

Systematischer Überblick über Studien zum Unterrichtsgespräch*

Katrin Hee und Thorsten Pohl

1. Einführung: Sprechen in der Klasse – sprachlich, strukturell und funktional

Im vorliegenden Beitrag soll ein systematischer Überblick über Forschungsarbeiten zu lernbezogenen Klassengesprächen gegeben werden. Wir konzentrieren uns auf theoretisch wie empirisch orientierte Beiträge aus den letzten 15 Jahren (seit ca. 2000), die einer qualitativ-sinnverstehenden Forschungsorientierung verpflichtet sind.¹ Einbezogen haben wir ca. 80 Beiträge, die überwiegend aus dem deutschsprachigen Forschungsraum stammen und nahezu über alle Schulformen und Schulfächer gestreut sind. Wenn wir auf *lernbezogene* Klassengespräche fokussieren, beziehen wir Phänomene des Parallel- oder Nebendiskurses ebenso wenig mit ein, wie andere Konstellationen bzw. Situationen des Sprechens in der Institution *Schule* (etwa das Pausenhofgespräch, die Lehrerkonferenz oder das Elternsprechtaggespräch) und konzentrieren uns also auf das – wenn man so will – ‚Herzstück‘ schulischer Kommunikation, den Lehr-Lern-Diskurs, wie er dem institutionellen Auftrag primär entspricht.

Sowohl beim Referat theoretisch vorgehender (Abschnitt 2) wie auch beim Referat empirisch verfahrenender Forschungsarbeiten (Abschnitt 3) folgen wir der Systematik *Sprache – Struktur – Funktion* (jeweils Abschnitte X.1 bis X.3). Diese hat sich insofern als besonders tragfähig erwiesen, als die vorliegenden Arbeiten sich auf einer sehr fundamentalen Ebene hinsichtlich einer primär *sprachlichen* resp. *strukturellen* resp. *funktionalen* Orientierung tiefgreifend unterscheiden. Im Falle der empirisch orientierten Beiträge differenzieren wir darüber hinaus auf einer zweiten Ebene zwischen *lehrer-* und *schülerseitig* fokussierten Beiträgen (also z. B. im Falle der sprachlichen Verfasstheit des Unterrichtsgesprächs: inwiefern der Lehrer in bestimmter Weise sprachlich agiert oder aber inwieweit sich für die Schüler bestimmte sprachliche Kompetenzanforderungen stellen); allein hinsichtlich der funktionalen Kategorie ist es nicht sinnvoll, eine schülerseitige Fokussierung vorzusehen (vgl. Abschnitt 3.3.3).

Wir beschließen den Beitrag mit der Kurzanalyse eines Unterrichtstranskripts aus dem Geschichtsunterricht einer 8. Gymnasialklasse (Abschnitt 4), mit der wir vorführen wollen, inwiefern sich die in den vorausgehenden Teilen aufgezeigten Einseitigkeiten überwinden und die diagnostizierten Desiderata schließen lassen. Wir präsentieren dabei einen Ansatz, der *felderübergreifend* (vgl. Abschnitt 2.2) der funktionalen Perspektive einer *Epistemisierung* des Unterrichtsdiskurses (vgl. Abschnitt 2.3) folgt.

2. Theoretische Zugänge zum Klassengespräch

2.1 Zur sprachlichen Verfasstheit der Unterrichtsbeiträge

Um das zu benennen und zu erfassen, was die sprachlich-kommunikative Spezifik des Sprechens (und ggf. auch Schreibens) in der Schule ausmacht, sind eine Reihe unterschiedlicher Konzepte vorgeschlagen worden, die z. T. noch heute in der Literatur konkurrieren:

Als ‚Aufschlag‘ und besonders wirkkräftige Konzeptualisierung müssen der „restricted“ und der „elaborated code“ von Bernstein gelten (vgl. u. a. Bernstein 1966; ursprünglich: „formal“ vs. „public language“, zit. n. Edwards 1987; später dann als „vertical and horizontal discourse“, vgl. Bernstein 1996 und 1999). Allerdings waren sie im Zusammenhang mit der Entstehung

* Eine gekürzte Fassung dieses Beitrags ist erschienen in: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 259-280.

¹ Didaktisch-konzeptionell orientierte Beiträge – wie z. B. Dubs (2009) – werden nicht einbezogen.

der Soziolinguistik nicht allein auf die speziellen kommunikativen Anforderungen der Schule hin ausgelegt, sondern als generelle soziale Codes intendiert. Bis weit in die 70er-Jahre hinein erstreckte sich in der Folge die Auseinandersetzung zwischen Defizit- und Differenz-Paradigmen (letzteres im Anschluss an Labov 1970; vgl. detailliert zur Diskussion Dittmar 1973). Danach flachte das Forschungsinteresse an einer code-orientierten Konzeptualisierung allerdings deutlich ab. Vermutlich lässt sich dies durch die Abstinenz jeglichen Erwerbs- und/oder Vermittlungsgedankens erklären.

Im Gegensatz dazu ist die durch den L2-Erwerbsforscher Cummins (z. B. 1979) in die Diskussion eingeführte Konzeptualisierung genuin erwerbs- und vermittlungsbezogen: Mit „BICS“ (als „basic interpersonal communicative skills“) werden Sprachkompetenzen, die weitgehend ungesteuert im Erst- und unter Umständen Zweitspracherwerb erworben werden, differenziert von solchen Sprachkompetenzen, die der schulischen Förderung bedürfen und ungleich größeren Einfluss auf den Bildungserfolg haben: die sogenannte „CALP“ (als „cognitive academic language proficiency“). Später wurde die dichotome Unterscheidung von Cummins in ein Vier-Felder-Schema überführt, in dem „cognitive and linguistic demands“ als Achsen zweier Kontinua kombiniert sind: einmal „Cognitively Undemanding/Cognitively Demanding“ und einmal „Context Embedded/Context Reduced“ (2000: 66ff.). Zwar ermöglicht diese Auffächerung sprachlicher Kompetenzen eine detailliertere Einschätzung sprachlicher Anforderungen und Kompetenzstände, es bleibt aber relativ offen, was genau unter der kognitiven Dimension gefasst ist. Cummins bestimmt diese einmal als allgemeine kognitive Verarbeitungskapazität (2000: 66), ein anderes Mal als Ausmaß, „in which the linguistic tools become largely automatized“ (2000: 68).

Koch und Oesterreicher (1985, 1990 und 1994) schlagen eine doppelte Differenzierung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit vor. Danach besteht einmal eine dichotome Differenz in der *medialen* Realisierung, zum anderen eine kontinuale Differenzierung in der *konzeptionellen* Realisierung: Ein Vortrag oder eine Predigt etwa wären realisiert im Medium der Mündlichkeit, zugleich aber einer konzeptionell-schriftlichen Gestaltung verpflichtet. Zwar ist die Unterscheidung ergänzt (Dürscheid 2004, Feilke 2010), kritisiert (Quasthoff 2003, Ágel/Hennig 2006a/b und 2007) oder gar angezweifelt worden (Wrobel 2010), aber dennoch berufen sich im deutschen Sprachraum erwerbs- und/oder vermittlungsbezogene Beiträge oftmals auf die Kategorie der konzeptionellen Schriftlichkeit als übergeordnetes Ziel schulisch initiiertes Spracherwerbsprozesse (vgl. z. B. Ossner 2006, Siebert-Ott/Kniffka 2007, Steinig/Huneke 2007). Verglichen mit der Begrifflichkeit bei Cummins sind die Kategorien von Koch/Oesterreicher erheblich differenzierter; Probleme ergeben sich jedoch, wenn man die einzelnen von den Autoren vorgeschlagenen Parameter in operationalisierte Untersuchungskategorien überführen möchte (vgl. detailliert Pohl 2016). Kleinschmidt-Schinke (im Druck) bietet hierzu eine um Redundanzen befreite, systematisierte Rekonzeptualisierung der sogenannten „Versprachlichungsstrategien“ von Koch/Oesterreicher, indem sie sie theoriegeleitet in vier zentrale Operationalisierungsdimensionen überführt.

