicht über dem liegt, was das Kind bereits selbstständig leisten kann. Die interaktive Unterstützung befähigt die Kinder, die kommunikative Anforderung zu erfüllen.

In Bezug auf Unterricht stellt sich nun die Frage, ob die in dyadischen und informellen Erwachsenen-Kind-Interaktionen beobachteten Verfahren auf den unterrichtlichen Kontext übertragbar sind (Hausendorf & Quasthoff 1996; Becker-Mrotzek & Quasthoff 1998). Entsprechend den eingangs aufgeführten kommunikativen Spezifika von Unterricht als institutioneller Kommunikation (u.a. Großgruppeninteraktion) zeichnet sich Unterricht bspw. gegenüber informellen Interaktionen dadurch aus, dass er weniger auf Verständigung über aktuell Bedeutsames, sondern primär auf die professionelle Vermittlung von zukünftig Relevantem orientiert ist. Unsere empirischen Untersuchungen (Abschnitt 4) liefern Evidenz dafür, dass die oben beschriebenen intuitiv und verständigungsorientiert eingesetzten interaktiven Verfahren durchaus auch in lehr-lernorientierte Unterrichtsinteraktionen ‚passend‘ gemacht werden (können). Es geht uns also im Folgenden darum, die Gelegenheiten und Verfahren zur Unterstützung des Erwerbs und Ausbaus diskursiver bildungssprachlicher Praktiken zu identifizieren, die Unterricht als Unterricht bietet.

4 Partizipations- und diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln: Verfahren aus dem Unterrichtsalltag

Die folgenden Verfahren sind auf der Grundlage einer breiten Basis authentischer Unterrichtsdaten, die in mehreren gesprächsanalytischen Forschungsprojekten (Heller 2012; Morek 2012; DisKo; Interpass)⁷ untersucht wurden, herausgearbeitet worden. Insgesamt wurden rund 200 Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern, Klassenstufen, Schulformen (Grund-, Haupt-, Gesamtschulen und Gymnasien) und mit 21 verschiedenen Lehrpersonen videographiert. Die Videos wurden jeweils hinsichtlich des Vorkommens globaler Diskursaktivitäten gesichtet und annotiert, um gezielt Sequenzen für die sequenzanalytische Untersuchung auswählen zu können. Die Analysen nutzen das Beschreibungsinstrument GLOBE (Hausendorf & Quasthoff 1996), das es erlaubt, die schrittweise Hervorbringung von Erklärungen und Argumentationen auf verschiedenen Ebenen (interaktive Aufgaben, pragmatische Mittel, sprachliche Formen) zu rekonstruieren. Die deskriptiven Befunde dieser Forschungen (Heller 2012; Morek 2012; Quasthoff et al. demn.) wenden wir an dieser Stelle didaktisch und zeigen anhand ausgewählter Unterrichtsausschnitte (vorwiegend aus dem Deutschunterricht in 5. und 6. Klassen), wie lehrerseitiges Gesprächsverhalten partizipations- und diskurserwerbsförderlich gestaltet werden kann.

4.1 Diskursgelegenheiten für Erklären und Argumentieren schaffen

Das in gesprächs- und kommunikationsdidaktischen Veröffentlichungen geradezu mantraartig wiederholte Postulat, ‚Sprechen‘ (bzw. kompetentes mündliches Kommunizieren) lerne man nur durch Sprechen (z.B. Klippert 2013: 17), ist kompatibel mit den Befunden interaktionistischer Spracherwerbsforschung – es muss jedoch spezifiziert werden: Diskursfähigkeiten – in einer bestimmten Gattung und gattungsübergreifend – erwirbt man durch die aktive Teilhabe an der Bearbeitung kommunikativer Zwecke mittels entsprechender

⁷ Das Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“ (DisKo) wird mit Mitteln der DFG (Kennziffer Qu 34/13-1) finanziert (Leitung: U. Quasthoff). Das Projekt „Interaktive Verfahren der Etablierung von Passungen und Divergenzen für sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht“ (InterPass) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JC1112) (Leitung: U. Quasthoff, S. Prediger).

diskursiver Gattungen. Es ist also nicht etwa generell Sprechen - ,in zusammenhängenden Sätzen‘ - wie alltagssprachlich gerne formuliert wird, das es im Unterricht anzuregen gilt, sondern es geht um das herausfordernde Einbinden der SchülerInnen in kommunikativ zweckhafte, z.B. erklärende und argumentative Diskurspraktiken. Wie aber kann dies im lehrergelenkten Unterrichtsgespräch konkret geschehen? Wie erreicht man, dass SchülerInnen eigenständige, längere Redebeiträge erklärender oder argumentativer Art liefern, die noch dazu das Unterrichtsgespräch inhaltlich voranbringen? ,Von alleine‘ scheinen SchülerInnen dies nicht ohne Weiteres zu tun – so etwa beobachtet Vogt (2009: 25) für Argumentationen in einer 8. Klasse, dass 60 % der Schüler-Beiträge weniger als zehn Wörter umfassen, mithin also keine eigenen Diskurseinheiten darstellen dürften.

Betrachten wir folgendes Beispiel, das aus einer Deutschstunde einer 5. Klasse an einem Gymnasium stammt. Es ereignet sich unmittelbar zu Beginn einer Unterrichtsreihe zum Thema Lyrik. Die Schüler haben das Gedicht *Oktober* von Ursula Wölfel vorliegen. Im Folgenden richten wir unser Augenmerk insbesondere auf die lehrerseitigen Gesprächsaktivitäten und zeigen, wie diese die Schüler/innen im Hinblick auf die Partizipation an einer globalen Diskursaktivität (hier: Argumentieren) fordern.⁸

Beispiel (1): Handelt es sich um ein Gedicht (Gyr-U1)

001 Le: wir WERfen einen blick in das geDICHT? (---)
 002 <<weist auf E> Erol hat gesagt es HANdelt sich hier um ein gedicht;
 003 woran erKENN ich denn das;
 ((...))
 010 soPHIa;
 011 So: ähm (-- die:: (.) IMmer (.) wenn eine zeile zu ENde ist,
 012 ist da: (.) steht da n WORT,=
 013 =und in der NÄCHSten zeile wenn (.) DA:: die zeile zuende ist,
 014 REIMT sich das wort dann (wieder) darauf.
 015 (---)
 → 016 Le: ist das so RIChtig was äh (-) soPHIa geSAGT hat?
 017 (5.0)
 → 018 Le: also soPHIa hat gerade geSAGT,
 019 (1.4) am ende steht ja immer n WORT?
 020 <<t> das ist auch im normalen SATZ so;>_ne?
 021 !A!ber- (-) wenn dann die NÄCHSte (.) zeile da kommt,=
 022 =dann REIMT sich das immer.
 023 (5.1)
 → 024 und das is' seid typisch IHR,
 → 025 ihr nehmt das erstmal so <<lässt Kopf nickend nach unten fallen>
 HIN.>
 026 jetzt wär_s aber mal SCHÖN,
 027 SuS: ((mehrere SuS melden sich, darunter Martina))
 → 028 Le: wenn (.) da jemand mal äh genau in den TEXT GUCKT,
 → 029 und mal (.) überLEGT is das so RIChtig was sophia sagt;
 030 (2.2)
 031 Le: marTIna;
 032 Ma: also das ist ein !BISS!chen richtig;_weil-
 033 zum BEIspiel (-) im (1.2) im LETZten abschnitt in de:::r VORletzten
 zeile,
 034 da reimt sich KALT (.) und BALD;
 035 Le: ((blickt ins Gedicht, nickt))
 036 Ma: da' also es kann manchmal SEIN,=
 037 =aber es ist nicht (.) IST nicht der REgelfall;=
 038 =wenn das IST,
 039 dann IS_es so,=
 040 Le: =hm_[HM,]
 041 Ma: [ab]er wenn NICHT,=
 042 =dann is=es AUCH n gedicht.
 043 Le: oKAY;
 044 ((es melden sich noch immer einige SuS))
 045 (2.2)
 046 es gibt hier (-) verschiedene inDIzien,=
 047 =die darauf HINweisen,

⁸ Schülerseitig gelieferte globale Redebeiträge sind in den Transkripten jeweils grau hinterlegt.

048 dass DAS ein ge!DICHT! ist.
 049 (1.5)
 050 CLeo;
 051 Cl: also (.) ähm bei einem gedicht muss sich auch nicht alles REImen;

In dieser Sequenz etabliert die Lehrerin einen argumentativen Aktivitätsrahmen, dessen strittiger Punkt in der Frage besteht, ob und angesichts welcher Indizien der vorliegende Text als Gedicht kategorisiert werden kann. Durch verschiedene Gesprächsaktivitäten *fordert* sie die Schüler/innen, interaktive Aufgaben innerhalb Argumentierens zu übernehmen. Dies tut sie, indem sie zum einen immer wieder den Zugzwang an die Schüler/innen setzt, vorgebrachte Behauptungen zu *problematisieren* (Heller 2012: 75), d.h. bezüglich ihrer Haltbarkeit in Frage zu stellen. Zum anderen etabliert die Lehrerin *Begründungspflicht* und gibt Hinweise darauf, welcher inhaltlichen Art die Begründungen sein könnten oder sollten.

