

KATRIN KLEINSCHMIDT

## Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes

### Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird das in der bisherigen deutschdidaktischen Lehrerforschung vernachlässigte Forschungsfeld des genuin *sprachlichen* Lehrerhandelns fokussiert, theoretisch begründet und anhand von exemplarischen Daten empirisch illustriert. Unter Rückgriff auf interaktionsfokussierte Erst- und Zweitspracherwerbstheorien sollen Aspekte der an die *Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache (SgS)* (vgl. Kleinschmidt 2015) in den Blick genommen werden, die einen potentiell positiven Einfluss auf den schülerseitigen Erwerb der Bildungssprache haben können. Solchermaßen potentiell spracherwerbsförderliche Aspekte der Lehrersprache können als Bestandteil der „professionellen Handlungskompetenz“ (Baumert/Kunter 2006, 469) von Lehrkräften interpretiert werden. In sieben Unterkapiteln werden die Fragestellungen nach der Beschaffenheit, Adaptivität und Interaktionalität der *SgS*, nach der *SgS* als Expertisephänomen, dem Bewusstseitsgrad der *SgS*, der Spracherwerbsförderlichkeit der *SgS* sowie ihrer Vermittelbarkeit in der Lehrerbildung vorgestellt.

### 1 | Einleitung

Bräuer und Wieser (2015, 12) betonen, dass es „keineswegs neu“ sei, Schule als „versprachlichte Institution“ (nach Ehlich/Rehbein 1986, 170) zu betrachten. Das Studium von Kommunikation und Interaktion im Unterricht ist in der Tat ein gut etabliertes Forschungsfeld (vgl. zusammenfassend Lüders 2014). Der Fokus liegt dabei häufig auch auf dem sprachlichen Lehrerhandeln. Auffällig ist jedoch, dass in vielen Studien die dominierende und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kommunikationsfähigkeit einschränkende Rolle der Lehrperson herausgearbeitet wurde. Dies soll im Folgenden kurz nachgezeichnet werden. Schon Bellack et al. (1974 [1966]), die mit der Sprachspieltheorie Wittgensteins arbeiten (vgl. ebd., 12), konturieren die für den Unterricht typische Dreierzugfolge „Auffordern“ – „Reagieren“ – „Fortführen“ (vgl. ebd., 217). Zusammen mit einer einfachen Aufforderungs- und Reaktionsfolge mache diese 48 % aller Zugkombinationen aus (vgl. ebd.). Den Schülerinnen und Schülern komme darin vor allem die Aufgabe des Reagierens zu (vgl. ebd., 91), denn 88 % aller reagierenden Züge entfallen auf diese und nicht auf die Lehrperson, während jene für den Aufforderungszug (unter den auch Fragen fallen, vgl. ebd., 14) und Fortführungszug zuständig sei

(vgl. ebd., 60). Darin zeigt sich nach Flader (1977, 123) die „Machtposition“ der Lehrpersonen. Aus Perspektive der ethnomethodologischen Konversationsanalyse arbeitet Mehan (1979, 54) ebenfalls eine „three-part initiation-reply-evaluation sequence“ (*IRE*) heraus, die in den Unterrichtsstunden seines Korpus mit 53 % dominiert.

Nun könnte man vermuten, dass diese Dreierzugfolge im aktuellen Unterrichtsdiskurs nicht mehr dominant ist. Aber auch neuere Studien können in unterschiedlichen Fächern ihr Vorherrschen belegen. Lüders (2003) zeigt für Deutschunterrichtsstunden der späten Sekundarstufe I, dass hier „die zyklische Reinitiierung des Initiation-Respond-Feedback-Musters [...] eine entscheidende Rolle“ spiele; in Richerts Studie (2005, 129) dominiert die *IRE*-Sequenz ebenso mit 66 %. Studien zu Redeanteilen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern weisen in eine ähnliche Richtung: Schon Tausch (1962, 485) berechnet ein „Verhältnis von 59,5 % Worte des Lehrers zu 40,5 % Worte aller Kinder“. Im Rahmen der IPN-Videostudie bestimmen Kobarg und Seidel (2007, 159) für den Physikunterricht einen zeitlichen Anteil von Lehreräußerungen von sogar 80,26 %. In der Videostudie des Englischunterrichts von Helmke et al. (2008, 351) wird berechnet, dass die Lehrpersonen 68 % Anteil an der Gesamtsprechzeit des Unterrichts haben.

Intensiv untersucht ist ferner die Lehrerfrage, deren Dominanz z. B. Weber (1972, 94) feststellt: Pro Unterrichtsstunde zählt er durchschnittlich 80-110 Fragen der Lehrpersonen; Tausch (1962, 487) hatte im Durchschnitt 86,5 Fragen von Lehrkräften pro Unterrichtsstunde gezählt. Immer wieder wird außerdem das niedrige kognitive Niveau der Lehrerfragen herausgearbeitet (vgl. z. B. Gall 1970, 712 f.; Kobarg et al. 2009, 420) sowie ein niedriger Anteil offener Fragen festgestellt (z. B. Kobarg/Seidel 2007, 159). Im Zusammenhang mit der Lehrerfrage steht auch das Konstrukt der „wait-time“ (Rowe 1974). Als Wartezeit I wird die Zeit zwischen dem Ende des initiierenden Lehrerakts und dem Beginn des respondierenden Schülerakts bezeichnet, als Wartezeit II die Zeit zwischen einer Schüleräußerung und der darauf folgenden Lehreräußerung (ebd., 86); sind sie jeweils größer als 3 Sekunden, hat dies einen positiven Einfluss auf verschiedene schülerseitige Variablen, wie die Länge ihrer Äußerungen (vgl. ebd., 89-91). Nach Rowes (1974, 81) Analysen von mehr als 300 Audioaufzeichnungen von Unterricht beträgt erstere durchschnittlich jedoch nur ungefähr 1 Sekunde, letztere 0,9 Sekunden; Tobin (1986) misst desgleichen eine geringe durchschnittliche „teacher wait time“ (ebd., 193) zwischen Schüler- und Lehreräußerung von 0,9 Sekunden in Mathematikstunden (ebd., 197) und von 1,5 Sekunden in „Language Arts Lessons“ (ebd., 198).<sup>1</sup>

Pauli (2010, 151) fasst zusammen, dass „auch die Ergebnisse neuerer Studien auf einen nach wie vor eher begrenzten Spielraum für eine substantielle Beteiligung der Lernenden an der Wissenskonstruktion“ hinweisen. Damit hängt die Schlussfolgerung zusammen, dass den Schülerinnen und Schülern nur geringe Möglichkeiten eingeräumt werden, sich aktiv an der Kommunikation im Unterricht zu beteiligen und damit ihre unterrichtssprachlichen Kompetenzen zu erproben und zu entwickeln.

Was die Sprache der Lehrperson betrifft, ist damit zunächst ein negatives Bild gezeichnet. Man könnte mit Bezug auf die referierten Forschungsergebnisse annehmen, dass eine so konturierte Lehrersprache den Erwerb der unterrichtlich geforderten Sprache durch die Schülerinnen und Schüler sogar verhindere. Mit solch einer rein *defizitbezogenen* Perspektive wird jedoch jeglicher Blick für die spracherwerbsförderlichen Potenziale der Lehrersprache verstellt. Deswegen soll in diesem Beitrag eine ganz andere, *spracherwerbsbezogene*, Perspektive auf die Lehrersprache eingenommen und ein Forschungsprogramm skizziert werden, das sich in Anlehnung an input- und interaktionsfokussierte Spracherwerbtheorien auf das spracherwerbsförderliche Potenzial der Lehrersprache konzentriert. Dieses soll als wichtiger Bestandteil der „professionelle[n] Handlungskompetenz“ (Baumert/Kunter 2006, 469) von Lehrkräften interpretiert werden, der gleichwohl bisher noch nicht stark im Fokus der Lehrer/-innenforschung stand. Im Zuge der Diskussion um die komplexen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Bildungssprache der Schule muss auch das för-

<sup>1</sup> Heinze und Erhard (2006, 394) erheben zwar eine durchschnittliche Wartezeit zwischen Lehrerfrage und Schülerantwort von 4,2 Sekunden in deutschem Mathematikunterricht, arbeiten jedoch heraus, dass die Lehrpersonen nach dem Stellen der Frage häufig noch zusätzliche Informationen geben und sich damit die Wartezeit auf 2,5 Sekunden erniedrigt.

dernde Potenzial der eigenen Sprache der Lehrpersonen in den Fokus des Interesses rücken. Die Lehrersprache kann dabei zum einen in ihrer rezeptionsbezogenen *Modellfunktion* in den Blick genommen werden, zum anderen auch in ihrer Funktion als *interaktive Erwerbsressource* des sprachlichen Lernens (vgl. Ohlhus/Stude 2009, 481).