„Language of schooling“ ist ein Konzept, das von Schleppegrell (2004) entwickelt wurde und sich stark auf Kategorien stützt, wie sie im Rahmen der *systemic functional grammar* von Halliday und z. T. Martin mit Blick auf das „scientific English“/„scientific register“ erarbeitet wurden (u. a. Halliday 1993, Martin 1993). *Language of schooling* wird von Schleppegrell zunächst als „register“ im Sinne Hallidays bestimmt: „A register emerges from the social context of a text's production and at the same time realizes that social context through the text“, wobei Texte mündlich sowie schriftlich realisiert sein können (Schleppegrell 2004: 18). Dem theoretischen Design der *systemic functional grammar* weiter folgend werden die Registervariablen „field“ als Gegenstand/Thema, „tenor“ als Produzenten-Rezipienten-Beziehung und „mode“ als Textorganisationsform unterschieden (Halliday/Martin 1993). Aus den genannten Kategorien leitet Schleppegrell je spezifische Anforderungen an die Sprachproduktion ab und führt verschiedene sprachliche Eigenschaften an, die die Kontextanforderung einzulösen vermögen (2004: 74).

Obschon sich gerade die aktuelle Forschungsliteratur vielfach darauf bezieht (vgl. z. B. Feilke 2012), verbindet sich mit dem Ausdruck „Bildungssprache“ strenggenommen *kein* eigenständiges, klar abgegrenztes und definiertes Konzept. So verwendet z. B. Gogolin aus Perspektive einer „interkulturellen Bildungsforschung“ den Ausdruck einmal als ihre „Übertragung“ von CALP ins Deutsche (2006) und einmal mit Bezug auf einen Aufsatz von Habermas von 1977 (Gogolin 2009); hinzu kommen verstreute Verweise auf Kategorien der *systemic functional grammar* Hallidays (1993). Allerdings ist Gogolin zuzustimmen, wenn sie als Desiderat festhält: „Empirisch abgesicherte Antworten auf die Frage, in welchen Schritten und auf welche Weise sich Schülerinnen und Schüler bildungssprachliche Fähigkeiten aneignen, stehen für den deutschen Sprachraum weitgehend aus“ (2009: 271).

Überblickt man die vorgestellten Konzepte gesamthaft (es könnten weitere ergänzt werden), muss kritisch angemerkt werden, dass sie die sprachliche Verfasstheit schulischen Sprechens zwar angemessen bezeichnen und konzeptualisieren, dass sie im gleichen Moment aber keine Erklärungen dafür liefern, warum sich die sprachliche Spezifik gerade so darstellt; es fehlt also eine funktionale Perspektive, mit der die Besonderheiten schulischen Sprechens motiviert würden (vgl. dazu Abschnitt 2.3). Ein zweiter Kritikpunkt besteht in der Beobachtung, dass sich mit den vorgeschlagenen Konzepten Entwicklungs- und Erwerbsphänomene nicht beschreiben resp. kategoriell fassen lassen (vgl. detailliert Pohl 2016).

2.2 Zur strukturellen Verfasstheit des Klassengesprächs

Eine in der Literatur wiederkehrende strukturelle Differenzierung, die anderen strukturellen Erwägungen gewissermaßen vorgeschaltet ist, ist die Unterscheidung zwischen „Unterrichtskommunikation“ und „Unterrichtsdiskurs“ auf der einen Seite (vgl. z. B. Ehlich 2009, ähnlich Neuland et al. 2009) und Formen der unterrichtlichen „Nebenkommunikation“ (Baurmann et al. Hg. 1981) bzw. des „Paralleldiskurses“ (Redder 1984, Vogt 2004) auf der anderen Seite. Das Erstere bildet „ohne Zweifel eine Kernstruktur der Kommunikation in der Institution Schule“ (Ehlich 2009: 329). Aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen (u. a. kommunikative Asymmetrie, Klassenöffentlichkeit, thematische Fokussiertheit, Bewertungssituation; vgl. detailliert Redder 1984, Vogt 1995 und 2004) handelt es sich beim Unterrichtsdiskurs um die „spezifische Erscheinungsweise einer allgemeinen Diskursform, des Lehr-Lern-Diskurses“ (Ehlich 2009: 327), die sich u. a. durch besondere Phasierungen, Sequenzierungen und bestimmte wiederkehrende Handlungsmuster auszeichnet (Redder 1984). Eine wichtige Erkenntnis bezüglich des „Paralleldiskurses“ besteht jedoch darin, dass dieser thematisch gar nicht unbedingt aus dem lernbezogenen Klassengespräch herausführen muss (dann das Privatleben der Schüler und Schülerinnen betreffend), sondern durchaus auf den Unterrichtsdiskurs bezogen sein und diesen sogar stützen kann; etwa als Dazwischenrufen oder auch als Tuscheln in der Bank (bspw. zur Verständnissicherung, wie ein Arbeitsauftrag zu verstehen ist). Entsprechend differenziert Redder den „Paralleldiskurs“ in a) den „Begleitdiskurs“ (die Lerner beziehen sich hier mit nicht-autorisierten Beiträgen auf das Unterrichtsgespräch und in b) den „Nebendiskurs“, bei dem die Lernenden in nicht-autorisierten Beiträgen abweichende Kommunikationsinhalte thematisieren (vgl. Redder 1984, ähnlich Vogt 2004). Mit Blick auf die oben zitierte Unterscheidung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit besteht eine zweite Erkenntnis darin, dass die Schüler und Schülerinnen (SuS) im Paralleldiskurs der Tendenz nach konzeptionell mündlich agieren, also genau gegensätzlich zu den sprachlichen Anforderungen, die das öffentliche Unterrichtsgespräch einfordert. Legt man die „Kommunikationsbedingungen“ nach Koch und Oesterreicher an (1985 u. 1990), zeigt sich: Die Lerner agieren im Paralleldiskurs sprachlich eher *spontan, affektiv, situativ eingebunden* und oftmals mit sehr *vertrauten* Kommunikationspartnern (Banknachbarn), sodass auch *private* Themen möglich sind und von der *thematischen Fixierung* des Unterrichtsgesprächs abgewichen werden kann (vgl. detailliert Hee 2016). Pohl spricht daher mit Bezug auf die Konzeptionalität des Paralleldiskurses von einem sprachlich „kompensatorischen Gegenpol“ zum Hauptdiskurs (2016).