Das *Problematisieren* bildet grundsätzlich zunächst den Auftakt zum explorativen Argumentieren (Heller 2012: 75). Durch das Aufwerfen einer (kritischen) Frage wird ein diskursives Abwägen alternativer Standpunkte in Gang gesetzt. Wie überantwortet die Lehrerin nun im Einzelnen den Schülerinnen und Schülern – und zwar gleich mehrmals und mit verschiedenen Verfahren – das *Problematisieren*?

- (1) *Metakommunikative Bezugnahmen und Reformulierungen*: Die Lehrerin nimmt – ähnlich einer Moderatorin – gleich mehrfach metakommunikativ Bezug auf vorangegangene Schülerbeiträge (Z. 2, Z. 18ff., Z. 29) und reformuliert diese. Dadurch ruft sie den Inhalt der betreffenden Schülerbeiträge für die Klasse in Erinnerung und verleiht ihnen im aktuellen Gesprächszusammenhang inhaltliche Relevanz. Zugleich rahmt sie die Beiträge jeweils durch die namentliche Redeindizierungen (z.B. „Erol hat gesagt“) als vorgebrachte Positionen innerhalb einer Diskussion und schreibt den betreffenden Schülerinnen und Schülern die Rolle von Meinungsinhabern und -vertretern zu (vgl. dazu auch Heller 2012: 200f.).
- (2) *Einladung zur kritischen Infragestellung und Meinungsbekundung*: Die Beiträge der Mitschüler werden jeweils zur Disposition gestellt. Die Lehrerin etabliert für die Schüler/innen den Zugzwang, getätigte Behauptungen kritisch zu hinterfragen und zu deren Haltbarkeit Stellung zu beziehen. Dazu verwendet sie in diesem Fall Fragen („ist das so RICHTIG was äh (-) soPHIA geSAGT hat?“; Z. 16), leicht vorwurfsvoll gerahmte Zuschreibungen („und das ist seid typisch IHR, ihr nehmt das erstmal so HIN.“; Z. 24-25), die der Klasse ‚Ja-Sager-Mentalität‘ bzw. das unreflektierte Hinnehmen von Behauptungen unterstellen, und Aufforderungen („... und mal (.) überLEGT is das so RICHTIG was sophia sagt;“, Z. 29).

Mit diesen Gesprächsaktivitäten werden die Schüler/innen also zunächst auf eher offene Weise zum Hinterfragen und Beziehen von Positionen eingeladen (vgl. auch Heller 2012: 201). Als Meldungen ausbleiben (Z. 17-23), forciert die Lehrerin allerdings den entsprechenden Zugzwang und formuliert schließlich eine Aufforderung. Wir sehen also sowohl eine mehrfache Wiederseinsetzung des Zugzwangs wie auch dessen zunehmende Verschärfung und Explizierung (s. Abschnitt 2).

Das *Etablieren von Begründungspflicht* und das *Begründen* schließen sich in Argumentationen an die interaktive Manifestation alternativer Standpunkte an und machen das ‚Kerngeschäft‘ tatsächlichen Argumentierens aus (vgl. Heller 2012; Spranz-Fogasy 2003; Grundler & Vogt 2013). Auch hier setzt die Lehrerin deutlich entsprechende Zugzwänge: Dass im vorliegenden Gesprächszusammenhang Begründungen gefordert sind, zeigt sie gleich zu Beginn auf, indem sie im Anschluss an die Reformulierung von Erols Beitrag nach Indizien für dessen These fragt („woran erKENN ich denn das;“, Z. 3). Mit dieser Frage etabliert sie deutlich erkennbar *Begründungspflicht* für die SchülerInnen. Im weiteren Verlauf der Sequenz gibt die Lehrerin zudem mit der Aufforderung zur genauen Beachtung der Textgrundlage („wenn (.) da jemand mal äh genau in den TEXT GUCKT;“, Z. 28) Hinweise darauf, wie bzw. auf welcher inhaltlichen Basis begründet werden soll, nämlich – wie für Literaturarbeit im Fach Deutsch typisch – durch Anführen von Textbelegen.

Dass die hier skizzierten lehrerseitigen Verfahren erfolgreich eingesetzt werden, um argumentative Beiträge von Schülerseite sequenziell erwartbar zu machen, wird an den Redebeiträgen der Schüler im obigen Ausschnitt erkennbar. So bezieht Martina zunächst Position („also das ist ein BISSchen richtig“, Z. 32) und löst damit den lehrerseitig gesetzten *Problematisierungs-Zugzwang* ein, die ‚Richtigkeit‘ der Mitschüler-Behauptung in Frage zu stellen. Dabei bleibt Martina jedoch nicht stehen: Vielmehr schließt sie

unmittelbar eine mit *weil* (Z. 32) eingeleitete Begründung für ihre relativierende Einschätzung an (Z. 37-44). Sie greift damit den lehrerseitig zuvor eingesetzten Begründungs-Zugzwang auf und bedient diesen. Ihre Begründung stellt ein ausgebautes Argument dar, d.h. eine autonome, übersatzmäßig strukturierte Diskurseinheit (s. Abschnitt 2). Die Vertextung des Arguments umfasst

- a) die Angabe eines Beispiels in Form eines Textbelegs (Z. 37-38),
- b) die Einordnung des Beispiels (hier: als fakultativer Fall) im Hinblick auf postulierte Regelhaftigkeiten (Z. 39-40)
- c) das Ziehen einer verallgemeinernden Schlussfolgerung bezogen auf die übergeordnete strittige Fragestellung (nämlich: unter welchen Bedingungen es sich bei einem konkreten Text um ein Gedicht handelt) (Z. 41-44).

Auf Ebene der Markierung (s. Abschnitt 2) wird sichtbar, dass Martina sprachliche Formen verwendet, die typisch für die Gattung des Argumentierens sind. Dazu zählen beispielsweise Diskursmarker zur Indizierung von Beispielen („zum Beispiel“), finale („also“, „dann“) und kausale („aber“) Konnektoren, mit denen Schlussfolgerungen und Oppositionen ausgedrückt werden, sowie Mittel zur Verbalisierung von Bedingungen (z.B. „wenn“) und Regelhaftigkeiten (Modalverben, „manchmal“, „der Regelfall“).

Nachdem Martina ihr Argument abgeschlossen hat, übernimmt die Lehrerin erneut die Rolle einer Moderatorin. Sie rahmt den Inhalt der bislang vorgebrachten Schülerbeiträge als „Indizien“ für die Eingangsthese, im vorliegenden Text handele es sich um ein Gedicht (Z. 46-48). Durch die anschließende Pause (Z. 49) erhält sie den argumentativen Aktivitätsrahmen aufrecht und damit den Zugzwang für alle Schüler/innen, weitere argumentative Beiträge zu liefern (wie es sodann nächste Schüler auch tun, z.B. Z. 51).

Inwiefern kann nun die aktive Beteiligung von Schülerinnen und Schülern am Argumentieren auch fachliches Lernen befördern? Im vorliegenden Fall etwa geht das problematisierende und begründende Abwägen einher mit dem Entdecken fakultativer und obligatorischer sprachlicher und struktureller Merkmale literarischer Formen (Kernlehrplan Deutsch NRW 2004). Dieses Wissen wird nicht einseitig von der Lehrerin zur Verfügung gestellt, sondern gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erschlossen.

Ein solches diskurspartizipationseinforderndes Gesprächsverhalten von Lehrpersonen ist jedoch nicht selbstverständlich. Dies zeigen die zahlreichen Unterrichtsstunden der von uns untersuchten Korpora. An einem weiteren Beispiel möchten wir zeigen, wie potenzielle Gelegenheiten für Schülerpartizipation an globalen Diskursaktivitäten gerade *nicht* genutzt werden.