## 2 | Skizze des Forschungsfelds der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache (SgS)

Im Folgenden werden in sieben Unterkapiteln Forschungsfragen hinsichtlich der durch Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler *gerichteten Sprache* (SgS) skizziert, denen mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden entsprochen werden muss. Die Erforschung der ersten drei Fragestellungen nach der Beschaffenheit der SgS, ihrer Anpassung an die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen sowie den von Lehrerinnen und Lehrern eingesetzten mikro- und makrointeraktionalen Stützmechanismen muss zunächst als *Grundlagenforschung* verstanden werden, auf die die weiteren Forschungsfragen aufbauen können. Sie sind also den anderen Forschungsfragen systematisch und zeitlich vorgeordnet.

### 2.1 | Beschaffenheit der SgS

Die Frage nach der Beschaffenheit der SgS steht in engem Zusammenhang mit dem aktuellen Diskurs um die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb und Gebrauch der Bildungs- oder Schulsprache. Denn Lehrpersonen sind nach Ehlich (2009, 332) „Agenten der Institution Schule“, in deren Sprachgebrauch sich schulsprachliche Normanforderungen im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“ (Morek/Heller 2012, 78) widerspiegeln (vgl. Kleinschmidt i. Dr.). Das bedeutet, dass gerade eine Analyse der Lehrersprache Aufschluss über die Beschaffenheit der Unterrichtssprache allgemein sowie über schulsprachliche Zielnormen geben kann. Hinsichtlich dieser Fragestellung (und auch bezüglich der Fragestellungen 2.2 und 2.3, s. u.) muss die Erforschung der SgS zunächst deskriptive „[d]eutschdidaktische Lehrerforschung ‚im Feld‘“ (Bräuer/Winkler 2012, 83) sein, die konkretes sprachliches Unterrichtshandeln von Lehrpersonen videodokumentiert und anhand von Transkripten qualitativ und quantitativ analysiert. Dabei können unterschiedliche theoretische Konstrukte der Unterrichtssprache bei der Bildung von Kategorien zur Analyse der SgS leitend sein, wie „CALP“ („cognitive/academic language proficiency“) nach Cummins (1979), „language of schooling“ (nach Schleppegrell 2004), „Bildungssprache“ (z. B. nach Riebling 2013), „Schulsprache“ (nach Feilke 2012) oder „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (z. B. nach Ehlich 1999).

Zu beachten ist jedoch, dass die genannten theoretischen Konstrukte oftmals nicht in ausreichendem Maße operationalisiert sind. Notwendig ist zudem eine nicht allein deduktive Kategorienbildung, sondern ebenfalls eine induktive Kategorienbildung am konkreten Analysematerial. Zu berücksichtigen ist schließlich, dass zur Analyse der unterrichtlichen Lehrersprache insbesondere Konstrukte geeignet sind, die einen *kontinualen* Charakter haben. Denn Lehrpersonen unterrichten nicht allein in einer Jahrgangsstufe, sondern ihr sprachliches Handeln kann sich, vor allem am Gymnasium, maximal über neun Jahrgangsstufen (von der 5. bis zur 13. Klasse) erstrecken. Das kontinuale Konstrukt der „konzeptionellen Schriftlichkeit“ nach Koch und Oesterreicher (z. B. 1986) kann in diesem Sinne als besonders geeignet für die Analyse der Unterrichtssprache und der unterrichtlichen Lehrersprache eingeschätzt werden (vgl. Kleinschmidt 2015, Kleinschmidt i. Dr.).<sup>2</sup> Damit sind allerdings schon Überlegungen bezüglich der Adaptivität der SgS angedacht (vgl. Abschnitt 2.2).

<sup>2</sup> Aber auch das Konzept der konzeptionellen Schriftlichkeit muss noch operationalisiert werden (vgl. Ágel/Hennig 2010, 5, Kleinschmidt 2015, Kleinschmidt i. Dr.).

Hinsichtlich der Beschaffenheit der *SgS* könnte sich die professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zunächst an einer Sachnorm<sup>3</sup> messen lassen. Man könnte überlegen, ob die Sprache der Lehrpersonen den Normen der Bildungssprache oder z. B. der konzeptionellen Schriftlichkeit entspricht. In Erwerbskontexten wie der Schule reicht solch eine Überlegung aber noch nicht aus, da im Sinne des „didaktischen Dreiecks“ neben der Konzentration auf die sprachliche und inhaltliche „Sache“ auch die Schülerinnen und Schüler (die „Lerner“) bei der Beurteilung der Angemessenheit der Lehrersprache in den Blick kommen.

## 2.2 | Adaptivität der *SgS*

In der inputbezogenen Erstspracherwerbsforschung wurde in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Frage untersucht, inwiefern sich die Sprache, die Eltern an kleine Kinder richten, von der Sprache der Erwachsenen unterscheidet. Es konnte in diesen ersten „motherese“-Studien gezeigt werden, dass diese Sprache einfacher und redundanter ist als eine an Erwachsene gerichtete Sprache (vgl. z. B. Snow 1972, 549). Später wurde der Begriff „motherese“ durch den Begriff „child directed speech“ (Pine 1994, 15) ersetzt. Szagun (2011, 172) hat den Begriff ins Deutsche als „an das Kind gerichtete Sprache“ („KGS“) übersetzt, wovon die in diesem Aufsatz genutzte Bezeichnung „an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache“ (*SgS*) abgeleitet ist (vgl. ursprünglich Pohl 2006, 3). Weiterführend wurde dann gefragt, ob die Sprache der Bezugspersonen an den jeweiligen rezeptiven und/oder produktiven Spracherwerbsstand der Kinder fein angepasst ist, was als „fine-tuning“ (Snow et al. 1987) bezeichnet wurde:

Fine-tuning implies that, as the child's own language ability develops, the caretakers decrease the amount of simplification or modification in their child-directed speech, thus providing a continually adjusted optimal discrepancy between the language system of the child and the language system the child is exposed to. (Snow et al. 1987, 66)

Mit Murray et al. (1990, 522) ist *fine-tuning* besonders dann als spracherwerbsförderlich anzusehen, wenn es sich im Bereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ nach Wygotski (1977, 236-242) bewegt, also immer leicht oberhalb des kindlichen Spracherwerbsniveaus eingesetzt wird. So ist die Sprache der Bezugspersonen für die Kinder weder über- noch unterfordernd.<sup>4</sup> Vor allem im Bereich des Zweit- und Fremdspracherwerbs wurde schon *fine-tuning* von Lehrpersonen untersucht und in einigen Studien aufgezeigt (vgl. z. B. Gaies 1977, Håkansson 1986). Speidel (1987, 128) argumentiert allerdings, dass die an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache als „roughly-tuned“ beschrieben werden sollte, denn die Lehrersprache kann niemals an den Spracherwerbsstand jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin gleichzeitig fein angepasst sein. Es sind aber durchaus Einzelförderungssituationen denkbar, in denen ein *fine-tuning* sichtbar wird.

Die aus den vorherigen Überlegungen resultierende Frage ist, ob Lehrpersonen ihre an die Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache an den unterrichtssprachlichen Erwerbsstand ihrer Schüler/-innen adaptieren. Voraussetzung für eine Untersuchung dieser Fragestellung ist eine Operationalisierung der Anforderungen der Unterrichtssprache, wie in Abschnitt 2.1 beschrieben. Die Operationalisierung sollte die ganze Bandbreite sprachlicher Analyseebenen von der Prosodie über die Morphologie, Lexik, Syntax bis zum Text/Diskurs berücksichtigen, aber auch nonverbale und paraverbale Handlungen der Lehrperson mit einbeziehen (zum Beispiel Sprechtempo oder Pausen).

<sup>3</sup> Vgl. zu Sachnormen (im Unterschied zu Individualnormen oder Sozialnormen) Kiper und Mischke (2004, 86), die diese als das „Erreichen oder Verfehlen eines gesetzten Kriteriums“ definieren. Im vorliegenden Kontext sind diese Kriterien z. B. die Normen der Bildungssprache resp. konzeptionellen Schriftlichkeit.