Für eine strukturelle Differenzierung des Unterrichtsdiskurses selbst bzw. der Unterrichtskommunikation ist eine Systematisierung, die von Becker-Mrotzek und Vogt (2001)

vorgeschlagen wurde, besonders einschlägig. Die Autoren differenzieren unterschiedliche Formen der Unterrichtskommunikation nach den Freiheitsgraden und Redeanteilen der Lernenden. Es ergibt sich in aufsteigender Rangordnung: 1. Lehrervortrag, 2. Lehrervortrag mit verteilten Rollen, 3. Lehrgespräch, 4. Schülergespräch, 5. Gruppenunterricht und 6. Schülerpräsentation (vgl. auch Dubs 2009: 160). Dabei kann der rein monologische Lehrervortrag als eine der ältesten Vermittlungsformen betrachtet werden, der heute zwar im universitären Vorlesungsbetrieb, aber sicherlich kaum noch in der Schule praktiziert wird. Typischer für die Schule ist der Lehrervortrag mit verteilten Rollen. Die Lehrperson hat dabei die Hauptredeanteile und stellt an die Lernenden sogenannte „Regiefragen“, die „in den Gesamtplan des Vortrags passen“: „Die Regiefrage steuert die Antworten des Schülers im Rahmen eines Drehbuchs“ (2001: 60), das der Lehrer zuvor verfasst bzw. geplant hat. Entsprechend gering sind die Redeanteile der Lernenden wie auch ihre sprachliche und kognitive Leistung. Demgegenüber eröffnen die Fragen (vgl. zur Unterrichtsfrage allgemein: Deckwerth 1983) im Lehrgespräch deutlich weitere Frage- und vor allem Antworthorizonte und die Lernenden können sich umfassender einbringen. Oftmals wird es realisiert im Rahmen eines „fragend-entwickelnden Unterrichts“, einem Konzept das in der Regel auf die Sokratisch-mäeutische Methode zurückgeführt, heute aber oftmals kritisiert wird (vgl. z. B. Steinig 1998). Das Schülergespräch unterscheidet sich vom Gruppenunterricht dergestalt, dass bei Ersterem immer noch eine Plenumsituation in der Klassenöffentlichkeit vorliegt, bei der sich aber die Lehrkraft mit ihren Redeanteilen stark zurücknimmt und die SuS untereinander in eine „kritische Diskussion“ eintreten (Becker-Mrotzek/Vogt 2001: 97). Die Gruppenarbeit schließlich ist strukturell relativ stark verknüpft mit der Schülerpräsentation, weil Letztere oftmals Ziel der Ersteren ist (vgl. zu den Formen der Unterrichtskommunikation in empirischer Perspektive auch die Abschnitte 3.3.2.1 und 3.3.2.2).

Ein weiterer² Strukturierungsvorschlag wird von Pohl (2016) in die Diskussion eingebracht. Er entwickelt ihn in kritischer Abgrenzung von vorausgehenden Konzeptualisierungen, die den Begriff des „Unterrichtsdiskurses“ auf medial-mündliche Phänomene beschränken (wie z. B. Ehlich 2007: 33ff.). Pohl schlägt demgegenüber vor, gerade auch medial-schriftliche Texte in die Begriffsbildung mit einzubeziehen:

Sie bilden für das Unterrichtsgeschehen nicht nur eine zentrale Input-Größe (etwa in Form des Lehrervortrags ggf. mit verteilten Rollen oder als Schulbuchartikel), sie bilden auch eine zentrale Form der Anschluss- oder Verarbeitungskommunikation (etwa in Form der textuellen Bearbeitung einer Schulbuchaufgabe, des Protokolls und selbst der Klassenarbeit); unter Umständen führen sie sogar wieder zurück in das Unterrichtsgespräch (wie im Falle einer Ergebnispräsentation oder eines Referats). (Pohl 2016, S. 57)

Folgt man diesem Gedanken, ergeben sich strukturell vier zentrale Handlungsfelder des Unterrichtsdiskurses, die an die SuS je eigene Verstehens- bzw. auch Sprachhandlungsanforderungen stellen – das sogenannte „Vier-Felder-Schema des Unterrichtsdiskurses“ (Pohl 2016):

	Input lernerseitig rezeptiv	Outcome lernerseitig produktiv
medial-mündlich	die an die Schüler und Schülerinnen gerichtete Sprache	mündliche Unterrichtsbeiträge der Lernenden
medial-schriftlich	Sprache in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien	von den Lernenden mit Bezug auf den Unterricht verfasste Texte

Bezieht man sich allein auf den Begriff des „Klassengesprächs“, blendet man die Einbettung desselben in medial-schriftliche Formate aus. Der z. B. einer Unterrichtsstunde zugrundeliegende Schulbuchartikel würde in seiner kognitiven wie auch sprachlichen

² Bekannte andere Strukturierungskonzepte beziehen sich vor allem auf die *Phasierung* von Unterrichtsstunden, worauf hier aber nicht weiter eingegangen wird (vgl. z. B. Lüders 2003).

Verfasstheit als Input-Größe vernachlässigt und Fragen, wie diejenige nach seiner sprachlichen Komplexität und den Maßnahmen, die die Lehrperson ergreift, um diese Komplexität für die Lernenden abzufedern, blieben unberücksichtigt. Grob lässt sich konstatieren, dass eine Reihe von Forschungsarbeiten *innerhalb* der einzelnen Felder des Unterrichtsdiskurses vorliegen (z. B. die Schulbuchforschung für den *medial-schriftlichen Input*), dass aber ein erhebliches Desiderat in Bezug auf *felderübergreifende* Untersuchungen besteht.

2.3 Zur funktionalen ‚Verfasstheit‘ des Unterrichtsgesprächs

Fragt man nach der zentralen Funktion des Unterrichtsgesprächs, ist man schnell mit dem institutionellen Auftrag der Schule bzw. schulischen Lernens bei der Hand: So formuliert beispielsweise Becker-Mrotzek, ein wesentlicher Zweck der Schule bestehe im „akzelerierte[n], beschleunigte[n] Wissenserwerb“ (2002: 63). Und Ehlich und Rehbein sehen die Schule als „Instanz der Reproduktion gesellschaftlichen Wissens“ (1986: 168). Bei diesen wie ähnlichen Antworten, die sich zuhauf in der Literatur finden lassen, muss man sich jedoch vor Augen halten, dass der Rückbezug auf die Vermittlungs- und Instruktionfunktion der Schule eigentlich nicht ausreicht, um angemessen die Funktion spezifisch schulischen Lernens zu erfassen.³ Schulisches Lernen ist funktional nicht wie irgendeine andere Form des Lernens *pragmatisch* orientiert: Wenn man – außerschulisch – in der Fahrschule eine Verkehrsregel lernt oder wenn man mit Bekannten die Teilnahme an einem neuen Brettspiel lernt oder wenn man sich in einer Online-Enzyklopädie über den E10-Kraftstoff näher informiert, lernt man zwar auch, man lernt aber völlig anders als in der Schule. Dafür sind nicht allein die spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen und die besonderen strukturellen Formate ausschlaggebend (wie z. B. asymmetrische Kommunikationssituation zwischen Lehrer und Schülern). Dafür ist vor allem ausschlaggebend, dass das Lernen in der Schule *epistemisch* orientiert ist: Lernen in der Schule vollzieht sich sowohl ontogenetisch (über die Schuljahre hinweg) wie auch aktualgenetisch (innerhalb der einzelnen Unterrichtsreihe oder sogar -stunde) in zusehends höheren Epistemisierungsgraden.