Der Ausschnitt stammt aus einer Deutschstunde einer anderen 5. Klasse. Besprochen werden die Lösungen einer Hausaufgabe, bei der Konnektoren semantisch zugeordnet werden mussten zu vorgegebenen Kategorien (z.B. ‚Begründung‘, ‚Folgerung‘). Einige Minuten vor Einsetzen des Ausschnitts hatte die Lehrerin die Schüler/innen zur Vorbringung von Dissens und/oder alternativen Lösungen ermuntert – mit der Äußerung „Wenn ihr etwas anders findet, könnt ihr euch auch melden“ (nicht im Transkript). Sie scheint also zunächst – wie auch die Lehrerin in Beispiel 1 – einen argumentativen Rahmen zu eröffnen. In diese Richtung weist auch der Beitrag Franziskas: Sie formuliert Widerspruch bzgl. der bereits am Smartboard verzeichneten Einordnung des Adverbs *schließlich* als ‚Begründung‘ (Z. 3-4) und plädiert stattdessen für eine andere Lösung (‚zeitliche Abfolge‘) (Z. 5).

Beispiel (2) Schließlich (Gy2-U1, Fr: Franziska, Le: Lehrerin, Ti: Timo)

003 Fr: ÄHM- (.) ich wollt jetz SAgen (.) zu SCHLIESSlich?
004 (-) ich glaube das ist nich äh:: is keine beGRÜNdung,
005 sondern ne zeitliche ABfolge (auch).
006 Le: ((legt Finger an die betreffende Stelle am SmartBoard))
007 ((wendet sich an die Klasse)) SCHLIESSlich;
008 Ti: ((meldet sich))
009 Le: TIImo was meinst DU;
010 Ti: ähm ich glaub (.) das is ne FOLgerung.
011 Le: <<nickend> hm_hm,>
012 ((zieht Konjunktion in Spalte 'Folgerung')) geNAU.
013 DAS gehört zu FOLgerung.
014 (--) ÄHM- (2.2) SCHLIESSlich lässt sich auch noch abschließend DAS
und das SAgen;
015 ja?

016 ? : ja.
 017 Le: ÄHM- es wird HÄUfig franziska ja::: manchmal wird_s
 auch bei der beschreibung von zeitlichen abläufen geNUTZT;> (1.3)
 018 du MEINST sowas wie (-) zum !SCHLUSS! meinst du eigentlich SO[was;]
 019 Fr: [ja]
 020 Le: das is son bisschen ÄHNlich;=ne?

Franziskas Einspruch wird zunächst einmal von der Lehrerin zur Disposition gestellt, indem das betreffende Wort noch einmal in den Aufmerksamkeitsfokus aller gebracht wird (Z. 6-7). Explizit wird Timo nach seiner Meinung gefragt (Z. 9), d.h. die Lehrerin etabliert einen Zugzwang zur Stellungnahme. Diesem Zugzwang kommt Timo nach, indem er sich für eine – dritte – Lösung (nämlich: ‚Folgerung‘) ausspricht (Z. 10). Anders als etwa Martina in Beispiel 1 schließt Timo *keine* Begründung für seine Einschätzung an, sondern belässt es bei seiner Meinungskundgabe.

Betrachtet man den umgebenden Gesprächskontext und dabei insbesondere die lehrerseitigen Gesprächsaktivitäten, wird deutlich, dass dieses Ausbleiben einer Begründung aber keinesfalls einseitig dem Schüler als ein individuelles, etwa kompetenzbezogenes Versäumnis anzulasten ist. Vielmehr zeigt sich, dass die Lehrerin – anders als die Lehrerin in Beispiel 1 – keinerlei Verfahren einsetzt, um den Schülerinnen und Schülern fortgesetzt die Aufgaben der Problematisierung und vor allem der Begründung zuzuweisen: So wird weder nach Franziskas Beitrag eine Begründung eingefordert (vgl. im Kontrast dazu die begründungsbezogene Nachfrage der Lehrerin in Beispiel 1!) noch nach Timos Alternativvermutung. Die Lehrerin beschränkt die Anforderungen für die Schüler/innen also darauf, Meinungen – wenn auch potenziell divergierende – kundzutun, d.h. an der Problematisierung mitzuwirken. Das Kerngeschäft des Argumentierens jedoch, das Begründen, wird den Schülern gerade *nicht* übertragen.

Stattdessen reklamiert die Lehrerin, wie der weitere Gesprächsverlauf zeigt, diese gesprächsstrukturelle Aufgabe für sich selbst: Sie bestätigt Timos Vermutung (Z. 11-13) und liefert eine – wenngleich sehr implizite – Begründung in Form eines Beispielsatzes (Z. 14-15). Gerahmt und fortgesetzt wird das Ganze nicht mehr als Argument, sondern als Erklärung mit dem Ziel der Wissensvermittlung und Ausräumung eines Verstehensdefizits auf Seiten Franziskas (vgl. Z. 17-20).

Insofern repräsentiert dieses Beispiel den – in Unterrichtsgesprächen verbreiteten – Fall, dass eine gleichsam ‚naturwüchsige‘ Argumentationsgelegenheit im Unterricht *nicht* genutzt wird, um Diskurspartizipation seitens der Schüler/innen zu ermöglichen. Wiewohl es lokale Gründe für ein solches Vorgehen (etwa: Forcierung thematischer Progression angesichts von Zeitdruck o.ä.) geben mag, legt dieser Ausschnitt zweierlei eindrücklich nahe. Erstens: Es besteht ein deutlicher Widerspruch zwischen der lehrerseitig eingangs formulierten Aufforderung, alternative Lösungsmöglichkeiten einzubringen und ihrer Praxis, solche Alternativen nicht diskursiv abwägen zu lassen, sondern lehrerseitig die gültige Lösung festzusetzen, d.h. qua Autorität ein Argumentationsergebnis zu verfügen (Heller 2012: 98). Zweitens: Werden solche potenziellen lokalen Diskursgelegenheiten – zum Erklären, Argumentieren, Berichten o.ä. – kontinuierlich, z.B. zu Gunsten schnellerer unterrichtlicher Progression, geopfert, geht in der Summe enormes Lernpotenzial von Unterricht in diskursiver *und* fachlicher Hinsicht verloren: Anstatt es den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, selbst Einsichten in die Semantik und kohäsive Funktion sprachlicher Mittel zu erarbeiten, d.h. eigenständig über Sprache zu reflektieren und linguistische Kategorisierungen zu problematisieren, wird der fachliche Gegenstand entlang einer bipolaren Einordnung in richtig und falsch reduziert.

Daher werden wir im Folgenden anhand ausgewählter, geglückter Beispiele weitere interaktive Verfahren vorführen, mit denen Schüler/innen im Unterrichtsgespräch zur Lieferung eigenständiger Diskurseinheiten gebracht und dabei dialogisch unterstützt werden können.

4.2 Globale Zugzwänge explizieren

Eine interaktive Unterstützung zur Kontextualisierung in Form von Explikationen (s. Kap. 2) ist in der dyadischen Erwachsenen-Kind-Interaktion nur dann zu beobachten, wenn ein Zugzwang vom Kind nicht erkannt wird. Im unterrichtlichen Kontext dagegen finden sich solche Explikationen, auch ohne dass zuvor schülerseitige Kontextualisierungsprobleme sichtbar geworden sind. Dies liegt in den unterrichtsspezifischen Organisationsformen des Erklärens – orchestriert oder solistisch (Morek 2012) –

begründet. Beim orchestrierten Erklären wird eine explanative Diskurseinheit auf mehrere Schülerinnen und Schüler verteilt, denen die Lehrperson gleichsam in der Rolle des Dirigenten „Erkläreinsätze“ (Morek 2012: 163) gibt. Die Schülerinnen und Schüler agieren als „small piece supplier“ (Quasthoff et al. demn.) und erhalten allenfalls Raum für die Produktion satzförmiger Beiträge. Demgegenüber sind sie beim solistischen Erklären als „principal contributors“ (ebd.) vor die höhere Anforderung gestellt, selbstständig explanative Zusammenhänge herzustellen.

Beide Praktiken – orchestriertes und solistisches Erklären – finden sich über unterschiedliche Fächer, Klassenstufen und Schulformen hinweg. Lehrende und Lernende stehen also nicht nur vor der Anforderung zu *kontextualisieren*, um welche Art von Zugzwang es sich handelt (explanativ, narrativ, argumentativ), sondern auch, ob orchestriert oder solistisch erklärt werden soll. Dass Lernende auch auf Warum-Fragen, mit denen ja eigentlich ein globaler Zugzwang gesetzt ist, häufig nur satzförmige Erklärungen produzieren und diese außerdem als epistemisch der Absicherung bedürftige Versuche kontextualisieren, mag auch dadurch bedingt sein, dass sie von einer orchestrierten Erklärpraxis als Normalfall ausgehen (vgl. auch die rein lokalen Beiträge von Franziska und Timo im Beispiel 2 im Rahmen potenziellen Argumentierens).