<sup>4</sup> Ähnliche Überlegungen finden sich in der *Input-Hypothese* von Krashen (1985, 2): „The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving ‚comprehensible input‘. We progress along the natural order [...] by understanding input that contains structures at our next ‚stage‘ – structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from *i*, our current level, to *i + 1*, the next level along the natural order, by understanding input containing *i + 1* [...]).“

Methodisch ist es notwendig, unterschiedliche Jahrgangsstufen in die Analysen aufzunehmen. Es ist an mindestens drei Jahrgangsstufen zu denken, damit eine mögliche Gerichtetheit der Veränderung festgestellt werden kann. Um *intraindividuelle* Veränderungen der Lehrersprache über die Jahrgangsstufen untersuchen zu können, muss außerdem die Lehrperson konstant gehalten werden (der Unterricht von ein und derselben Lehrperson muss also in unterschiedlichen Jahrgangsstufen analysiert werden). Wenn solche veränderungsbezogenen Untersuchungen bei mehreren Lehrpersonen durchgeführt werden, sind zudem *interindividuelle* Vergleiche möglich. Hinsichtlich dieser Fragestellung ist zum einen an Untersuchungen von Plenumsunterricht zu denken, der wiederum videographiert und transkribiert werden muss. Wichtig ist, dass dabei nicht allein die *SgS* in die Analysen einbezogen wird, sondern auch die Sprache der Schüler/-innen. Denn um eine Anpassung festzustellen, reicht es noch nicht, Veränderungen der Lehrersprache über die Jahrgangsstufen zu beobachten, sondern es müssen gleichgerichtete Veränderungen ebenso auf Schülerseite zu finden sein. Ein methodisches Problem dabei ist zugestandenerweise, dass quantitativ allein Anpassungen an den ‚Durchschnittsschüler‘ der Klasse, also an die durchschnittlichen Schülerwerte, untersucht werden können.

Folgendes Beispiel für Inputvariationsdaten (Abb. 1) stammt aus einer Pilotstudie für mein Dissertationsprojekt, die im Jahr 2009 in Niedersachsen durchgeführt wurde. Es wurden Doppelstunden von Literaturunterricht videographiert und davon jeweils ca. 15-minütige Ausschnitte pro Jahrgangsstufe transkribiert und analysiert. Die Daten aus der vierten Klasse stammen aus einer Grundschule, die Daten von der sechsten bis zur zwölften Klasse stammen von zwei Gymnasien. Die notwendige Konstanthaltung des Faktors *Lehrperson* war am Gymnasium in einer Klasse der Unterstufe (Jahrgang sechs), der Mittelstufe (Jahrgang zehn) und der Oberstufe (Jahrgang zwölf) möglich. Nur in der achten Klasse konnte die Lehrperson am Gymnasium nicht konstant gehalten werden.<sup>5</sup> Die Schülerwerte stellen Durchschnittsschülerwerte aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse dar.

Die Auszählung bezieht sich auf den konzeptionell schriftlichen Parameter der Komplexität (vgl. Koch/Oesterreicher 1986, 23). Als ein Beispiel für eine Komplexitätsvariable wurde die durchschnittliche Wortanzahl pro Turn berechnet.<sup>6</sup>

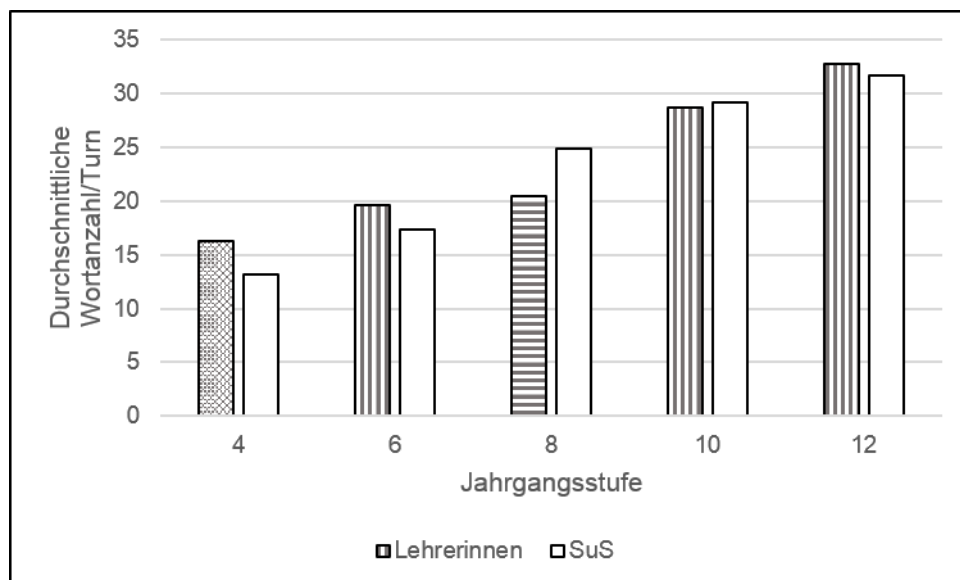


Abb. 1: Analysebeispiel Inputadaption

<sup>5</sup> Zu den Lehrpersonen: Die Lehrerin in der Grundschule war zum Zeitpunkt der Erhebung 51 Jahre alt und hatte 29 Jahre Berufserfahrung (inklusive Referendariat); die Lehrerin, die in den drei verschiedenen Jahrgangsstufen des Gymnasiums unterrichtete, war zum Zeitpunkt der Erhebung 47 Jahre alt und hatte 20 Jahre Berufserfahrung, während die Lehrerin der achten Klasse zum Zeitpunkt der Erhebung 33 Jahre alt war und drei Jahre Berufserfahrung hatte.

<sup>6</sup> Vgl. zur Turndefinition die *IdS*-Grammatik (Zifonun et al. 1997, 469).

In Abbildung 1 zeigt sich sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerinnenseite eine Zunahme der durchschnittlichen Wortanzahl pro Turn. Die niedrigsten Werte sind in der Grundschule zu finden (13,17 Wörter pro Turn auf Schülerseite) während die höchsten Werte in der Oberstufe (32,77 Wörter pro Turn auf Lehrerseite) berechnet wurden. In der vierten und sechsten Klasse sind die Turns der Lehrerinnen im Durchschnitt komplexer als die der Schülerinnen und Schüler, während sich die Komplexität von Lehrer- und Schülerturns in der zehnten und zwölften Klasse angleicht. Allein in der achten Klasse liegen die Lehrerwerte etwas unter den Schülerwerten. Es zeigen sich also Ansätze einer Inputvariation, insbesondere wenn man die Werte der Lehrerin betrachtet, die in den drei verschiedenen gymnasialen Jahrgangsstufen (6, 10 und 12) unterrichtet.

Im Analysebeispiel wurden quantitative Werte präsentiert, die sich auf den Durchschnittsschüler einer Klasse beziehen. Qualitativ können bei Analysen der Inputadaption zusätzlich Interaktionen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen werden. Es ist zudem zu prüfen, ob die quantitativen lehrerseitigen Ausprägungen der einzelnen Variablen im Sinne eines „fine-“ oder „roughly-tunings“ in der Zone der nächsten Entwicklung immer leicht oberhalb der Schülerwerte liegen. Damit ist aber noch keine Aussage über die Spracherwerbsförderlichkeit solch einer Anpassung gemacht (vgl. Abschnitt 2.6). Außerdem ist an Untersuchungen von Einzelförderungssituationen zu denken oder an Interaktionen von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern im Gruppenunterricht, in denen deutlicher eine Anpassung an einzelne Lernende in den Blick genommen werden kann. In Plenumsituationen kann zusätzlich der Sprechanteil einzelner Lernender dadurch erhöht werden, dass Präsentationsphasen mit erhoben werden. Auf diese Weise ist ein Vergleich der Sprache *einzelner* Lernender mit der Lehrersprache möglich. Ergänzend zur Erhebung der Schülersprache in aktuellen Unterrichtssituationen könnten die produktiven oder rezeptiven *medial mündlichen* bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mithilfe von Diagnoseinstrumentarien erhoben und in Zusammenhang mit der Ausprägung der Lehrersprache gebracht werden. Damit könnte der Beantwortung der Frage näher gekommen werden, ob die Lehrersprache eher an die rezeptiven oder produktiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst ist.<sup>7</sup> Allerdings liegen im Moment vor allem Diagnoseinstrumente für *medial schriftliche* bildungssprachliche Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler vor.<sup>8</sup>

Neben den Überlegungen zur Adaptivität der Lehrersprache in Bezug auf den Sprachkompetenzstand der Schülerinnen und Schüler sind weitere adaptivitätsbezogene Fragestellungen relevant, wie schulformenbezogene Unterschiede in der *SgS*. Dazu ist beispielsweise ein querschnittlicher Vergleich von Lehrersprache in den unterschiedlichen Schulformen einer Jahrgangsstufe denkbar. Relevant zu untersuchen ist ferner, inwiefern Lehrpersonen ihre *SgS* an unterschiedliche Unterrichtsphasen adaptieren, ob also zum Beispiel die schülergerichtete Sprache in Phasen mit „sachinhaltlicher Bedeutung“ stärker bildungssprachlich ausfällt als in Phasen mit „unterrichtsorganisatorischer Bedeutung“ (Bellack et al. 1974, 53 f.). Erste Hinweise in diese Richtung finden sich in der Untersuchung von Knöbl (2010), allerdings nicht mit Bezug auf ein bildungssprachliches Kontinuum, sondern u. a. mit Bezug auf ein Standard-Dialekt-Kontinuum, in dem Variation auch zur Diskursstrukturierung eingesetzt wird.