Wir fassen dabei Epistemisierung als diejenige kognitive wie sprachliche Entwicklungsbewegung (vgl. detailliert Pohl 2016), bei der erkanntes Wissen zusehends aus dem unmittelbar persönlichen Erlebnisraum des erkennenden Individuums heraustritt und mehr und mehr zu einem von konkreten Situationen in der Welt abstrahierten, unter bestimmten, für das Erkennen besonders relevanten Aspekten systematisierten sowie intersubjektiv ausgehandelten, d. h. argumentativ und ggf. methodisch gestützten Wissen wird. Das erkannte Wissen wird dabei in dem Sinne zu einem *kritischen Wissen*, als es zunehmend unter den Rechtfertigungsdruck gerät, auch tatsächlich erkanntes Wissen zu sein. Epistemisierung führt kognitiv zur Rekonzeptualisierung von Wissen und Wissbarem überhaupt und hat neben dieser kognitiven Seite immer auch eine sprachliche Seite, auf der Struktur- und Ausdrucksformen notwendig werden, mit denen höhere Epistemisierungsgrade sprachlich angemessen ausgedrückt werden können. Auf höheren Kompetenzstufen (gymnasiale Oberstufe) führt der Prozess der Epistemisierung zu einem ansatzweisen modernen Wissens- und Wissenschaftsverständnis, auf niedrigeren Kompetenzstufen sollte Epistemisierung zur Teilhabe an öffentlichen Diskursen befähigen, wie sie für moderne westliche Demokratien prägend sind (*Diskurs* hier im emphatischen Sinne Habermas⁴).

In Pohl (2016) werden sechs Dimensionen der Epistemisierung theoretisch abgeleitet, die jeweils „sprachlich affine Dimensionen der Epistemisierung“ ausprägen: *Diskursivität*, *Dekontextualität*, *Metasprachlichkeit*, *Modalität*, *Konnektivität* und *Argumentativität*. In diesen

³ Dies gilt selbst für einen derart theoretisch ausgebauten Ansatz wie denjenigen von Lüders (2003), der mit seiner „Sprachspielthese“ davon ausgeht, dass eine „angemessene Unterrichtstheorie in ihrem auf die Darstellung des Unterrichtsgeschehens bezogenen Kern eine Theorie der Unterrichtssprache zu sein hat“ (2003: 265). So richtig seine Annahmen sind, bleibt doch offen, was Inhalt und Ziel des Sprachspiels sind und von welcher Beschaffenheit seine sprachlichen Struktur- und Ausdrucksmuster sind.

Bereichen müssen die SuS jeweils sprachliche Kompetenzen aufbauen, um sich angemessen im Unterricht einbringen zu können. Ohne dies hier im Detail darstellen zu können, wäre eine Aussage, die aus einer egozentrischen Perspektive, situativ eingebettet und erlebnisbezogen formuliert ist, von einem niedrigeren Epistemisierungsgrad geprägt als eine Aussage, die u. a. Perspektiven integrierend, situativ abstrahiert und z. B. textbasiert oder virtuell formuliert ist. In Pohl (2010) werden darüber hinaus drei „Epistemisierungsprofile“ unterschieden, in denen Unterricht ablaufen kann und die selbst wiederum unterschiedlichen Epistemisierungsgraden unterliegen, aufsteigend: 1. „deskriptiv-veranschaulichendes Profil“, 2. „explikativ-erläuterndes Profil“ und 3. „diskursiv-argumentierendes Profil“ (vgl. für eine Anwendung der Profile Abschnitt 4.3).

3. Empirische Zugänge zum Klassengespräch

3.1 Orientierung im Forschungsfeld

Für den vorliegenden Beitrag wurden empirische Studien der letzten 15 Jahre (bis 2000) ausgewertet, die im Feld der qualitativ-sinnverstehenden Unterrichtsforschung angesiedelt sind. Es handelt sich dabei durchweg um Forschungsarbeiten, die einen deskriptiven Zugang zum Feld, also dem medial-mündlichen Klassengespräch, wählen. Studien zu Wirkungsforschung (z. B. Interventionsstudien) wurden ebenso wenig berücksichtigt wie didaktisch-konzeptionelle Arbeiten. Auch Beiträge zu CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), in denen fremdsprachlicher Sachfachunterricht im Fokus steht, fanden keine Berücksichtigung. Insgesamt liegen diesem systematisierenden Forschungsüberblick damit 54 Studien zu Grunde, die vor allem im Schulfach *Mathematik* (22 Studien) und im Schulfach *Deutsch* (10 Studien) angesiedelt sind oder eine fächerübergreifende Perspektive einnehmen (8 Studien). Vereinzelt gibt es Studien für das Fach *Biologie* (4) und *Physik* (3) sowie jeweils eine Studie für Chemie- und Englischunterricht.⁴ Schultypenbezogen dominieren Arbeiten zur Grundschule (19), gefolgt vom Gymnasium (16) und schularten- und -stufenübergreifenden Arbeiten (9). Wenige Arbeiten gibt es zu Studien in der Hauptschule (2), im Studium (2), in der Berufs- und Realschule (jeweils eine Studie) sowie an außerschulischen Lernorten (ebenfalls eine Studie).⁵ Schulstufenbezogen liegt ein Fokus auf Forschungsarbeiten in der Primarstufe (19) und der Sekundarstufe I (17), 3 Forschungsarbeiten beziehen sich auf die Sekundarstufe II, 8 Studien sind stufenübergreifend ausgerichtet.⁶ Alle Studien, die Angaben zur Erhebungsmethode machen, arbeiten auf Basis von Videos und/oder deren Transkriptionen, teilweise werden diese ergänzt durch Einbezug der betreffenden Arbeitsmaterialien, Schülerarbeiten, Leistungsdaten, Fragebögen, Selbsteinschätzungen und Feldnotizen (17). Bei allen Studien (soweit dies aus den Darlegungen erkenntlich wird) handelt es sich um Fallstudien. Insgesamt ist ein deutlicher Schwerpunkt von Forschungsbeiträgen mit dem Fokus auf das Fach *Mathematik* sowie den Primarschulbereich zu erkennen.

Die Mehrzahl der – auch im Folgenden exemplarisch dargestellten – Studien verfolgen in etwa folgendes Vorgehen: 1. Sie werfen zunächst ein unterrichtspraktisches Problem auf, häufig ohne dabei an den fachlichen Diskurs explizit anzuschließen. 2. An Transkript-Ausschnitten und Fallstudien werden empirisch die entsprechenden Fragestellungen verfolgt und 3. auf dieser Basis didaktische Schlussfolgerungen gezogen und Konsequenzen aufgezeigt.