Sollen also die Lernenden im Rahmen einer Erklärsequenz tatsächlich Gelegenheit zur eigenständigen Produktion explanativer Diskurseinheiten erhalten, muss diese Erwartung in besonderer Weise expliziert werden (vgl. Prediger et al. demn.). Morek (2012: 188ff.) hat „Vorladungsfragen“ als ein Verfahren der Explizierung beschrieben. Dabei wird eine schülerseitige explanative Diskurseinheit durch eine „Wer weiß“- oder „Wer kann“-Frage vorbereitet (vgl. auch Harren 2015: 219f.). Wer sich auf solch eine Frage meldet, kann automatisch für das Erklären des in Frage stehenden Sachverhalts zuständig (Quasthoff 1990) gemacht werden. Im folgenden Beispiel etabliert Kain im Anschluss an das Lesen eines Textes Erklärbedarf bezüglich eines im Text verwendeten Begriffes: „dämmern“.

Beispiel (3) Dämmern (02-1-DU-03, kai: Kain, leh: Lehrerin, til: Tilbe)

```

001 kai ((meldet sich))
002 leh gibt es noch eine weitere FRAGE;=
003 =KAIN;
004 kai was ist DÄMmern,
→ 005 leh (-) was ist DÄMmern; (.)
→ 006 wer kann (.) erklären [was DÄMmern ist;] (-)
007 til [((meldet sich)) ]
008 leh TILbe,
009 til (-) also ähm das ist (.) dass die sonne halt (.) entweder
noch nicht ganz |UNTER |gegangen ist,=
|((führt Handfläche abwärts))|
010 =oder ganz (.) |HOCH |gegangen [ist; ]
|((führt Handfläche nach oben))|
011 leh [geNAU;]
012 til DANN ist die (.) entwe==
013 =äh (.) also (-) daZWischen; (.)
014 dass die grad HOCHgeht;=
015 =oder grad RUNtergeht;
016 leh [|JA, (-) | ]
|((wendet Blick von til zu kai))|
017 kai [((blickt nach wie vor auf Arbeitsblatt))|
018 leh kain schon mal geHÖRT,=
019 kai [((nickt)) ]
020 leh [=MORGendämmerung,=]
021 =wenn die sonne |AUFgeht,= |
|((führt li Handfläche nach oben))|
022 =oder die |Abenddämmerung,= |
|((führt re Handfläche abwärts))|
023 =dass sie langsam UNtergeht;=
024 =es wird LANgsam (dunkler;)
025 JA, (-- )
026 oKAY;

```

Der von Kain signalisierte Erklärbedarf (Z. 4) wird von der Lehrerin ratifiziert. Anstatt die Erklärung selbst zu übernehmen, gewährt sie Raum für einen schülerseitigen Beitrag. Dazu wiederholt sie Kains Was-Frage zunächst wortwörtlich (Z. 5) und verdeutlicht die Implikationen ihrer Frage mit dem für Vorladungen

typischen Format „wer kann (.) erklären was DÄMMern ist;“. In der Tat produziert nun Tilbe, die sich um das Rederecht beworben hat (Z. 7), eine explanative Diskurseinheit (Z. 9-15), deren Globalität sie durch den Diskursmarker „also“ gleich zu Beginn projiziert.

Im Unterschied zu einer einfachen Was-Frage signalisiert hier die vorgeschaltete Frage nach dem Wissen, dass die Zuständigkeit für die Erklärung an eine/n Schüler/in übergeben wird. So kann diese/r die Diskurseinheit von vornherein global anlegen und strukturieren: Tilbe etwa erklärt die Bedeutung des Begriffes, indem sie u.a. einen Kontrast („entweder – oder“) zwischen zwei Bedeutungsvarianten einführt, die sie zudem gestisch veranschaulicht. Die Erklärung wird von der Lehrerin ratifiziert (Z. 11), die anschließend in einer Rückfrage an Kain absichert, ob sein Erklärbedarf gestillt ist (Z. 16). Die Lehrerin führt die von Tilbe bislang nur beschriebenen Bedeutungsvarianten nun auch als Begriffe ein („Morgendämmerung“ und „Abenddämmerung“, wobei sie diese in Vergewisserungsfragen einbettet und Kain damit weitere Möglichkeiten gibt, eventuelle Verstehensprobleme zu signalisieren. Da dies nicht geschieht, kommt die Erklärsequenz zu ihrem Abschluss. Tilbe wird hier also nicht nur diskursiv gefordert, sondern setzt sich zugleich mit der fachlichen Anforderung auseinander, Wortbedeutungserklärungen als Verfahren der Texterschließung zu erproben.

Vergleichbare Explikationen von Zugzwängen lassen sich auch im Rahmen von Argumentationen beobachten:

Beispiel (4) Drei Lösungen (02-5-MU-2; leh: Lehrer,)

```

011 leh welche LÖ:sung (1.4) erscheint (-- [uns !SINN!voll; (1.5)]
012 sus                                     [((melden sich)) ]
→ 013 leh ↑MIT begründung; (3.2)

```

Der Lehrer orientiert die Schüler/innen schon im ersten Teil seiner Frage (welche LÖ:sung (1.4) erscheint (-- uns !SINN!voll;) auf ein Abwägen: Die Pausen und der Fokusakzent auf „!SINN!voll“ vermitteln auf implizite Weise die Erwartung, dass eine Position nicht nur behauptet werden soll. Diese wird im sofortigen Anschluss durch die Ergänzung „MIT begründung“ (Z. 13) verdeutlicht. Auf diese Weise wird gleich zu Beginn einer Argumentation über unterschiedliche Lösungsansätze eine diskursive Norm (Heller 2015) – die Begründungspflicht – expliziert. In Kap. 4.4 werden wir verfolgen, mit welchen weiteren interaktiven Verfahren der Lehrer ein schülerseitiges Argumentieren unterstützt.

4.3 Interaktive Unterstützung in dyadischen Lehrer-Schüler-Sequenzen

Im vorangegangenen Abschnitt (4.1) haben wir lehrerseitige Gesprächsaktivitäten in den Blick genommen, die den Schülerinnen und Schülern Hinweise bezüglich der Kontextualisierung von Zugzwängen geben, d.h. Hinweise darauf, wann ein Zugzwang globaler Art ist und welche Gattung er erfordert. In diesem Abschnitt fokussieren wir demgegenüber nun lehrerseitige Unterstützungsverfahren, die sich auf die Vertextung von Diskurseinheiten beziehen. Sie kommen zum Tragen, nachdem ein/e Schüler/in sich der Bearbeitung eines globalen Zugzwangs gestellt hat.

Allerdings scheinen solche lehrerseitigen Zuhöreraktivitäten während schülerseitig produzierter Diskurseinheiten in realen Unterrichtsgesprächen häufig ganz ausbleiben oder aber plonar, d.h. an die gesamte Klasse adressiert zu werden (2012: 213-223). Dadurch erhält jeweils der/die Einzelne während der Produktion der Diskurseinheit – im Unterschied zu der Funktionsweise des DASS in nicht-institutionelle Interaktion - i.d.R. keine zuhörerseitigen Rückmeldungen zur Nachvollziehbarkeit, Vollständigkeit und Präzision der Ausführungen. Vereinzelt allerdings lassen sich auch im Unterricht Sequenzen ausmachen, in denen in einer kurzzeitigen quasi-dyadischen Interaktion mit der Lehrperson dialogische Unterstützung erfolgt (Morek 2012: 223ff; Heller 2012: 248ff.). Das Ganze geschieht dann i.d.R. in Form einer Reparatursequenz, d.h. ein von der Lehrperson als unzureichend behandelte erster Antwortversuch auf einen globalen Zugzwang wird im Dialog erneut bearbeitet bzw. weiterbearbeitet. Solche Fälle behandeln wir in diesem Kapitel. Dabei unterscheiden wir a) Fortsetzungsprojektionen bzw. Aufrechterhaltungen globaler Zugzwänge und b) Nachfragen, die Hinweise auf die kohärente Vertextung der Diskurseinheit geben und – im Kontext von Unterricht – auch bildungssprachliche, gattungsbezogene Diskursnormen aktualisieren (Heller 2015).

Beispiel 5 repräsentiert im Folgenden zunächst das Aufrechterhalten eines globalen Zugzwangs. Der Ausschnitt stammt aus einer Deutschstunde einer 5. Klasse, in der Unterschiede zwischen verschiedenen Briefftypen erarbeitet werden. Die Lehrerin lässt – durch explizites Setzen eines globalen Zugzwangs mittels Vorladung (vgl. 4.2) – wiederholen, worin Unterschiede zwischen Geschäfts- und Privatbrief bestehen (Z. 10-12).