### 2.3 | Mikro- und makrointeraktionale Stützmechanismen

Aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung sind gleichfalls Überlegungen zu mikro- und makrointeraktionalen Stützmechanismen zu entlehnen. *Mikrointeraktionale Stützmechanismen* zeichnen sich dadurch aus, dass Äußerungen der Erwachsenen implizit (oder explizit) Bezug auf sprachliche Aspekte vorangehender kindlicher Äußerungen nehmen. Vor allem die

<sup>7</sup> Die Input-Hypothese von Krashen (1985, 2), in der das Konstrukt des „comprehensible input“ besonders relevant ist, legt nahe, dass insbesondere eine Adaption an die rezeptiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler notwendig ist.

<sup>8</sup> Im produktiven Bereich ist an die Diagnoseinstrumente des *FörMig*-Projekts zu denken (vgl. zusammenfassend Gantefort/Roth 2010); im rezeptiven Bereich stellen Uessler et al. (2013, 42) ein „linguistisch reflektiertes Instrument“ vor, „mit dem rezeptiv schriftliche Schülerfähigkeiten im Bereich der Bildungssprache bzw. der Alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) und ihrer Vorformen erfasst werden sollen“, allerdings nur für die Jahrgangsstufen vier und fünf.

Mechanismen, die Szagun (2011, 192–198) unter dem Oberbegriff der „Erweiterungen“ fasst, fallen darunter („Expansionen“ und „Reformulierungen“, ebd., 192; im angelsächsischen Raum findet man häufig den Terminus „recasts“, vgl. z. B. Strapp/Federico 2000). Erweiterungen sind speziell dadurch bestimmt, dass Bezugspersonen mit ihren eigenen Äußerungen auf vorangehende kindliche Äußerungen *bearbeitend* Bezug nehmen (vgl. zum Terminus „Bearbeiten“ Gülich/Kotschi 1996, 40 u. 48), also die kindlichen Äußerungen in ihren eigenen anschließenden Äußerungen aufgreifen, diese aber sprachlich oder inhaltlich verändern. Dabei kommt es zu einer Substitution, Permutation oder Tilgung einzelner Morpheme, Wörter oder Phrasen der kindlichen Äußerung oder zu einer Ergänzung. Sie wirken deswegen vor allem auf morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene. Als spracherwerbsförderlich werden sie angesehen, weil sie dem Kind zum einen als implizites *Feedback* hinsichtlich der Korrektheit oder Angemessenheit seiner Äußerung dienen und zum anderen gleichzeitig als *Modell* des guten Gelingens genutzt werden können. Deswegen spricht Speidel (1987, 112) mit Blick auf solche Mechanismen von einem „model/feedback“. Nach Saxtons (1997, 155) „direct contrast hypothesis“ wirken sie durch „den direkten Kontrast zur Bezugsäußerung, welcher durch das Kind verarbeitet werden kann, spracherwerbsförderlich (vgl. Abschnitt 2.6).

Es stellt sich nun die Frage, ob diese Mechanismen ebenso in der Lehrer-Schüler-Interaktion wirken. Die Kombination aus kindlicher Bezugsäußerung und darauf folgender Erweiterung durch den Erwachsenen erweist sich als strukturparallel mit dem in Abschnitt 1 beschriebenen und im Unterricht oftmals noch vorherrschenden dreischrittigen *Initiation-Reply-Evaluation*-Schema (auch *IRE*-Schema; vgl. Mehan 1979). Die *Reply*-Position würde durch die Bezugsäußerung der Schülerinnen und Schüler besetzt, während die *Evaluation*-Position durch die lehrerseitige Erweiterung besetzt werden könnte (vgl. Wells 1993, 29–30). Aus dem in Abschnitt 2.2 beschriebenen Pilotkorpus stammt das in Tabelle 1 aufgeführte Beispiel einer lehrerseitigen Erweiterung einer Schüleräußerung. Es wurde in der vierten Klasse im Rahmen des Literaturunterrichts zum Kinderbuch „Himmelsauge“ von Julia Lütgert-Becker und Renate Mann geäußert.

Tab. 1: Analysebeispiel *IRE* – Erweiterung<sup>9</sup>

<i>IRE</i> -Muster nach Mehan (1979)	Sprecher	konkretes Transkriptbeispiel (4. Klasse)	Analyse der Erweiterung
Initiation	Lehrerin	Wer erinnert sich denn an den <u>Beruf</u> der Eltern? ((3s)) Lukas!	-
Reply	Lukas	S war ähm · · <u>Getreideernten</u> oder so · · Oder so · <b>Bauer</b> .	Bezugsäußerung
Evaluation	Lehrerin	Ah! · · So · also es war eine <b>Bauernfamilie</b> .	Expansion

Gut ersichtlich ist die Parallelisierbarkeit der *Reply*-Position mit der Bezugsäußerung des Schülers Lukas und der *Evaluation*-Position mit der Erweiterung oder spezifischer der Expansion durch die Lehrerin. Expansionen zeichnen sich dadurch aus, dass Wörter oder Phrasen der oft elliptischen oder anakoluthischen Bezugsäußerung beibehalten werden und additiv zusätzliche Morpheme, Wörter oder Phrasen ergänzt werden (in Anlehnung an Farrar 1990, 612 f.). Damit vervollständigen sie die Bezugsäußerung oft grammatisch und semantisch-konzeptuell. Im vorliegenden Beispiel wird die elliptische Bezugsäußerung von Lukas durch

<sup>9</sup> Legende zum Transkriptbeispiel aus Tabelle 1: Unterstreichung = Betonung; · = kurzes Stocken im Redefluss; · · = geschätzte Pause bis zu einer halben Sekunde; ((xs)) = gemessene Pause in Sekunden; ´ = steigende tonale Bewegung; Fettdruck markiert Wiederaufnahme.

die Lehrerin in der Expansion zu einem „kanonische[n] Satz prototypischer geschriebener Sprache“ (Hennig 2006, 182)<sup>10</sup> erweitert und zudem im Determinativkompositum *Bauernfamilie* konzeptuell durch das Determinatum *Familie* klassifiziert.

Es ist der Forschungsfrage nachzugehen, ob und wie häufig Lehrpersonen solche Erweiterungen in ihrem Unterricht einsetzen. Qualitative Analysen dieser Mechanismen sollten bezüglich der Fragestellung durchgeführt werden, ob es zu einer Modifikation der schülerseitigen Bezugsäußerung in Richtung stärkerer Bildungssprachlichkeit/konzeptioneller Schriftlichkeit in der lehrerseitigen Erweiterung kommt. Für obiges Beispiel kann man argumentieren, dass dies durch die Auflösung der Ellipse (*oder so Bauer*) und die Verbalisierung eines kanonischen Satzes prototypischer geschriebener Sprache (*es war eine Bauernfamilie*), der ein Kompositum enthält, erfolgt. Dies muss an größeren Korpora auch quantitativ messbar gemacht werden. Es ist außerdem eine offene Frage, ob die Lehrpersonen in niedrigeren Jahrgangsstufen anders oder in einer anderen Quantität auf die Schüleräußerungen bearbeitend Bezug nehmen als in höheren Jahrgangsstufen. Es ist zum Beispiel denkbar, dass mit höherer Jahrgangsstufe der Übereinstimmungsgrad zwischen schülerseitiger Bezugsäußerung und lehrerseitiger Erweiterung immer mehr abnimmt oder dass der zeitliche Abstand zwischen den Äußerungen zunimmt.

Für den Bereich des schulischen Zweitspracherwerbs liegen schon einige Untersuchungen mikrointeraktionaler Stützmechanismen vor (z. B. Speidel 1987). Im angelsächsischen Bereich schlagen O'Connor und Michaels (1993) den Terminus „revoicing“ vor und arbeiten neben der „socialization [...] into school-based literacies“ (ebd., 318) die Funktion der Diskursstrukturierung durch „revoicing“ heraus (ebd., 325). Harren (z. B. 2011) beschreibt in ihren Arbeiten konversationsanalytisch mehrere Fälle, in denen Biologielehrpersonen bearbeitend auf die Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler Bezug nehmen, und bezeichnet dies als die „verborgene Arbeit der Fachlehrer“ (Harren 2011). Eine sprachwissenschaftliche, aber nicht spracherwerbsbezogene Studie von Reformulierungen im Unterricht liegt mit Bührig (1996) vor.