3.2 Systematisierung des Forschungsfeldes

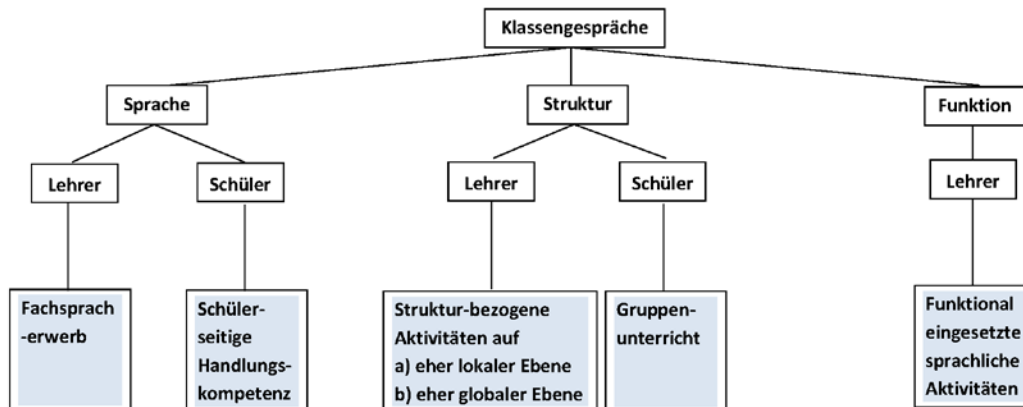
Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die einbezogenen Studien zu systematisieren. Wir sind dabei sowohl induktiv von den vorliegenden Studien als auch deduktiv von theoretischen Überlegungen zum Klassengespräch ausgegangen. Grundlegend erscheint uns

⁴ Fünf weitere Studien machen keine genauen Angaben zu den untersuchten Fächern.

⁵ Vier Arbeiten machen hier keine genaueren Angaben.

⁶ Es liegen darüber hinaus vier Arbeiten zu außerschulischen Bereichen vor; drei Beiträge machen keine Angaben zur zugrunde liegenden Schulstufe.

die Einteilung in *sprachliche*, *strukturelle* und *funktionale* Aspekte. Diese wiederum können jeweils lehrer- oder schülerseitig dominant untersucht sein (s. o.).



Die auf *sprachliche Kompetenzen* fokussierten Forschungsbeiträge können zum einen schülerseitig orientiert sein und dann den *Erwerb* schul-, insbesondere fachsprachlicher Kompetenzen untersuchen. Die lehrerseitig orientierten Forschungsbeiträge in diesem Feld betrachten hingegen *Vermittlungsaspekte* der entsprechenden sprachlichen Kompetenzen. Forschungsbeiträge, die sich auf *strukturelle* Aspekte konzentrieren, betrachten den strukturellen Aufbau von Klassengesprächen auf globaler und lokaler Ebene. Sie fokussieren in deskriptiver Perspektive – also ohne dabei das *Warum* in den Blick zu nehmen –, wie mündlicher Unterrichtsdiskurs vollzogen wird. *Funktional* orientierte Forschungsbeiträge verlassen einen rein deskriptiven Zugang zum Feld (wie bei den ersten beiden Kategorien) und beziehen sich stärker auf didaktisch motivierte sprachliche Aktivitäten oder Handlungsmuster, die ein bestimmtes inhaltliches Ziel verfolgen. Dabei sind sie freilich ebenfalls sprachlich verfasst, das Forschungsinteresse liegt aber nicht primär auf dem Erwerb oder der Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten, sondern vielmehr darauf, wie sprachliche bzw. strukturelle Verfahren *funktional* eingesetzt werden, um bestimmte Ziele im Fach-/Sachlernen zu erreichen. Es geht also bei dieser funktionalen Kategorie um gezielt didaktisch eingesetzte sprachliche Aktivitäten, die Lernmedium, nicht Lernziel/-gegenstand sind.

3.3 Exemplarische Studien und zentrale Befunde

Im Folgenden soll für jede Kategorie zunächst eine Studie exemplarisch vorgestellt werden; anschließend erfolgen einige zusammenfassende/diskutierende Bemerkungen zu anderen Arbeiten, die dieser Kategorie zugeordnet werden können. Es handelt sich bei der detailliert vorgestellten Studie jeweils um eine empirische Fallstudie aus dem Fach *Mathematik* im Bereich der *Primarstufe*. Auf diese Weise soll eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den vorgestellten Kategorien erzielt werden.⁷ Datengrundlage der einbezogenen Studien sind durchweg audio- bzw. videobasierte Transkriptionen.

3.3.1 Sprachliche Verfasstheit des Unterrichtsgesprächs

3.3.1.1 Lehrerseitige Fokussierung

In den untersuchten Studien, in denen Lehrer explizit sprachliche Phänomene im Unterricht behandeln, geht es eigentlich im Großen und Ganzen immer um die Vermittlung von Fachspracherwerb, d. h. lehrerseitige sprachliche Aktivitäten, um SuS zu befähigen, fach- und schulsprachliche Anforderungen zu erlernen. Schütte (2006) geht – vom Problem sprachlich-

⁷ Die Wahl ist rein quantitativ begründet: die meisten Untersuchungen liegen zum Fach *Mathematik* in der Grundschule vor, sodass es hier am ehesten möglich ist, eine repräsentative Untersuchung in jeder Kategorie vorzustellen.

kultureller Diversität (Mehrsprachigkeit) im Klassenzimmer und damit der Frage nach einer adäquaten sprachlichen Gestaltung des Lernprozesses ausgehend – der Frage nach, in welcher Weise die verbalen Handlungen des Lehrers schulsprachlichen Anforderungen gerecht werden, damit SuS produktiv und rezeptiv schulsprachliche Rede vermittelt wird. Theoretische Grundlage der Fallstudie ist einerseits das Konzept des monolingualen Habitus⁷ sowie die Unterscheidung in „spoken“ und „written language“ nach Halliday (1989).

Als Ergebnisse seiner Fallstudie, die sich auf die Analyse einer einzelnen Lehrperson stützt, stellt Schütte fest, dass die Lehrkraft bei ihren Erklärungen sehr implizit bleibt⁸ und die eingeführten Fachtermini kaum selbst verwendet: So verwendet die Lehrperson selbst beispielsweise den Ausdruck *minus* statt dem zuvor eingeführten *subtrahieren*; von den SuS hingegen verlangt sie die Verwendung des fachsprachlichen Ausdrucks. Darüber hinaus verwendet die Lehrperson hauptsächlich grammatische Wörter, so dass es den SuS schwer fällt, inhaltliche Bezüge der eingeführten Fachtermini zu bestehenden Konzepten herzustellen (zu ähnlichen Ergebnissen kommt Spiegel 2013). Was das Verhältnis von Fachsprache und mathematischem Verständnis angeht, so scheint es der Lehrperson vor allem um das Lernen von Vokabeln und nicht um das mathematische Verständnis bzw. die funktionale Verwendung von Fachtermini in mathematischen Kontexten zu gehen. So wird beispielsweise vor allem der Fokus auf die richtige Aussprache der Termini gelegt; welche Verfahren oder Begriffe jeweils dahinter stehen, in welchen Kontexten sie angewendet werden, in welchem Verhältnis sie zu anderen Termini stehen, wird nicht eigens thematisiert. „Es findet also keine Verbindung von Sprachlernen mit dem Mathematiklernen [...] statt.“ (Schütte 2006: 107).