Beispiel (5) Geschäftsbrief (01-1-DU-09; leh: Lehrerin, kev: Kevin, nah: Nahema)

```

010 leh was unterscheidet jetzt den geschäftlichen brief (-) von
      (.) den persÖNlichen; (.)
011 wer kann das nochmal SAgen; (.)
012 das müsste mir jetzt JEder sagen können; (2.5)
      ((...))
019 nah das war um BÜcher (-) also BÜcher zu kaufen;
→ 020 leh (-) JA; (.)
→ 021 der handelte davon bücher zu KAUFen, (.)
022 JA, (-)
→ 023 das heißt kannst du den unterschied jetzt beNENnen, (-- )
→ 024 zwischen einen normalen persönlichen brief und dem
      bücherKAUFbrief- (-)
→ 025 angebotsBRIEF;
026 nah ja: (-) ein BRIEF ist (-) zum; (.)
027 also ein brief (.) erklärt was (-) PASSiert ist, (.)
028 also was ( ) zum beispiel (.) was ich gestern erLEBT hab,
029 leh [HM_hm; ]
030 nah [dann erzählt] man von GESTern, (.)
031 und (.) ein geschäftlicher brief ist (.) geht um KAUFen;
032 leh (-) hm:: (.)

```

Der globale Zugzwang besteht hier im Nennen der Unterschiede zwischen den beiden in Frage stehenden Briefftextsorten; der Zugzwang macht also eine erklärende Diskurseinheit sequenziell erwartbar. Nahemas Antwort indes ist zunächst lediglich lokaler, d.h. satzförmiger Natur. Mit dem Verweis auf den Verkauf von Büchern gibt er zwar den Zweck („um...“, Z. 19) eines Exemplars von Geschäftsbrief an, bearbeitet damit allerdings den globalen Zugzwang inhaltlich nicht in seiner Gänze. Dies wird an der folgenden Nachfrage deutlich, mit der die Lehrerin den Zugzwang wieder einsetzt (Z.23-25).

Was macht nun die unterstützende Qualität dieser lehrerseitigen Gesprächsaktivität aus? Durch die zugzwangswiedereinsetzende Nachfrage wird Nahema der ‚Ball‘ erneut zugespielt. Ihm wird Gesprächsraum zugestanden, weiterhin selbst den betreffenden Zugzwang zu bearbeiten und seinen begonnenen Beitrag fortzusetzen. Dass diese Aufrechterhaltung des Zugzwangs unter aktualgenetischen Gesichtspunkten interaktiv erfolgreich ist, zeigt sich an Nahemas Turn-Fortsetzung (Z. 26-31). Tatsächlich nutzt er die ihm von der Lehrerin zugestandene ‚zweite Chance‘, um nun tatsächlich eine globale Diskurseinheit erklärenden Typs anzuschließen. In verallgemeinernder, definitorischer Form („ein BRIEF ist“, Z. 26 bzw. „ein geschäftlicher brief ist“, Z. 31) und unter Nutzung von Beispielen kontrastiert er den kommunikativen Zweck der beiden Briefftypen (Teilen von Erlebnissen vs. ‚Kaufen‘ bzw. Handel). Die lehrerseitig zugestandene ‚zweite Chance‘ ermöglicht es ihm also, der eingangs etablierten globalen Anforderung nachzukommen und seinen eingangs nur lokalen Beitrag zu einer eigenen kleinen Diskurseinheit zu erweitern. In fachlicher Hinsicht ist er gefordert, tiefgehende Einsichten in Textfunktionen und Textsorten noch einmal zu vergegenwärtigen (Lernlehrplan Deutsch NRW 2004).

Auch im folgenden Beispiel 6 strauchelt eine Schülerin bei der inhaltlichen Vertextung einer Erklärung und erhält dialogische Hilfe seitens der Lehrerin. Der Ausschnitt stammt aus einer Deutschstunde (5. Klasse), in der die in der vorangegangenen Stunde behandelten sprachlichen Bilder – nämlich „Vergleiche und Metaphern“, wie Anna korrekt erinnert (Z. 10) – noch einmal vertiefend wiederholt werden.

Beispiel (6): Was beinhaltet ein Vergleich? (Gy1-U5)

```

07 Le: WELche SPRACHlichen bilder ham wir denn KENNengelernt.=
08 =letzte STUNde.
09 ANna.
10 An: verGLEIche und meTaphern.
11 Le: ein verGLEICH und eine meTapher.
12 <<an An> kannst du kurz SAgen,=>
13 =was das:: äh (-) beINHaltet?

```

14 An: ähm also verGLEIche,
 15 wenn man (-) äh (--) sachen verGLEICHT,
 → 16 Le: hm_HM::-=
 → 17 =jetzt hast du das WORT mit dem !WORT! erklärt?
 18 An: <<lachend> ja::>
 19 ((Gemurmel))
 20 An: das kann ich so schlecht erKLÄren.
 → 21 Le: hast du n BEIspiel anna.
 22 An: ähm (-) mit dem (--) !WIE!?
 mit dem verGLEIchenden WIE::?
 23 Le: <<nickend> hm_hm,>
 24 An: und ähm also ERST kommt so_ne beHAUPTung oder FESTstellung?
 25 Le: ((nickt))
 26 An: dann kommt das vergleichende WIE,
 27 u:::nd (1.0) <<:-) dann kam NOCH irgendwas.>
 28 ((grinst verlegen))
 29 Le: kann jemand anna HELfen;=

Der globale Zugzwang, den die Lehrerin an Anna setzt (Z. 11-12), zielt auf die Explizierung der Termini ‚Vergleich‘ und ‚Metapher‘, d.h. er verlangt Begriffserklärungen. Anna erkennt den globalen Zugzwang, allerdings ist ihre Erklärung aufgrund ihrer Zirkularität inhaltlich nicht angemessen, wie die Lehrerin explizit aufzeigt („jetzt hast du das WORT mit dem !WORT! erklärt“, Z. 17) (vgl. dazu auch Heller 2015). Obwohl Anna sich durch das Anführen mangelnder Erklärkompetenz (Z. 20) von einer weiteren Bearbeitung des Zugzwangs zu entledigen versucht, wendet sich die Lehrerin weiterhin an Anna. Mit der Frage nach einem „Beispiel“ (Z. 21) *lokalisiert* die Lehrerin nun die Anforderungen für Anna und gibt ihr den metadiskursiven Hinweis, dass das Hinzuziehen eines Beispiels eine Möglichkeit sein kann, Begriffserklärungen zu vertexten. Sowohl das Sanktionieren der ‚Zirkulär-Erklärung‘ wie auch die lokalisierende Nachfrage fungieren also als Instruktionen dafür, *wie* der zu bearbeitende Zugzwang angemessen zu bearbeiten ist.

Zwar nutzt im vorliegenden Fall die Schülerin den Hinweis der Lehrerin zur exemplifizierenden Vertextung nicht, sondern operiert weiterhin auf generischer Ebene und versucht die allgemeinen, konstitutiven Bestimmungsstücke eines Vergleichs zu erinnern (‚vergleichendes Wie‘, ‚Behauptung‘, ‚und noch irgendwas‘). Trotzdem zeigt dieser Ausschnitt, dass die lehrerseitige Nachfrage dazu führt, dass die Schülerin eine begonnene Diskurseinheit im Sinne des globalen Zugzwangs zum Erklären zu erweitern versucht.

Wiedereinsetzungen von globalen Zugzwängen wie auch Nachfragen im Verlauf der Durchführung von Diskurseinheiten, wie sie etwa für alltägliche Familieninteraktionen rekonstruiert wurden, finden sich also durchaus auch in Unterrichtsgesprächen. Sie stellen die seltenen Gelegenheiten dar, in denen die Schüler/innen aufgrund der kurzzeitigen dyadischen Interaktionskonstellation *unmittelbare* verstehens- und ggf. normenbezogene Rückmeldungen zu ihren Versuchen der Bearbeitung globaler Zugzwänge erhalten. Zugleich ermöglicht eine solche unmittelbare Rückkopplung auch der übrigen Klasse, aus der Beobachter- bzw. Mithörerposition heraus konkrete inhaltliche Bezüge zwischen lehrerseitigem Feedback und Form und Inhalt des betreffenden Schülerbeitrags herzustellen.

Freilich lassen sich Unterrichtsgespräche angesichts der unterrichtlichen Kommunikationsbedingungen nicht ausschließlich über solche dyadischen Sequenzen vollziehen. Werden jedoch globale Zugzwänge an Schüler/innen gesetzt, so kann deren diskursiverwerblicheres Potenzial überhaupt nur zum Tragen kommen, wenn nicht beim Initiieren entsprechender Gesprächskontexte stehen geblieben wird. Stattdessen muss auch ‚der ganze Weg‘ gegangen werden, muss im Sinne kommunikativer Zwecksetzungen der betreffenden Gattung (z.B. etwas so erklären, dass es verständlich ist) an der konkreten Diskurseinheit gearbeitet werden.