Weitere zu untersuchende mikrointeraktionale Stützmechanismen können aus der Zweit-/Fremdspracherwerbsforschung entlehnt werden: „clarification requests“ (Long/Sato 1983, 275 f.) können als implizites Feedback dienen, da mit ihnen durch den kompetenteren Interaktionspartner eine Umformulierung der (nicht korrekten oder nicht angemessenen) vorangehenden Lerneräußerung gefordert werden kann. Ebenfalls als implizites Feedback kommen einfache Wiederholungen der Schüleräußerungen mit Frageintonation in den Blick (vgl. Lyster/Ranta 1997, 48). Man kann darüber hinaus auch stärker explizite Formen wie metalinguistisches Feedback (Kommentare, Informationen oder Fragen, die sich auf die Wohlgeformtheit der Lerneräußerung beziehen) oder stärker gelenkte Elizitierungen der korrekten oder angemesseneren Form von den Lernern untersuchen (vgl. ebd., 47). Aber auch explizite Korrekturen sind denkbar (vgl. ebd., 46). Eine Übertragbarkeit dieser Mechanismen auf den nicht-fremdsprachlichen Unterricht, in dem es weniger um Fehlerkorrektur als um bildungssprachliche Angemessenheit geht, ist an empirischen Daten zu überprüfen. Ramge (1980) untersucht beispielsweise die „Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht“.

*Makrointeraktionale Stützmechanismen* werden in größeren interaktionalen Einheiten wirksam. Zu denken ist dabei vor allem an den Mechanismus des „Scaffoldings“ in Interaktionsformaten, der für den Erstspracherwerb von Bruner (1978; 2002 [1983]) beschrieben wurde. „Formate“ sind für Bruner (2002, 11) „strukturierte Situationen [...], in denen Erwachsener und Kind bei der ‚Weitergabe der Sprache‘ zusammenarbeiten können“; er interpretiert sie als „routinemäßig wiederholte Interaktion“ (ebd., 114). Als Beispiel für ein solches Format analysiert er z. B. das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern (vgl. ebd., 64–73). In diesen Formaten

<sup>10</sup> Hennig (2006, 182) definiert als „kanonische[n] Satz prototypischer geschriebener Sprache“ einen Satz, bei dem die beiden folgenden Kriterien a) und b) erfüllt sind: „Eine syntaktische Einheit ist dann ein Satz, wenn a) ein finites Verb bzw. eine komplexe verbale Struktur vorhanden ist und die Valenzpotenz des Valenzträgers regulär realisiert wird und b) diese Realisierung in kontinuierlicher Weise erfolgt, d. h., wenn keine Planungsschwierigkeiten an der Satzoberfläche zu erkennen sind“ (Hennig 2006, 178 f., ohne Hervorheb.).



wird der Mechanismus des „Scaffoldings“ relevant, den schon Wood et al. (1976) für den Erwerb des Problemlösens bei drei- bis fünfjährigen Kindern beschrieben haben. Zunächst füllt die Bezugsperson Positionen des Formats, die das Kind nicht übernehmen kann, selbst aus und gibt dem Kind dabei ein Modell des guten Gelingens der Interaktion. Wenn der Erwerb des Kindes voranschreitet und es selbst mehr Positionen des Formats ausfüllen kann, reduziert die Bezugsperson schrittweise ihre stützende Hilfe. Bruner selbst beschreibt Scaffolding folgendermaßen:

I have used the expression „scaffolding“ to characterize what the mother provides on her side of the dyad in one of the regularized formats – she reduces the degrees of freedom with which the child has to cope, concentrates his attention into a manageable domain, and provides models of the expected dialogue from which he can extract selectively what he needs for filling his role in discourse. (Bruner 1978, 254)

Scaffolding bewegt sich wie das *fine-tuning* im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes (vgl. Gibbons 2002, 10). Bruner (2002, 102) interpretiert Scaffolding als Bestandteil eines „Spracherwerbs-Hilfssystem[s]“, das er als „Language Acquisition Support System“ (LASS) bezeichnet. Hausendorf und Quasthoff (2005) beschreiben in ihrer Studie „Sprachentwicklung und Interaktion“, wie die Erzähentwicklung von Kindern von 5-14 Jahren durch ein „Discourse Acquisition Support System (DASS)“ (ebd., 288) auf Seiten der erwachsenen Interaktionspartner gefördert werden kann. Scaffolding ist also auch in der Interaktion mit älteren Kindern nachweisbar.

Mit Blick auf die Untersuchung des sprachlichen Handelns von Lehrpersonen stellt sich die Frage, ob sie in ihrem Unterricht Situationen gestalten (können), die Scaffolding-Routinen nahe kommen. Für eine solche Untersuchung bieten sich vor allem Transkripte von längeren, zusammenhängenden Unterrichtsinteraktionssituationen an, die qualitativ zu analysieren sind. Der Analysefokus verschiebt sich dabei von morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Variablen hin zu diskursstrukturellen Aspekten, wie den bildungssprachlichen „Diskursfunktionen“ (Vollmer/Thürmann 2010, 115–117). Eine solche Analyse sollte wie die schon vorher vorgeschlagenen mit Blick auf die entwicklungsbezogene Unterstützung unterrichtssprachlicher Kompetenzen durchgeführt werden. Zusätzlich ist an eine entwicklungsbezogene *Re*-Interpretation der von der funktionalen Pragmatik herausgearbeiteten unterrichtlichen Handlungsmuster als mögliche Scaffolding-Situationen zu denken (z. B. des „Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen“-Musters nach Ehlich/Rehbein 1986, 14–21).<sup>11</sup> Wieler (2014) beispielsweise interpretiert „Literaturgespräche [...] mit Kindern [...] aus dem Unterricht der Grundschule“ (ebd., 268) vor dem Hintergrund des „Rückgriffs auf immer schon beherrschte Formate, verbunden mit der zunehmenden Übernahme neuer Handlungsschritte durch die Lernenden selbst“ (ebd., 287), also unter Rückgriff auf den Bruner’schen Format-Begriff. Im angelsächsischen Forschungsraum haben Michaels und Cazden (z. B. 1986) in mehreren Studien für Situationen, die dem Morgenkreis im Grundschulunterricht ähneln („sharing time“), beschrieben, wie Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler in diesem Format beim Erwerb unterrichtssprachlicher Literalität unterstützen.<sup>12</sup>

Hammond und Gibbons (2005) erarbeiten in ihrer qualitativen Studie zum Scaffolding für Englisch-als-Zweitsprache-Lernende ein Netzwerkmodell („network model“, ebd., 25) des Scaffoldings auf einer Mikro- und einer Makroebene (vgl. ebd., 26). Während die Mikroebene gut auf die hier beschriebenen mikrointeraktionalen Stützmechanismen beziehbar ist (es wird beispielsweise „recasting“ integriert; ebd., 21), ist die Makroebene nicht unmittelbar mit den hier beschriebenen makrointeraktionalen Stützmechanismen parallelisierbar. Denn Hammond und Gibbons (2005, 12) bezeichnen das „macro-scaffolding“ als „designed-in“-Scaffolding, d. h. als ein Scaffolding, das durch die Lehrerinnen und Lehrer ganz bewusst didaktisch geplant ist. Sie beziehen es zum Beispiel auf die Aufgabenauswahl oder die Sequenzierung der Aufgaben (vgl. ebd., 13). Da im Fokus des in diesem Beitrag entwickelten Forschungsprogramms die *SgS* der Lehrperson steht, also das *sprachliche* Lehrerhandeln, sind hier solche

<sup>11</sup> Man vergleiche beispielsweise die Musterposition 14 „Aufgabenstellung mit Wink“ im Muster-Diagramm von Ehlich/Rehbein (1986, 16).

<sup>12</sup> Sie haben gleichzeitig herausgearbeitet, dass den in der Studie untersuchten Lehrpersonen diese Unterstützung vor allem bei Schülerinnen und Schülern mit weißer Hautfarbe gelingt (vgl. z. B. Michaels/Cazden 1986).

didaktischen Planungen weniger im Fokus des Interesses, bieten sich aber als ergänzender Untersuchungsfokus an, wenn sie sich auf sprachliche Aspekte beziehen (vgl. Abschnitt 3).

## 2.4 | Adaptivität und Interaktionalität als Expertisephänomen

Erst wenn solche adaptiven sowie mikro- und makrointeraktionalen Stützmechanismen empirisch beschrieben worden sind, sollte die weiterführende Fragestellung untersucht werden, ob solche sprachliche Adaptivität und Interaktionalität als Expertisephänomene angesehen werden können. Es muss also untersucht werden, ob Unterschiede in der Adaptivität und Interaktionalität der *SgS* von Experten im Vergleich zu der von Novizen festgestellt werden können.