Im Unterschied zu den von Schütte gezeigten Ergebnissen führt Harren (2015, 2013, 2011, 2009) für das Fach *Biologie* vor, wie Lehrer durch ihr sprachliches Rückmelde-Verhalten den Fachspracherwerb der Schüler begünstigen können. Typische Verfahren der Lehrer sind dabei Korrekturen, Elizitierungen und Ergänzungen, die allerdings häufig *en passant* stattfinden. Auch mit Blick auf die Implizitheit kommt Harren (2009) zu anderen Ergebnissen: die von ihr untersuchten Lehrer legen besonderen Wert auf eine hohe Explizitheit und Präzision der Fachausdrücke, die durchaus mit einem fachlichen Perspektivenwechsel verbunden sein können und so – ganz im Gegensatz zu den Ergebnissen von Schütte – in Kontexte eingebunden sind. Auch Ahrens/Tesch (2013) stellen im Gegensatz zu Schütte (2006 u. 2009) fest, dass die untersuchte Lehrkraft sehr viele Fachbegriffe – in Ergänzung zu alltagssprachlichen Begriffen – verwendet. Wichtig scheint der Hinweis von Tiedemann (2014), dass „die Fachsprache für den Mathematikunterricht der Grundschule keine außerhalb des Unterrichts existente Vergleichsgröße mehr ist, sondern in ihm ausgehandelt werden kann und muss“ (Tiedemann 2014: 1219). Denn, so die Schlussfolgerungen aus ihrer Untersuchung zu zwei Mathematikstunden in der Grundschule: Der adäquate Einsatz von Fachsprache resp. die Orientierung an fachsprachlichen Normen können je nach Situation und Kontext ganz „unterschiedlich sein oder [...] sich sogar widersprechen“ (Tiedemann 2014: 1222).

3.3.1.2 Schülerseitige Fokussierung

Schülerseitig sprachbezogene Aspekte des Klassengesprächs sind vor allem mit Blick auf schülerseitige Handlungskompetenzen betrachtet worden. Hier werden u. a. Kompetenzen wie *erzählen* (Becker-Mrotzek 2011, Wieler 2014), *erklären* (Neumeister 2009, Vogel/Huth 2010), *präsentieren* (Berkemeier 2006) und besonders *argumentieren* (Kern/Ohlhus 2012, Krelle 2014, Fetzter 2007b, 2011a, Krummheuer 2003, Chinn et al. 2000) in den Blick genommen. Auffällig ist, dass es sich in allen Fällen⁹ um für das Lernen in der Schule relevante

⁸ Die Ergebnisse decken sich mit den Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten bei der Einführung von Fachtermini mehrerer Lehrer in Schütte (2009). Über die bereits vorgestellten Ergebnisse hinaus stellt er für die untersuchten Lehrer fest, dass sie den SuS keine impliziten oder expliziten Hinweise dazu anbieten, wie die neuen Termini in grammatische Strukturen integriert werden können.

⁹ Sieht man einmal vom Erzählen ab, das allerdings im Anfangsunterricht eine tragende Rolle spielt.

Sprachhandlungstypen handelt. Im Folgenden werden aus Platzgründen nur die Studien zum Argumentieren detaillierter vorgestellt.

Ausgehend von einer Erweiterung des Toulmin'schen Argumentationsschemas durch neuere argumentationstheoretische Studien um die Aspekte „explanative Relevanz“ (d. h. „innere Konsistenz eines Arguments“, S. 253) sowie „soziale Überzeugungskraft“ (d. h. „Akzeptanz eines Arguments“, S. 253f.) als übergeordnete Kriterien untersucht Krummheuer (2003) anhand von drei Analysebeispielen Argumentationsprozesse im Matheunterricht einer ersten und dritten Grundschulklasse. Dabei wird die Spezifik der Unterrichtssituation berücksichtigt, in der Argumentationen häufig gerade nicht durch einen Dissens zweier Parteien entstehen, sondern stark institutionell überformt/beeinflusst sind. Krummheuer zeigt anhand zweier Beispiele aus der gleichen Klasse, wie einerseits *explizite Rationalisierungen* stattfinden, also alle Komponenten des Toulmin'schen Argumentationsschemas realisiert werden, andererseits aber auch *implizite Rationalisierungen* vorkommen. Die Sequenz aus einer typischen IRE-Schrittfolge, *Initiation – Respond – Feedback* (Sinclair/Coulthard 1975) bzw. *Initiation – Reply – Evaluation* (Mehan 1979), nutzt die von Krummheuer untersuchte Lehrerin folgendermaßen: Sie elizitiert implizit den Garanten, indem sie wiederholt Fragen nach weiteren möglichen Lösungen stellt. Dabei bilden ihre Fragen gleichzeitig implizit die Stützung des Argumentes. Die SuS verstehen allein durch die Realisierung dieses wiederkehrenden Schemas die implizit dahinterliegende Argumentation: wenn die Lehrerin die von den SuS genannten unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten nicht verbessert, sondern immer nach anderen Lösungsmöglichkeiten fragt, dann folgt daraus, dass die Antworten immer richtig waren und es also mehrere richtige Lösungen gibt.

Der Garant für die Richtigkeit einer Lösung repräsentiert sich gleichsam in dem kommentarlosen Nachfragen der Lehrerin [...]. Die Stützung, sofern man eine solche zu konstruieren für sinnvoll hält, liegt in der Gebräuchlichkeit und Monotonie des sich wiederholenden und ineinander verschachtelten Initiation-Erwidern-Evaluations-Dreischritts. (Krummheuer 2003: 251)

Schließlich zeigt Krummheuer anhand eines dritten Beispiels auf, dass Argumentationen auch narrativ realisiert werden können. Zusammengefasst lassen sich die Ergebnisse Krummheuers wie folgt darstellen: Argumentationen können – auch im Mathematikunterricht der Grundschule – durchaus eine komplexe Struktur haben, die über das Toulmin'sche Schema hinausgehen. Umgekehrt werden Garanten und Stützungen häufig nicht explizit verbalisiert. Ferner können Argumentationen in narrativen Strukturen aufgelöst sein. Gerade in diesen scheint mathematisches Lernen besonders effektiv zu sein.

Zu ähnlichen Ergebnissen mit Bezug auf argumentative Strukturen im Mathematikunterricht der Grundschule kommt Fetzer (2011a u. 2007b). Auch in den von ihr untersuchten Transkriptausschnitten argumentieren Grundschüler oft in kurzen Schlüssen im Toulmin'schen Sinn. Sie stellt zudem fest, dass die Argumentationen auch nonverbal erfolgen und dass einzelne Elemente teils implizit bleiben können. Diese Implizitheit und Vagheit wirkt sich auf zwei Ebenen aus: erstens evoziert sie u. U. weitere Argumente, zweitens brauchen SuS, um an Gesagtes anknüpfen zu können, ein Mindestmaß an Explizitheit. Als Lösung für letztgenanntes Problem bietet sich nach den Analysen Fetzers der Einsatz von Schreibanlässen und der Vergleich der eigenen Lösung mit einer an der Tafel präsentierten an, da so die Explizitheit erhöht werden kann.