4.4 Die Durchführung von Diskurseinheiten modellieren

In den Abschnitten 4.2 und 4.3 haben wir Unterstützungsverfahren vorgestellt, die ein sprachliches „learning by doing“ ermöglichen. Empirische Studien deuten darauf hin, dass neben dem Eröffnen von produktiven Gelegenheiten auch das Anbieten von Modellen den Erwerb unterstützen *kann* (Quasthoff 2011). Allerdings sprechen die vorliegenden Befunde für die Hypothese, dass diskursive Modelle umso effizienter von Kindern genutzt werden können, je stärker sie interaktiv eingebettet sind und je mehr das

Kind kommunikativ involviert ist (ibid.: 236). V.a. spielt es eine Rolle, ob der Erwachsene erst dann „übernimmt“ und damit ein Modell liefert, wenn das Kind den entsprechenden Beitrag seinerseits nicht leistet, obwohl es Gelegenheit dazu hatte. So boten Mütter bspw. Modelle für Erklärungen aus der Zuhörerrolle an und holten immer wieder Ratifizierungen des Kindes ein, das die Erklärung von sich aus nicht lieferte. In diesen Fällen erhalten Kinder ein Modell somit genau in dem Kontext, in dem sie dieses für die Bewältigung eines unmittelbar anstehenden Problems benötigen. Wie können nun unter Bedingungen der Mehrparteienkonstellation des Unterrichts Modelle situativ und kommunikativ eingebunden werden?

Wir kommen zurück zu dem in Kap. 4.2 bereits kurz eingeführten Beispiel aus dem Mathematikunterricht einer fünften Klasse. Es hat eine Textaufgabe zum Gegenstand, die das Umrechnen von Gewichtseinheiten am Beispiel der Nahrungsaufnahme eines Blauwals beinhaltet. Das Mathematikbuch präsentiert zwei Lösungen von fiktiven Schülerinnen. Ein fiktives Szenario (vgl. Kap. 3), das zum abwägenden Argumentieren über verschiedene Lösungsansätze auffordert, ist hier also bereits in der Aufgabenstellung angelegt. Im Unterricht stehen nun drei Lösungen an der Tafel: die von Pia und Merve aus dem Mathematikbuch und die von Neala, einer Schülerin der Klasse.

Beispiel (7) Drei Lösungen (02-5-MU-2; leh: Lehrer, ste: Stefanie, nea: Neala, gül: Gülcan, car: Carla)

```

001 leh wir haben jetzt (-) DREI verschiedene lösungen an der tafel stehen;
002 (2.5)
((...))
004 die lösung (-) von (.) PIa,
005 die auf ein ergebnis kommt von achtmillioneneinhundertzwanzig
TONnen, (-)
006 von MERve, (-)
007 die auf ein ergebnis kommt von (-) achttausendeinhundertzwanzig
KIlogramm, (-)
008 und von neAla,
009 die ungefähr (.) auf hunderteinundzwanzig TONnen kommt; (4.2)
010 wenn wir jetzt einfach Erst einmal !NUR! auf die lösung gucken;
(1.5)
011 welche LÖ:sung (1.4) erscheint (-- [uns !SINN!voll; (1.5)]
012 sus [(melden sich) ]
→ 013 leh ↑MIT begründung; (3.2)
014 STEfanie;
015 ste (-) PIas;
016 leh (-- MIT begründung;
017 ste (-- weil ich das geNAUso gerechnet hab wie sie;
((...))
022 leh GÜLcan;
023 gül (-) NEAlas denn ich hab die gleiche;
((...))
026 leh CARla;
027 car weil ähm (-) der (-) BLAU:wal (.) der wiegt ja (2.2) äh:m
028 leh TSCH;
029 car (-) also der wiegt ja MO:Rgens (-) hundertzwanzig tonnen;
030 leh ((nickt))
031 car und wenn der dann ähm (.) dann vier millionen KRILL also ähm noch
(.) v:ier noch (-- mal ACHT (-) gerechnet; (---)
032 ähm und dann nochmal bei der krillzahl ähm (.) dann nochmal
vier ähm millionen KRI:LL, (-)
033 und da kommt man ja nicht irgendwie AUF:: (-) kommt ja nicht das
erGEBbnis raus;
034 bei acht bei achtund achttausenhundertzwanzig TONnen und so;
035 leh (---) also welche lösung meinst du AUSSchließen zu können;
036 car (-) die von PIa auf jeden fall;
037 leh ((zeigt auf Tafelrechnung))
→ 038 soll ich carlas begründung nochmal wiederHolen,
039 sus ja;
→ 040 leh also carla sagt (.) <<len> ich WEIß ein (.) krill (-) wiegt
hundertzwan->=
041 =ACH ein krill;
042 ein blauwal wiegt hundertzwanzig TONnen; (---)
043 <<len> MORgens; (2.2)
044 jetzt (.) !ISST! er tagsüber; (1.5)
045 Aber; (--)
```

046 es kann doch nicht sein dass der dann am Abend auf einmal acht
mil!LIO!nen tonnen wiegt.>

047 sus OH;

048 leh also muss doch hier was FALSCH sein; (--)

049 so (-) !ER!ste ergebnis ausgeschlossen;=
050 =wir gehen jetzt geNAUso argumentierend durch;
051 die anderen haben gesagt (-) <<monoton> ich hab das SO gerechnet;=
052 =deswegen mein_ich isses RICHTIG-> (.)
053 ihr merkt das ist keine gute beGRÜNDung; (2.0)
054 NE,
055 denn die begründung HIER ((zeigt auf Tafelrechnung)) war-
056 <<monoton> ich hab das so gerechnet also STIMMT das->
057 die begründung HIER ((zeigt auf andere Tafelrechnung)) war-
058 <<monoton> ich hab das so gerechnet also STIMMT das;>
059 das FUNKtioniert nicht wie wir merken;
060 dieser (.) WAL;
061 ist !VIEL! zu schwer;=
062 =das !KANN! nicht stimmen die rechnung; (-)
063 STEfanie;
064 ste und der da unten der wiegt zu WEnig;
065 leh der würde durch_s fressen auf einmal WEniger wiegen;

Als Stefanie den Zugzwang trotz der lehrerseitigen Explizierung (vgl. Kap. 4.2) lokal beantwortet, indem sie lediglich eine Stellungnahme abgibt (Z. 15), erneuert der Lehrer die argumentative Erwartung (Z. 16). Zwar markiert Stefanie ihren nun folgenden Beitrag als Begründung („weil“), doch beinhaltet der Bezug auf Neala noch keine – zumindest keine mathematisch gültige – Stützung der Richtigkeit ihrer Behauptung. Dies trifft auch auf Gülcans Begründungsversuch (Z. 23) zu. Der Lehrer lässt die Beiträge zunächst unkommentiert und erteilt Carla das Rederecht. Ihr Beitrag zeichnet sich dadurch aus, dass

- die Globalität des Zugzwangs adäquat *kontextualisiert* wird;
- die *Vertextung* einen mehrschrittigen, komplexeren Zusammenhang umfasst: Carla stellt zunächst die Ausgangsbedingung dar (Z. 29: das Gewicht des Blauwals am Morgen), etabliert dann eine konditionale Relation (Z. 31-32: „wenn – dann“) zwischen der Nahrungsaufnahme und Gewichtszunahme über den Tag und zieht auf dieser Grundlage den Schluss, dass Pias Lösung nicht zutreffen kann (Z. 33-34). Die Schlussfolgerung formuliert sie auf eine *Brückenfrage* (Heller 2012: 163) des Lehrers hin (Z. 35) noch einmal explizit (Z. 36).