Ausgangspunkt ist hier die (noch nicht empirisch gesicherte) Beobachtung, dass Referendare oder Studierende im Unterrichtspraktikum zunächst, vor allem in niedrigeren Klassenstufen, Schwierigkeiten zeigen, ihr Sprachniveau an ihre Schülerinnen und Schüler anzupassen, und tendenziell ‚zu hoch‘ ansetzen. Es sind also Videostudien zu konzipieren, in denen das sprachliche Handeln von Lehrer-Novizen sowie von Experten – im Sinne von „berufserfahrene[n] Lehrer[n]“ (Bromme 2014, 8) – vergleichend analysiert werden kann. Als Kriterium zur Abgrenzung von Experten und Novizen lässt sich hier primär der „Ausbildungsstand“ (ebd., 46) oder die „Dauer der Berufstätigkeit“ (ebd., 48) nutzen. Schließlich sind Experimentalstudien denkbar, in denen untersucht wird, ob erwachsene Personen ohne lehrramtsbezogene Ausbildung in sachthematisch fokussierter Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel beim Erklären eines Sachverhalts, ähnliche sprachliche Adaptionen und interaktionale Stützmechanismen zeigen wie erfahrene Lehrpersonen. Auf diese Weise ist auszuschließen, dass bei diesen Modifikationen allein allgemeine sprachliche Variationsmechanismen des „recipient design“ (Sacks et al. 1974, 727) vorliegen.

Weber (1972) vergleicht das „verbale Verhalten“ von zwei „Lehrergruppen mit unterschiedlich langer Berufspraxis“ im Unterricht, kommt dabei aber u. a. zu dem Ergebnis, dass die Lehrpersonen mit niedriger Berufserfahrung (bis fünf Jahre, vgl. ebd., 55) einen niedrigeren Redeanteil im Unterricht haben (vgl. ebd., 88) und weniger Fragen an die Schülerinnen und Schüler richten (vgl. ebd., 94) als ihre berufserfahreneren Kollegen („die 20 und mehr Dienstjahre [...] aufweisen“, ebd., 55). Damit herrschen in seiner Studie bei den berufserfahreneren Lehrpersonen die in Abschnitt 1 beschriebenen negativ eingeschätzten Merkmale der Lehrersprache vor. Bei der Untersuchung Webers ist jedoch zu beachten, dass in ihr eventuell nicht allein die unterschiedlich lange Berufserfahrung der Lehrpersonen Einfluss auf ihr verbales Verhalten haben könnte, sondern dass vielmehr gänzlich unterschiedliche „Lehrergenerationen“ (ebd., 59) in die Untersuchung einbezogen werden.

## 2.5 | Bewusstheitsgrad der *SgS*

Baumert und Kunter (2006, 483) betonen, dass es sich beim sprachlichen Unterrichtshandeln von Lehrerinnen und Lehrern überwiegend um „praktische[s] Wissen und Können (*knowledge in action*)“ handelt, das „im schnellen Handlungsvollzug i.d.R. implizit bleibt.“ Herrmann und Grabowski (1994) arbeiten allgemein psycholinguistisch heraus:

So kann man sogar, wenn dies auch eher selten der Fall ist, die Wahl einer Wortfolge, eines einzelnen Wortes, einer bestimmten Wortbetonung, die Dehnung einer einzigen Silbe und dergleichen explizit und mit gedanklichem Aufwand planen. In der Regel sind aber Wortreihung, Wortwahl, Wortbetonung usf. stark automatisiert. (Herrmann/Grabowski 1994, 361)

Wenn man Neuwegs (2011, 453) Systematisierungsvorschlag des „Lehrerwissens“ anlegt, dann ist das sprachliche Unterrichtshandeln von Lehrpersonen vor allem im Sinne des „Wissen 3“ interpretierbar, also als ein „Können“, „das entsprechend aus konkreten Handlungsepisoden verstehend rekonstruiert werden kann“. Es dürfte für die Lehrpersonen aber sehr schwierig sein, in Interviews über ihr sprachliches Handeln im Unterricht Auskunft zu geben. Das bedeutet, dass es gerade im *sprachlichen* Bereich schwierig ist, den „kognitiven Strukturaufbau“ zu rekonstruieren.

ren“ (ebd., 453) bzw. Wissensinhalten von Lehrpersonen, also dem „Wissen 2“ mit Bezug auf sprachliches Lehrerhandeln im Unterricht, empirisch näher zu kommen. Es ist beispielsweise schwer vorstellbar, dass eine Lehrperson verbalisieren kann, wie häufig sie in unterschiedlichen Jahrgangsstufen die bildungssprachliche Struktur attributiver Partizipien nutzt. In der Studie von Wanjek (2010) reflektiert z. B. der Lehrer *Fm*: „Verständigung muss man ja irgendwo klientelbezogen sehen [...] in der zehnten Klasse red ich natürlich anders als in der achten Klasse“ (ebd., 91), und verbleibt damit auf einer Ebene sehr oberflächlicher Sprachbeschreibung. Es ist zu reflektieren, ob durch Interviews die Frage beantwortet werden kann, inwiefern spezifische Aspekte der Adaption oder des Einsatzes von mikro- und makrointeraktionaler Stützmechanismen den Lehrpersonen bewusst zugänglich sind und sie diese explizit verbalisieren können. Man kann zum Beispiel annehmen, dass gerade Grundschullehrerinnen und -lehrer, die potentiell die größten Adaptionsleistungen erbringen, spezifische Adaptionen bewusst einsetzen und diese in einem Interview explizieren können.

Um das Sprechen über Sprachliches zu erleichtern und die im Unterricht verwendete Sprache zu vergegenwärtigen, können Verfahren der „Retrospektion“ (Heine 2014, 128) eingesetzt werden, wie beispielsweise ein „Stimulated Recall“ (ebd., 128). So kann man Lehrpersonen mit Videoaufnahmen ihres eigenen Unterrichts konfrontieren, um „die Versuchspersonen nach ihren Gedanken während der Tätigkeit zu befragen“ (ebd., 128). Kritisch ist bei dieser Erhebungsmethode allerdings zu beachten, dass die Lehrerinnen und Lehrer bei diesem Verfahren ihre eigenen Gedanken in der Unterrichtssituation rekonstruieren müssen. Im Rahmen solcher Untersuchungen zum Bewusstseinsgrad der *SgS* ist zudem zu differenzieren, ob die auf niedrigeren sprachlichen Strukturebenen lokalisierbaren Mechanismen der Inputvariation weniger stark bewusstseinsfähig sind als mikro- und makrointeraktionale Stützmechanismen, die sich häufig zumindest auf ganze Äußerungseinheiten oder sogar Turns beziehen.

## 2.6 | Spracherwerbsförderlichkeit der *SgS*

Wenn Inputadaption und interaktionale Stützmechanismen empirisch festgestellt worden sind, bedeutet dies noch nicht, dass diese Mechanismen die Schülerinnen und Schüler wirklich beim Erwerb der Bildungssprache unterstützen. Schon Studien zum *fine-tuning* im Erstspracherwerb kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich seiner spracherwerbsförderlichen Wirkung (pro z. B. Murray et al. 1990; kontra z. B. Gleitman et al. 1984). Die spracherwerbsförderliche Wirkung von dem mikrointeraktionalen Stützmechanismus der Erweiterung ist für den Erstspracherwerb in mehreren Studien aufgezeigt worden und weniger umstritten (z. B. Farrar 1990, Newport et al. 1977). Aber auch hier ergibt sich die Frage nach der Übertragbarkeit auf schulische Erwerbsprozesse, da die Lernenden in der Schule älter sind und zudem nicht mehr vorrangig sprachliche Korrektheit, sondern vor allem bildungssprachliche Angemessenheit im Vordergrund steht. Soll der Frage nach der Wirksamkeit dieser Mechanismen in konkreter Unterrichtsinteraktion nachgegangen werden, sind zum einen *aktualgenetische Prozesse* zu untersuchen. Diesbezüglich muss analysiert werden, ob Schülerinnen und Schüler nach lehrerseitigen, stärker bildungssprachlichen Reformulierungen in ihren darauf folgenden Äußerungen die von den Lehrpersonen neu eingeführten Formulierungen übernehmen, sie also imitieren.<sup>13</sup> Dies wäre aber nur ein allererstes Indiz für eine spracherwerbsförderliche Wirkung dieser Mechanismen.