Einschränkend zu den o. g. Befunden kommen Kern/Ohlhus (2012) bei ihren Untersuchungen von Argumentationen im Mathematikunterricht einer jahrgangsübergreifenden 1. und 2. Klasse zu dem Ergebnis, dass das Argumentieren zwar seitens des Lehrers als Möglichkeit genutzt werden kann, die SuS aktiv in das Unterrichtsgespräch zu involvieren, da es die Chance bietet, Problemzusammenhänge und Lösungsverfahren eigenständig zu entwickeln. Gleichzeitig zeigen die Autoren aber auch, dass dies stark abhängig vom Kontext und der Durchführungsweise ist und eine aktive Beteiligung der SuS teilweise gerade nicht erzielt wird. So bieten eng geführte Argumentationssequenzen zwar einerseits ein Stützformat für SuS, die die globale Struktur noch nicht beherrschen, andererseits kann aber auch genau dies ins Gegenteil umschlagen, so dass die SuS sich gar nicht mehr beteiligen. Zudem gehen Kern/Ohlhus davon aus, dass der Einsatz von argumentativen Sequenzen nicht in jeder

Unterrichtsphase möglich ist; eher ungünstig sind dafür die Phasen der Sicherung und Wiederholung.

3.3.2 Strukturelle Verfasstheit des Unterrichtsgesprächs

3.3.2.1 Lehrerseitige Fokussierung

Das Untersuchungsfeld zur strukturellen Verfasstheit des Unterrichtsgesprächs, wie sie überwiegend durch die Lehrperson hervorgerufen und gestaltet wird, lässt sich sinnvoll in *globale* Unterrichtsformate einerseits und *lokale* Strukturierungsaktivitäten andererseits unterteilen. Während erstere die kommunikative Makro-Struktur ganzer Unterrichtsstunden betreffen, sind letztere mikro-strukturell bezogen auf einzelne kommunikative Handlungsschritte – wenn man so will *von turn zu turn* (von Redebeitrag zu Redebeitrag). Aus Platzgründen wird im Folgenden auf die globale Ebene nicht weiter eingegangen.¹⁰ Bei den die lokale Ebene fokussierenden Arbeiten handelt es sich oftmals um Replikations- und Ergänzungsuntersuchungen zu den Pionierarbeiten auf diesem Gebiet aus den 70er-Jahren, also namentlich das IRE-Schema von Sinclair und Coulthard (1975) bzw. ähnlich Mehan (1979). Speziell zum IRE-Muster liegen vor: Richert (2005), Lüders (2003) und Pauli (2010) und in Erweiterung des IRE-Schemas Kalthoff (2000).¹¹ Wir betrachten nachfolgend Studien, die vor allem die SuS-Partizipation am Unterrichtsgespräch genauer untersuchen.

In ihrer quantitativ wie qualitativ ausgerichteten Studie zu Klassengesprächen im Mathematikunterricht in der Grundschule, die die Klassen eins bis vier umfasst, geht Ackermann (2011) der verbalen Beteiligung von Grundschulkindern am öffentlichen Klassengespräch nach. Sie stützt sich dabei auf eine bestehende Stichprobe von Videodaten aus vier Klassen des Projektes *PERLE* und analysiert diese gesprächsanalytisch sowie mit einem eigens dafür entwickelten niedrig inferenten Kodiersystem, mit dem sie folgende sechs Fragen zu beantworten versucht (Ackermann 2011: 74ff.):

1. Wie häufig beteiligen sich Schüler verbal in öffentlichen Phasen des Unterrichts?
2. Wie hoch liegt der prozentuale Redeanteil der Lehrperson und Schüler im öffentlichen Klassengespräch?
3. Wie hoch ist der Anteil inhaltsbezogener Äußerungen aller im öffentlichen Unterrichtsgespräch getätigten Redeanteile, das heißt aller Beiträge der Schüler und der Lehrperson eingeschlossen?
4. Wie gestaltet sich der Anteil von schülerinitiierten (Aufruf nach vorangegangener Schülermeldung) und lehrerinitiierten (Aufruf ohne vorangegangene Schülermeldung) Redebeiträgen?
5. Findet eine ausgewogene Beteiligung aller Schüler statt (individuelles Egalitätsprinzip) oder beteiligen sich bestimmte Schüler überproportional häufig am Unterricht?
6. Besteht ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Schülerredebeiträge sowie der Leistungsfähigkeit der Schüler?

¹⁰ Vgl. zu unterschiedlichen makro-strukturellen Formaten: literarisches Unterrichtsgespräch (Mayer 2014, Pieper 2014, Wieler 2014), Klassendiskussion (Wolfensberger/Kyburz-Graber 2005), Podiumsgespräch (Wolfensberger et al. 2006), Erzählkreis (Becker-Mrotzek 2011). Vgl. zu Klassengesprächen allgemein (Pauli 2010), zu Gruppenverläufen und Aufgabenstellungen (Borromeo Ferri/Wissmach 2008), zum Dialekt-/Standardgebrauch innerhalb verschiedener Unterrichtsphasen (Steiner 2008), zur Turnvergabe und zum Alltags-/Fachsprachgebrauch innerhalb unterschiedlicher Unterrichtsphasen (Grundler/Krüger 2013).

¹¹ Ferner liegen vor: zur Einführung des Klassengesprächs (Seidel et al. 2003), zu Störungen des Klassengesprächs (Wicki/Koppeler 2007), zur Schülerpartizipation (Begehr 2004 u. Pauli 2010), zu Aufgabenerklärungen (Spreckels 2011 u. Seedhouse 2009), zu Erklärungen von erfahrenen vs. unerfahrenen Lehrkräften (Spreckels 2009), zu higher order questions vs. lower order questions in einer kulturübergreifenden Studie (Japan, USA und Deutschland) (Kawanaka/Stigler 2001).

Sie kommt in den untersuchten Klassen zu teilweise sehr unterschiedlichen Ergebnissen, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden sollen:

Ad 1: Wie schon andere Studien vor ihr (u. a. Richert 2005) kommt Ackermann zu der Erkenntnis, dass „Lehrer im öffentlichen Unterrichtsgespräch mehr Redebeiträge liefern als alle Schüler einer Klasse zusammen“ (Ackermann 2011: 74). Sie konnte darüber hinaus feststellen, dass die Häufigkeit nicht mit der Länge der öffentlichen Unterrichtsphase korrespondiert: in kürzeren Phasen einer Klasse wurden mehr Schülerbeiträge registriert als in einer längeren Phase in einer anderen Klasse. Ackermann konnte allerdings einen Zusammenhang zwischen der Größe der Klasse und der Häufigkeit der SuS-Beiträge finden: In der Klasse mit der geringsten Schülerzahl beteiligten sich die SuS proportional am häufigsten.

Ad 2.: In den untersuchten Klassen lag der Redeanteil der Lehrer bei mehr als 70 %, der der Schüler bei 17,5 %, was sich mehr oder weniger¹² mit Ergebnissen aus ähnlichen Studien aus dem Sekundarbereich deckt (u. a. Begehr 2004, Richert 2005).

Ad 3: Gemessen an der Häufigkeit sind 68,2 % aller lehrer- wie schülerseitigen Beiträge inhaltsbezogen. Betrachtet man die Befunde mit Bezug zur Redezeit, so sind lediglich 46,5 % rein inhaltsbezogen,¹³ was Ackermann zufolge durch ausführliche Erläuterungen zu Arbeitsaufträgen und -formen erklärt werden kann.