Zugleich arbeitet Carla an ihrer fachlichen Kompetenz im Bereich „mit Zahlen und Symbolen umgehen“, Näherungswerte für erwartete Ergebnisse durch Schätzen und Überschlagen zu ermitteln und Ergebnisse in Bezug auf eine Problemstellung zu deuten (Kernlehrplan Mathematik NRW 2004). Für unser Anliegen, diskursive und fachliche Fähigkeiten unterstützende Verfahren zu identifizieren, ist nun insbesondere der Umgang des Lehrers mit dieser ersten global strukturierten Begründung von Interesse:

- *Involvierung der Schülerschaft*: Der Lehrer bestätigt Carlas Begründung nicht einfach, sondern fragt die Klasse, ob er Carlas Begründung noch einmal wiederholen soll (Z. 38). Damit stellt er den Beitrag zur Disposition und adressiert die anderen Schüler/innen als Beteiligte der Argumentation.
- *Reformulierung von Carlas Begründung* im Rahmen einer „Performance“ (Baumann & Briggs 1990). Solche „Aufführungen“ sind dadurch gekennzeichnet, dass das *Wie des Kommunizierens* stärker in den Fokus gerückt wird. Den „breakthrough into performance“ (Hymes 1975) kontextualisiert der Lehrer durch Pausen und eine Verlangsamung des Sprechtempos (Z. 40). Der exemplarische Charakter der Performance wird verdeutlicht, indem die Redewiedergabe explizit angekündigt wird (Z. 40: „also carla sagt“); die Wahl des Präsens verlangsamt die Performance weiter, die nun wie in Zeitlupe Schritt für Schritt nachvollzogen werden kann. Der Modellcharakter der Begründung wird auch abschließend noch einmal expliziert (Z. 50).
- *Erkennbarmachen des global-strukturellen Aufbaus* des Arguments: Im Unterschied zu vielen anderen lehrerseitigen Reformulierungen, die sprachliche Komplexität zumeist erhöhen (z.B. Gebrauch komplexer syntaktischer Konstruktionen, Gebrauch von Fachlexik, vgl. Harren 2015) wird hier der syntaktische und lexikalische Komplexitätsgrad vergleichsweise gering gehalten. Dadurch wird nicht die Ebene der Markierung fokussiert (bspw. Fachlexik), sondern es wird an der Vertextung gearbeitet. Die strukturellen Konstituenten des Arguments sind durch Pausen abgesetzt und zudem

mit Diskursmarkern, Temporaladverbien und Konjunktionen („also“, „jetzt“, „aber“, „also“, „so“) erkennbar gemacht. Tatsächlich quittieren die Schüler/innen die reformulierte Begründung mit spontanen Erkenntnisprozessmarkern (Z. 47: „oh“) und zeigen so an, dass sie die Begründung tatsächlich inhaltlich nachvollzogen haben.

- *Metadiskursive Reflexion* (Z. 51-62): Die drei Begründungsansätze werden kontrastierend gegenüber gestellt und qualifiziert, wobei die Urheberinnen der negativ bewerteten Begründungen nicht namentlich genannt werden. Die (Dys-)Funktionalität der Begründungsansätze wird somit zum Gegenstand der Reflexion gemacht, wobei die Schüler/innen in der Rolle von kritisch Bewertenden etabliert werden.

Ebenso wie zunächst für dyadische Settings beobachtet, wird das Modell in dieser Unterrichtssequenz aus der Rolle des Zuhörers angeboten. Anders als in der Erwachsenen-Kind-Kommunikation übernimmt hier aber nicht der Erwachsene die Durchführung der Diskurseinheit. Stattdessen wartet er, bis ein schülerseitiger globaler Beitrag erfolgt und nutzt diesen, um eine modellhafte Begründung vorzuführen. Er trägt die Begründung dabei nicht als seine eigene vor, sondern schreibt sie Carla zu. Anders als lehrerseitige Expansionen und Zusammenfassungen, die oftmals im Anschluss an schülerseitige Beiträge zu finden sind (vgl. u.a. Harren 2015), wird hier nicht die sprachliche und inhaltliche Idealform einer Begründung von einem Profi vorgegeben. Stattdessen wird den Schülerinnen und Schülern die kommunikative Funktionalität einer Begründung kontrastiv vor Augen geführt. Aus Schülersicht ist es somit der Beitrag eines Peers, der Modellcharakter erhält. Die sprachliche Formatierung des Modells ist darauf zugeschnitten, zwischen nicht normentsprechenden schülerseitigen Praktiken und bildungssprachlichen Erwartungen an unterrichtliches Argumentieren zu vermitteln. Ein solches Verfahren erhöht die Chance, dass bildungssprachliche Normen und Anforderungen nicht als fremd erfahren werden. Tatsächlich lässt sich in diesem Fall beobachten, dass Stefanie, die zunächst nur eine Behauptung realisiert hatte, nun eigenständig beginnt, das argumentative (hier: das schlussfolgernde) Vorgehen bei der Überprüfung der dritten Lösung anzuwenden (Z. 64).

5 Fazit

In diesem Beitrag haben wir für eine unterrichtsintegrierte Förderung von Diskursfähigkeiten plädiert. Damit argumentieren wir keineswegs dagegen, bildungssprachliche Praktiken wie das Erklären und Argumentieren auch gesondert zum Lerngegenstand zu machen. Vielmehr geht es uns darum, zusätzlich fachorientierte Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext für Diskurskompetenzen zu nutzen. Darin liegt auch begründet, warum wir Unterstützungsverfahren nicht für Erklären und Argumentieren getrennt, sondern gemeinsam betrachtet haben.

Ausgehend von Befunden der empirischen Diskurserwerbsforschung haben wir anhand authentischer Beispiele gezeigt, wie in Unterrichtsgesprächen (Erwerbs-)Gelegenheiten für die bildungssprachlichen Praktiken Erklären und Argumentieren geschaffen werden können. Zentral ist dabei, dass Erklär- und Argumentationsanlässe nicht zum Selbstzweck etabliert werden, sondern funktional eingebunden sind in die Bearbeitung fachlicher Probleme (in den vorgestellten Ausschnitten z.B. Abwägen der besten mathematischen Lösung; Kategorisierung von Textsorten, Klären von Begriffen). Wichtig ist dabei das Explizieren entsprechender Zugzwänge, durch die globale Diskurseinheiten einer bestimmten Gattung klar erkennbar eingefordert werden. Empirisch zeigt sich, dass auf solche Explikationen (z.B. „wer erklärt...“, „Begründe bitte...“) und metadiskursiven Hinweise (z.B. „mit Begründung!“) in der Regel übersatzmäßige Beiträge von Schülerinnen und Schülern folgen, die funktional auf den jeweiligen Gesprächskontext zugeschnitten sind. Damit wird ihnen Gesprächsraum zugewiesen, in dem sie die Rollen von Erklärern bzw. Opponenten/Proponenten übernehmen und ihre solistisch vollzogenen Diskurseinheit auf den jeweiligen Zweck hin zuschneiden. Entscheidend ist also weniger die vielfach postulierte Offenheit von Fragen (Lefstein, Snell, Israeli 2015) als vielmehr die Erkennbarkeit (Kontextualisierung) und Zweckorientierung globaler Zugzwänge.

Auch führen unsere Analysen vor Augen, dass nicht nur lehrerseitige Initiierungen und Impulse allein entscheidende Schaltstellen für die Förderung von Diskurskompetenz sind, sondern es weiterer begleitender Unterstützungsverfahren bedarf. Fortsetzungs- und klärungsbezogene Gesprächsaktivitäten befähigen die Schüler/innen dazu, lokale Beiträge zu globalen auszubauen, Diskurseinheiten zu elaborieren

oder zu ‚überarbeiten‘. Dadurch erhalten sie nicht nur ‚Online‘-Rückmeldungen zur Angemessenheit und Funktionalität ihrer Beiträge, sondern werden auch herausgefordert, in ihrer Zone der nächstfolgenden Entwicklung (Wygotskij 1978) zu agieren.

Zwar kann angesichts der Großgruppenkonstellation nicht davon ausgegangen werden, dass sich für jedes einzelne Kind in Anzahl und Qualität Erwerbsgelegenheiten ergeben, die mit dyadischen Settings vergleichbar sind. In Anbetracht der z.T. hochgradig unterschiedlichen familial gegebenen Erwerbskontexte sollte das Potenzial von Unterricht jedoch nicht ungenutzt gelassen werden. Es sollte darüber hinaus erweitert werden, etwa durch weitere zweckorientierte Gelegenheiten für Erklären und Argumentieren im Rahmen von Gruppen- und Partnerarbeiten, die z.B. auch vorbereitenden Charakter für globale Diskursaktivitäten im Plenum haben können. Sind einmal Diskursgelegenheiten etabliert, so eröffnet dies auch die Möglichkeit, auf metadiskursive Weise bereits von Schülerseite realisierte Diskurseinheiten inhaltlich und formal zum Thema zu machen. Dies kann durch Reformulierungen und Modellierungen geschehen. Auf diese Weise werden Schüler/innen zu kommunikativ ernstzunehmenden Mitgliedern der unterrichtlichen Lern- und Diskursgemeinschaft gemacht. Für Modelle ist überdies entscheidend, dass sie dann angeboten werden, wenn sie für die Bearbeitung des unmittelbar anstehenden Problems benötigt werden.

Insgesamt lassen sich somit folgende partizipations- und diskurserwerbsförderliche Lehreraktivitäten festhalten:

- Schaffen von Gelegenheiten für übersatzmäßiges Erklären und Argumentieren auf Schülerseite, das in die Bearbeitung fachlicher Probleme eingebunden ist;
- deutliches Setzen und Erkennbarmachen globaler Zugzwänge, bspw. durch deren Explikation;
- Adressierung von Zuhöreraktivitäten (z.B. Nachfragen, Wiedereinsetzung der Zugzwangs) an den/die jeweils erklärenden oder argumentierenden Lernenden;
- interaktiv eingebundenes Herausarbeiten modellhafter Erklärungen bzw. Argumente als ‚Online‘-Hilfe für nachfolgend zu gebende Erklärungen bzw. Argumente.