Es ist zum anderen an *Interventionsstudien* zu denken, in denen die Interventionsgruppe durch trainierte Lehrpersonen in speziell konzipierten Unterrichtseinheiten massiert mit mikro- und/oder makrointeraktionalen Stützmechanismen (als unabhängige Variable) konfrontiert wird, während die Kontrollgruppe keinen solchermaßen adaptierten Input erhält. In Prä- und Posttests muss dann jeweils die bildungssprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler (als abhängige Variable) erhoben werden.<sup>14</sup> Um eine langfristige spracherwerbs-

<sup>13</sup> Ähnlich arbeiten mit Bezug auf korrekatives Feedback Lyster und Ranta (1997, 49), die den Lernerfortschritt in solchen aktualgenetischen Prozessen als „uptake“ bezeichnen.

<sup>14</sup> Vgl. aber zu den fehlenden Diagnoseinstrumentarien für medial mündliche Bildungssprache Abschnitt 2.2.

förderliche Wirkung festzustellen, ist die Durchführung von *Follow-up*-Tests notwendig. Bei der Interventionsgruppe ist allerdings nicht auszuschließen, dass Effekte in der Interventionsgruppe allein durch „Zuwendung im Rahmen der Förderung“ (Darsow/Felbrich 2014, 230) entstehen. Außerdem ist fraglich, wie lang ein solches Treatment andauern muss, um spracherwerbsförderliche Effekte nachweisen zu können. Die ökologische Validität (vgl. Depermann 2008, 25) einer Untersuchung dieser Fragestellung kann dadurch erhöht werden, dass im Vorhinein durch Unterrichtsbeobachtungen Lehrkräfte identifiziert werden, die eine besonders starke Inputadaption und/oder viele mikro-/makrointeraktionale Stützmechanismen verwenden, und durch Tests die bildungssprachlichen Kompetenzen ihrer jeweiligen Schülerinnen und Schüler verglichen werden.

Man kann außerdem Experimentalstudien durchführen, in denen Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen, die dann die Experimentalgruppen bilden, mit nicht adaptiertem Input, also einem Input, der deutlich über (oder auch unter) ihren sprachlichen Fähigkeiten liegt, konfrontiert werden. Hier ist ebenfalls die Durchführung von geeigneten Prä- und Posttests sowie *Follow-up*-Tests notwendig, um Effekte solcher Über- oder Unterforderung aufzuzeigen.

Erst wenn die Wirksamkeit solcher Adaptionen und Stützmechanismen aufgezeigt wurde, ist an die Implementation von konkreten Förderprogrammen für die Praxis zu denken (die häufig ohne hinreichende Grundlagenforschung geplant werden).

## 2.7 | Vermittelbarkeit der SgS in der Lehrerbildung

Für die erste Phase der Lehrerbildung, also das Studium, können *videobasierte Reflexionen*, z. B. mit „stark strukturierte[n] Beobachtungshilfe[n] mit vielen Beobachtungspunkten“ (Brouwer/Robijns 2013, 315) von authentischem sprachlichen Lehrerhandeln in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Fächern genutzt werden. Damit soll eine Sensibilisierung für Mechanismen der SgS erreicht werden und „[r]eflexives Lernen als ‚In-Beziehung-Setzen‘ von wissenschaftlichen Ansätzen und unterrichtlichen Handlungssituationen vor dem Hintergrund subjektiver Theorien“ (Herzig et al. 2005, 53) kann vonstattengehen. Notwendig ist dabei eine Einbeziehung wissenschaftlicher Fragestellungen zur Sprache des Unterrichts sowie von Fragestellungen aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung in den Lernprozess. Es sollten zudem Transkripte von Unterrichtssituationen erstellt, analysiert und reflektiert werden, da so erst eine Mikro-Analyse des sprachlichen Handelns möglich wird. Dazu ist auch fundiertes sprachwissenschaftliches Struktur- und Funktionswissen notwendig. In der zweiten Phase der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung können dann Videos von eigenem Unterricht der Referendare und Lehrerinnen und Lehrer zur Reflexion herangezogen werden. Hier ist an Konzepte der „Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback“ (Trautmann/Sacher 2010) zu denken, in denen „das eigene Handeln im Unterricht unter selbst gewählten Fragestellungen“ (Keuffer 2005, 193) (dies wären im vorliegenden Fall Mechanismen der SgS) gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen beobachtet und reflektiert wird. Ob ein *Training* der SgS möglich ist, ist fraglich – vor allem bezogen auf die feinkörnigeren Mechanismen der Inputadaption, die eventuell weniger bewusstseinsfähig sind als die interaktionalen Stützmechanismen (vgl. Abschnitt 2.5). Es ist aber denkbar, dass sich ein solches Training an die Videoreflexion des eigenen Unterrichts anschließen lässt, wenn gemeinsam überlegt wird, welche sprachlichen Handlungsalternativen in einer konkreten Interaktionssituation möglich gewesen wären, und im nachfolgenden Unterricht versucht wird, diese sprachlichen Handlungsalternativen in vergleichbaren Situationen zu realisieren. *Simulationssituationen außerhalb des Unterrichts* sind in medialer Mündlichkeit weniger einfach zu realisieren als in medialer Schriftlichkeit. In medialer Schriftlichkeit können beispielsweise Aufgabenstellungen an das sprachliche Entwicklungsniveau der Schülerinnen und Schüler adaptiert werden.

### 3 | Fazit

Anknüpfend an input- und interaktionsfokussierte Spracherwerbtheorien wurde in diesem Beitrag ein umfassendes Forschungsfeld konturiert, das sich auf das genuin *sprachliche* Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern bezieht. Zunächst gilt es, die *Beschaffenheit*, *Adaptivität* und *Interaktionalität* der an die Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache (*SgS*) zu beschreiben, um dann den weiterführenden Fragen nach der *SgS* als *Expertisephänomen*, nach ihrer *Bewusstheit*, *Spracherwerbsförderlichkeit* und *Vermittelbarkeit* nachzugehen. Damit ist die hier skizzierte Forschungsperspektive zu unterscheiden von einer noch weiteren Perspektive, in der die „Sprachförderkompetenz“ von Lehrpersonen (z. B. Thoma et al. 2013) respektive „[b]ildungssprachförderliches Lehrerhandeln“ (Fürstenau/Lange 2013) untersucht und somit vor allem das didaktisch-methodische Lehrerhandeln betrachtet wird. Sie kann aber auch als integriert in diese umfassendere Perspektive angesehen werden, wenn sprachliches Lehrerhandeln als ein Teilaspekt der Sprachförderkompetenz der Lehrperson angesehen wird.

## Literatur

- Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (2010): Einleitung. In: dies. (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 3–22.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, S. 469–520.
- Bellack, Arno A. / Kliebard, Herbert M. / Hyman, Ronald T. / Smith, Frank L. (1974) [1966]: Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf: Schwann.
- Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (2015): Lehrende im Blick – Einleitung. In: dies. (Hg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer, S. 9–13.
- Bräuer, Christoph / Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: Didaktik Deutsch, 17, H. 33, S. 74–91.
- Brouwer, Niels / Robijns, Fokelien (2013): Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerbildung. In: Riegel, Ulrich / Macha, Klaas (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 303–317.
- Bruner, Jerome S. (1978): The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: Sinclair, Anne et al. (Hg.): The Child's Conception of Language. Berlin: Springer, S. 241–255.
- Bruner, Jerome S. (2002) [1983]: Wie das Kind sprechen lernt. 2., erg. Aufl. Aus dem Engl. von Urs Aeschbacher. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Nachdr. der Ausg. Bern 1992. Münster: Waxmann.
- Bühlig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Working Papers on Bilingualism, H. 19, S. 198–205.
- Darsow, Annkathrin / Felbrich, Anja (2014): Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In: Settinieri, Julia et al. (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, S. 229–241.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Barkowski, Hans / Wolff, Armin (Hg.): Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – interkulturelles Lernen. Regensburg: FaDaF, S. 1–30.
- Ehlich, Konrad (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 327–348.
- Ehlich, Konrad / Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Farrar, Michael Jeffrey (1990): Discourse and the Acquisition of Grammatical Morphemes. In: Journal of Child Language, 17, H. 3, S. 607–624.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al. (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 149–175.
- Flader, Dieter (1977): Soziale Rolle und psychosoziale Konflikte der Rollenträger als Determinanten der Unterrichtskommunikation. In: Goepfert, Herma C. (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Fink, S. 115–141.
- Fürstenau, Sara / Lange, Imke (2013): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 188–219.
- Gaies, Stephen (1977): The Nature of Linguistic Input in Formal Second Language Learning: Linguistic and Communicative Strategies in ESL Teachers' Classroom Language. In: Brown, H. Douglas et al. (Hg.): On TESOL '77. Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26-May 1, 1977. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, S. 204–212.
- Gall, Meredith D. (1970): The Use of Questions in Teaching. In: Review of Educational Research, 40, H. 5, S. 707–721.
- Gantefort, Christoph / Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, H. 4, S. 573–591.

- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learning in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gleitmann, Lila R. / Newport, Elissa L. / Gleitmann, Henry (1984): The Current Status of the Motherese Hypothesis. In: *Journal of Child Language*, 11, H. 1, S. 43–79.
- Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): *Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien*. Tübingen: Niemeyer, S. 37–80.
- Håkansson, Gisela (1986): Quantitative Aspects of Teacher Talk. In: Kasper, Gabriele (Hg.): *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus Univ. Press, S. 83–98.
- Hammond, Jenny / Gibbons, Pauline (2005): Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. In: *Prospect*, 20, H. 1, S. 6–30.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Neuaufl. Radolfzell: Verl. für Gesprächsforschung.
- Harren, Inga (2011): Die verborgene Arbeit der Fachlehrer – sprachliche Anforderungen im Fachunterricht. In: *OBST*, H. 80, S. 101–123.
- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settineri, Julia et al. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, S. 123–135.
- Heinze, Aiso / Erhard, Markus (2006): How Much Time Do Students Have to Think about Teacher Questions? An Investigation of the Quick Succession of Teacher Questions and Student Responses in the German Mathematics Classroom. In: *ZDM*, 38, H. 5, S. 388–398.
- Helmke, Tuyet / Helmke, Andreas / Schrader, Friedrich-Wilhelm / Wagner, Wolfgang / Nold, Günter / Schröder, Konrad (2008): Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 345–370.
- Hennig, Mathilde (2006): *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: kassel university press.
- Herrmann, Theo / Grabowski, Joachim (1994): *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Herzig, Bardo / Grafe, Silke / Reinhold, Peter (2005): Reflexives Lernen mit digitalen Videos – zur Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxisverhältnis in der Lehrerbildung. In: Welzel, Manuela / Stadler, Helga (Hg.): *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. Münster et al.: Waxmann, S. 45–64.
- Keuffer, Josef (2010): Videofeedback – Ein Konzept für die Lehrerbildung mit Zukunft. In: Trautmann, Matthias / Sacher, Julia (Hg.): *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 187–200.
- Kiper, Hanna / Mischke, Wolfgang (2004): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kleinschmidt, Katrin (2015): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Erste Ergebnisse einer Studie zur Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen. In: Bräuer, Christoph / Wieser, Dorothee (Hg.): *Lehrende im Blick – Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 199–226.
- Kleinschmidt, Katrin (i. Dr.): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache als Spiegel transitorischer schulsprachlicher Normen. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr.
- Knöbl, Ralf (2010): Changing Codes for Classroom Contexts. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 11, S. 123–153.
- Kobarg, Mareike / Seidel, Tina (2007): Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. In: *Unterrichtswissenschaft*, 35, H. 2, S. 148–168.
- Kobarg, Mareike / Prenzel, Manfred / Schwindt, Katharina (2009): Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 408–426.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 1985, 36, S. 15–43.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Lüders, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald et al. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarb. u. erw. Aufl. Münster, New York: Waxmann, S. 822–845.
- Lyster, Roy / Ranta, Leila (1997): Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 20, H. 1, S. 37–66.
- Long, Michael H. / Sato, C. (1983): Classroom Foreigner Talk Discourse. Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Seliger, Herbert W. / Long, Michael H. (Hg.): *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, S. 268–285.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Michaels, Sarah / Cazden, Courtney B. (1986): Teacher/Child Collaboration as Oral Preparation for Literacy. In: Schieffelin, Bambi B. / Gilmore, Perry (Hg.): *The Acquisition of Literacy. Ethnographic Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publ. Corp., S. 132–154.
- Morek, Miriam / Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57, S. 67–101.
- Murray, Anne / Johnson, Jeanne / Peters, Jo (1990): Fine-Tuning of Utterance Length to Preverbal Infants. Effects on Later Language Development. In: *Journal of Child Language*, 17, H. 3, S. 511–525.
- Neuweg, Hans Georg (2011): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, Ewald et al. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 451–477.
- Newport, Elissa L. / Gleitmann, Henry / Gleitmann, Lila R. (1977): Mother, I'd Rather Do it myself. Some Effects and Non-Effects of Maternal Speech Style. In: Snow, Catherine E. (Hg.): *Talking to Children. Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 109–149.
- O'Connor, Mary C. / Michaels, Sarah (1993): Aligning Academic Task and Participation Status through Revoicing. Analysis of Classroom Discourse Strategy. In: *Anthropology and Education Quarterly*, 24, H. 4, S. 318–335.
- Ohlhus, Sören / Stude, Juliane (2009): Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 471–486.
- Pauli, Christine (2010): Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In: Bohl, Thorsten et al. (Hg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–161.
- Pine, Julian M. (1994): The Language of Primary Caregivers. In: Gallaway, Clare / Richards, Brian J. (Hg.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 15–37.
- Pohl, Thorsten (2006): Projektskizze. Sekundäre Literalisierung/Distanzsprachliche Sozialisierung. In: SDD Mitgliederbrief 18, S. 2–5. Online unter <<http://symposion-deutschdidaktik.de/fileadmin/dateien/downloads/verein/mitgliederbriefe/SDDNewsletter18.pdf>> (letzter Aufruf 10.11.2016).
- Ramge, Hans (1980): Korrekturhandeln von Lehrern im Deutschunterricht. In: ebd. (Hg.): *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht*. Gießen: Wilhelm Schmitz.
- Richert, Peggy (2005): Typische Sprachmuster in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchungen zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 106–153.
- Rowe, Mary Budd (1974): Wait-Time and Rewards as Instructional Variables, their Influence on Language, Logic, and Fate Control: Part One – Wait-Time. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 11, H. 2, S. 81–94.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974): A Simple Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language*, 50, H. 4, S. 696–735.
- Saxton, Matthew (1997): The Contrast Theory of Negative Input. In: *Journal of Child Language*, 24, S. 139–161.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snow, Catherine E. (1972): Mothers' Speech to Children Learning Language. In: *Child Development*, 43, H. 2, S. 549–565.
- Snow, Catherine E. / Perlmann, Rivka / Nathan, Debra (1987): Why Routines are Different. Toward a Multiple-Factors Model of the Relation between Input and Language Acquisition. In: Nelson, Keith A. / van Kleeck, Anne (Hg.): *Children's Language*. Hillsday, NJ: Erlbaum, S. 65–97.
- Speidel, Gisela E. (1987): Conversation and Language Learning. In: Nelson, Keith A. / van Kleeck, Anne (Hg.): *Children's Language*. Hillsday, NJ: Erlbaum, S. 99–135.



- Strapp, Chehalis M. / Federico, Amy (2000): Imitations and Repetitions. What Do Children Say Following Recasts? In: *First Language*, 20, S. 273–290.
- Szagun, Gisela (2011): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollst. überarb. Neuausg., 4. Aufl.* Weinheim: Beltz.
- Tausch, Reinhard (1962): Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 9, S. 474–508.
- Thoma, Dieter / Ofner, Daniel / Tracy, Rosemarie (2013): Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In: Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven.* Münster: Waxmann, S. 89–107.
- Trautmann, Matthias / Sacher, Julia (Hg.) (2010): *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tobin, Kenneth (1986): Effects of Teacher Wait Time on Discourse Characteristics in Mathematics and Language Arts Classes. In: *American Educational Research Journal*, 23, H. 2, S. 191–200.
- Uessler, Stella / Runge, Anna / Redder, Angelika (2013): „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven.* Münster: Waxmann, S. 42–67.
- Vollmer, Johannes / Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens. Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache.* Tübingen: Narr, S. 107–132.
- Wanjek, Mathias (2010): *Sprechhandlungen von Lehrpersonen im Deutschunterricht der Hauptschule. Sprechakte, Intentionen, Rezeptionen.* Freiburg/Br.: Fillibach.
- Weber, Alexander (1972): *Verbales Verhalten im Schulunterricht. Vergleich zweier Lehrergruppen mit unterschiedlich langer Berufspraxis.* Essen: Neue Deutsche Schule.
- Wells, Gordon (1993): Reevaluating the IRF Sequence: A proposal for the Articulations of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. In: *Linguistics and Education*, 5, H. 1, S. 1–37.
- Wieler, Petra (2014): Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und andere Medien. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht.* 3., kor. u. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 265–289.
- Wood, David / Bruner, Jerome S. / Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, H. 2, S. 89–100.
- Wygotski, Lev S. (1977): *Denken und Sprechen.* Unveränd. Abdr. der 5., korr. Aufl. 1974. Frankfurt/M.: Fischer.
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno / Ballweg, Joachim (1997): *Grammatik der deutschen Sprache.* Berlin: de Gruyter.

Katrin Kleinschmidt

Institut für Deutsche Sprache und Literatur  
 Universität zu Köln  
 katrin.kleinschmidt@uni-koeln.de