Unsere Beispiele verdeutlichen zudem, dass Vermittlungsgelegenheiten für fachliche und diskursive Kompetenzen nicht etwa miteinander konkurrieren, sondern sich im Gegenteil wechselseitig bedingen und befördern (Quasthoff et al. demn.). Fachliche Kompetenzen können nur zum Tragen kommen und weiterentwickelt werden, wenn diese im Rahmen eigenständiger diskursiver Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern produktiv eingesetzt werden müssen.

Gerade eine unterrichtsintegrierte Vorgehensweise ermöglicht es im Unterschied zu isolierten Übungen, nicht nur die Ebene der sprachlichen Markierung zu fokussieren, sondern die für Diskurskompetenzen zentralen Dimensionen der Kontextualisierung und Vertextung zu bearbeiten: Nur im interaktiven Verlauf von Unterrichtsgesprächen sind Schüler/innen vor die Aufgabe gestellt, Zugzwänge für das Liefern von Erklärungen und Argumenten zu erkennen (d.h. zu kontextualisieren) und sprachlich größere Zusammenhänge darzustellen (d.h. zu vertexten). Damit lassen sich auch im Medium der Mündlichkeit diejenigen Dimensionen globaler Praktiken fördern, die für Literalität i.e.S., d.h. für schriftliche Textproduktion, zentral sind.

Transkriptionskonventionen nach GAT 2 (Selting et al. 2009)

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) (--) (---)	geschätzte Pausen zwischen 0.2-1 Sek. Dauer
(1.5)	gemessene Pausen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öhäm	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
<<lachend>>	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo>	"smile voice"
hm ja nein nee	einsilbige Signale
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen mit Reichweite
<<erstaunt>>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage
(solche)	vermuteter Wortlaut
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Beiträge
: ::	Dehnung, je nach Länge
akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
↑	kleinere Tonhöhen sprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhen sprünge nach unten

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Literatur

- Auer, P. (1986). Kontextualisierung. *Studium Linguistik* 19, S. 22–47.
- Baumann, R. & Briggs, C.L. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology* 19, 59–88.
- Becker-Mrotzek, M. (2009). Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In M. Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (103–115). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M. & Quasthoff, U.M. (1998). Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht* (1), 2–13.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Berkemeier, A. (2009). *Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt, *The child's conception of language* (241-256). Berlin: Springer.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grundler, E. (2010). Argumentieren ohne Hindernisse. In: *Deutsch: Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10* (22), S. 38–39.
- Grundler, E. & Vogt, R. (2013). Mündliche Argumentationskompetenz im Primarbereich sowie in den Sekundarstufen I und II. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (456–490). Weinheim: Beltz.

- Günthner, S. (2009). Intercultural communication and the relevance of cultural specific repertoires of communicative genres. In H. Kothhoff et al. (Hg.), *Handbook of intercultural communication* (127–159). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20 (1), 6–30.
- Harren, I. (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U.M. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, V. & Krah, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: *Kinder argumentieren. Themenheft Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62 (1), 5–20.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, V. (2015). Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. *Linguistics and Education*.
- Heller, V. & Morek, M. (2015). Academic discourse as situated practice: An introduction. *Linguistics and Education*.
- Hymes, D. (1975). Breakthrough into performance. In D. Ben-Amos, & K.S. Goldstein (Hg.), *Folklore, performance and communication* (11–74). The Hague: Mouton.
- Isler, D. (2014). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien : Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern*. Dissertation, Universität Genf. Online verfügbar unter <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:40025>.
- Isler, D., Künzli, S. & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 36 (3), 459–479.
- Kern, F. (2003). Bedeutung und Interaktion: Spielerklärung bei Kindern. In S. Haberzettl & H. Wegener (Hg.), *Spracherwerb und Konzeptualisierung* (257–273). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kern, F. (2011). Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen - Am Beispiel des Erzählens und Erklärens. In S. Habscheid (Hg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen* (231–253). Berlin: de Gruyter.
- Kern, F. & Quasthoff, U.M. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hg.): *Gespräch als Prozess*. (277–306). Tübingen: Narr.
- Klippert, H. (2013). *Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. 13. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Krelle, M. (2013). Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I – Konzepte und didaktische Erläuterungen. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (422–483). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lefstein, A., Snell, J. & Israeli, M. (2015). From Moves to Sequences: Expanding the Unit of Analysis in the Study of Classroom Discourse. *British Educational Research Journal*.
- Michaels, S. & Cazden, C.B. (1986). Teacher/Child Collaboration as Oral Preparation for Literacy. In: B.B. Schieffelin & P. Gilmore (Hg.), *The Acquisition of Literacy: Ethnographic Perspectives* (132–154). Norwood: Ablex Press.
- Michaels, S., O'Connor, C., Williams H.M. & Resnick, L.B. (2013). *Accountable Talk Sourcebook: For Classroom Conversation that Works*.
- Miller, M. (1986): Learning how to contradict and still pursue a common end - The Ontogenesis of Moral Argumentation. In J. Cook-Gumperz (Hg.), *Children's worlds and children's language* (425–478). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, M. (2013). Erzählkreise: Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht. In T. Becker & P. Wieler (Hg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (73–95). Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, M. (2014). Constructing social and communicative worlds — The role of peer-interactions in preadolescents' discursive development. *Learning, Culture and Social Interaction* 3 (2), 121–133.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), 67–101.
- Neumeister, N. & Vogt, R. (2009). Erklären im Unterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (526–538). Baltmannsweiler: Schneider.

- Nippold, Marilyn A., Scott, C.M. (Hg.) (2010). *Expository discourse in children, adolescents, and adults. Development and disorders*. New York: Psychology Press.
- Pabst-Weinschenk, M. (2013). Vortragen und Präsentieren. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (400–421). Weinheim: Beltz.
- Prediger, S., Quasthoff, U.M., Heller, V. & Vogler, A. (i.E.). How to determine what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs. *Journal für Mathematik-Didaktik* 36 (2).
- Quasthoff, U., Heller, V., Prediger, S. & Erath, K. (demn.). Learning in classroom interaction from the perspectives of interactional discourse analysis and subject matter education.
- Quasthoff, U.M. (1990). Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. In: K. Ehlich (Hg.), *Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen* (66–81). Opladen: Westdt. Verlag.
- Quasthoff, U.M. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (84–101). Baltmannsweiler: Schneider.
- Quasthoff, U.M. (2011). Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In L. Hoffmann et al. (Hg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (210–2519). Berlin: De Gruyter.
- Rosebrock, C. (2013). Literalität. In B. Rothstein & C. Müller (Hg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch*. (245–248). Baltmannsweiler: Schneider.
- Spranz-Fogasy, T. (2003). Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In A. Deppermann & M. Hartung (Hg.), *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien* (27–39). Tübingen: Stauffenburg.
- Vogt, R. (2009). Gesprächskompetenz - Vorschlag eines gesprächsanalytisch fundierten Konzepts. In: M. Krelle & C. Spiegel (Hg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (15–40). Baltmannsweiler: Schneider.
- Wald, B. (1978). Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In U.M. Quasthoff (Hg.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur* (128–149). Königstein: Scriptor.
- Wygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Autorinnen

Vivien Heller ist Vertretungsprofessorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Sprachdidaktik) der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Sprach- und Diskurswerb, Mehrsprachigkeit, Unterrichtsforschung und Gesprächsforschung.

Miriam Morek ist akademische Rätin für Germanistische Linguistik an der Ruhr-Universität Bochum. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Sprach- und Diskurssozialisation, Soziolinguistik, Unterrichtsforschung und Gesprächsforschung.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2015 von leseforum.ch veröffentlicht.

Les interactions en classe comme contexte d'acquisition : mettre à profit la communication pour identifier et exploiter les formes de pratiques langagières à l'école

Vivien Heller und Miriam Morek

Chapeau

L'article s'intéresse à la possibilité de mettre à profit les interactions en classe pour développer les aptitudes langagières des élèves. Il se centre sur le niveau des pratiques discursives globales à l'exemple de l'explication et de l'argumentation. Sur la base de données tirées de l'enseignement, il met en évidence les procédures d'interaction permettant aux enseignants de créer des occasions, pour les élèves, de contribuer à la discussion et d'acquérir des aptitudes en les incitant à participer et à discourir. Des résultats empiriques de la recherche sur l'enseignement et l'acquisition sont mis en lien avec une conception du développement du discours intégrée à l'enseignement.

Mots-clés

acquisition d'aptitudes langagières, soutien au développement du langage, communication en classe, pratiques langagières à l'école, explication, argumentation

Cet article a été publié dans le numéro 3/2015 de forumlecture.ch