Ad 4: Hier können für die untersuchten Klassen keine einheitlichen Ergebnisse formuliert werden. In jeweils zwei Klassen zeigt sich ein höherer Anteil schüler- bzw. lehrerinitiiertem Redebeiträge. Eine Erklärung für diese deutliche Diskrepanz innerhalb der untersuchten Klassen wird nicht gegeben.

Ad 5: Auch in diesem Punkt zeigen sich keine für alle Klassen homogenen Befunde. Der detailliertere Blick in eine Klasse bringt Ackermann allerdings zu dem Ergebnis, dass leistungsschwächere Schüler sich überproportional häufig am Unterricht beteiligen, was sie dadurch zu erklären versucht, dass die Lehrkräfte häufig durch verstärktes Aufrufen leistungsschwächere Schüler in den Unterricht einbeziehen. Allerdings bleibt offen, inwieweit a) dies auf empirischen Befunden oder eher auf Vermutungen beruht, inwieweit b) die Redebeiträge schüler- oder lehrerinitiiert sind und inwieweit c) die Effekte aus Punkt 6 hier eine Rolle spielen.

Ad 6: Auch bei dieser Frage zeigten sich sehr unterschiedliche Befunde: in einer Klasse gab es einen signifikanten Zusammenhang, in zwei Klassen zeigten sich positive, aber keine signifikanten Zusammenhänge, in der letzten Klasse zeigte sich sogar ein negativer Zusammenhang, d. h. leistungsstarke Schüler in dieser Klasse beteiligen sich deutlich weniger als ihre leistungsschwächeren Klassenkameraden.

Die durchaus heterogenen Befunde lassen sich mit anderen ähnlich ausgerichteten Studien teilweise stützen (s. o.), teils müssen sie durch konträre Ergebnisse aus anderen Studien relativiert werden: So stellt beispielsweise Kalthoff (2000) fest, dass Schüler häufig mit Blick auf den Fragetyp ausgewählt werden (*pre-selection*), dass also gerade nicht die leistungsschwächeren, sondern vor allem die stärkeren Schüler vom Lehrer ausgewählt werden, besonders wenn es um schwierigere Fragen oder Transferfragen geht und/oder damit

¹² Lehrerseitig sind die Ergebnisse sehr ähnlich; für die SuS konnten in den Studien aus der Sekundarstufe allerdings höhere Werte (zwischen 20 und 28 %) ermittelt werden (vgl. Ackermann 2011: 75). Dies erklärt Ackermann einerseits mit einer möglicherweise höheren Komplexität der Schülerbeiträge in der Sekundarstufe, andererseits mit einer Konzentration auf das öffentliche Unterrichtsgespräch, in dem der Lehrer ggf. noch stärker durch Fragen und Impulse lenkt.

¹³ Allerdings, so betont Ackermann, finden sich viele inhaltsbezogene Äußerungen in der von ihr als Mischform deklarierten Kategorie, die weder rein inhaltsbezogene noch rein organisatorische Elemente umfasst.

der Fortlauf des Unterrichts gesichert werden soll. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Begehr (2004).

Über die Ergebnisse von Ackermann (2011) hinaus konnte Richert (2005) in einer fächer- und schulartenübergreifenden Studie feststellen, dass vor allem im Übergangsbereich zwischen Grundschule und Sekundarstufe I häufig das IRE-Muster realisiert wird; zwar laufen 66 % aller untersuchten Triples im IRE-Schema ab, aber es lassen sich auch expandierende Sequenzen finden, bei denen eine Schüler-Reaktion vor der Evaluation realisiert wird. Dabei nimmt der dritte Schritt neben dem Bewerten und Evaluieren nach Richert (2005) auch die pädagogisch-didaktische Funktion ein, den Schüler zu ermutigen, den Denkprozess fortzusetzen bzw. die Richtung des Nachdenkens aufzugeben. Hinsichtlich der Schülerbeteiligung resp. des Aufrufens durch den Lehrer spielt nach Kalthoff (2000) und Pauli/Lipkowski (2007) auch das Geschlecht eine Rolle: so beteiligen sich Mädchen im von Pauli/Lipkowski untersuchten Mathematikunterricht in achten Real- und Gymnasialklassen deutlich weniger und dies unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson oder dem Mädchenanteil in der Klasse. Abhängig ist dieser Befund aber vom Setting: je konstruktivistischer das Lehr-Lern-Verständnis der Lehrperson, d. h. je stärker das Unterrichtsarrangement kognitiv-aktivierend ausgerichtet ist, desto geringer fällt die Beteiligung der Schüler^{innen} aus.

Interessant sind die Befunde von Lüders (2003) zu IRE-Schemata in der Sekundarstufe II sowie von Pauli (2010) in der Sekundarstufe I, die beide feststellen, dass erstens SuS durchaus die Möglichkeit haben, aus den starren IRE-Strukturen auszubrechen und auch eine andere Rolle als die reiner Stichwortgeber zu spielen (vgl. auch Schwab 2009) sowie zweitens IRE-Muster durchaus ihre didaktische Berechtigung haben können. Diese Befunde können durch die Beobachtungen von Grundler/Krüger (2013) zu Matheunterrichtsphasen in einer 10. Realschulklasse ergänzt werden: Sie zeigen, wie Lehrer abhängig von eher alltagsbezogenen und eher mathematischeren Phasen zwischen unterschiedlichen Verfahren der Turn-Vergabe variieren (dialogisch-selbstwählend in den alltäglicheren vs. lehrerinitiiert-dialogisch in den eher fachlich-affizierten).¹⁴

3.3.2.2 Schülerseitige Fokussierung

Im Schulunterricht gibt es in der Regel keine strukturelle Phase, die rein schülerseitig initiiert wäre; dies ist durch die institutionelle Konstellation mit ihrer asymmetrischen Kommunikationsstruktur bedingt. Was wir daher hier unter *schülerseitiger Fokussierung* verstehen, sind vielmehr Strukturformate oder Unterrichtsphasen, die zwar durch den Lehrer initiiert sind, in denen aber das Schülerhandeln im Vordergrund steht. Solche Phasen oder Formate sind beispielsweise die Partner- oder Gruppenarbeit. Aus den verschiedenen Disziplinen mit ihren z. T. differierenden methodischen Zugängen liegen auch Forschungsarbeiten vor, die Gruppenarbeitsphasen mit Plenarphasen kontrastieren.

Mittels der Triangulation „sowohl Hypothesen generierende[r] als auch operationalisierende[r] Methoden“ untersucht Götze in ihrer Dissertation auf Basis von Schülermaterialien und transkribierten Videodaten Kleingruppenarbeiten zwei nach Aussagen der Lehrer als sozial schwierig, aber fachlich normal einzustufenden dritte Klassen im Fach *Mathematik* (2007: 93). Die Fragestellung dabei lautet, inwieweit Kleingruppenarbeit („Rechenkonferenzen“) beim Lösen komplexer Aufgaben die inhaltliche resp. fachliche Kompetenz fördere. Götze konzipiert Unterrichtskonzepte für mathematische Problemstellungen, die einmal nach Schulen differenziert später dann in der jeweiligen Schule klassenteilig (je die Hälfte einer Klasse) in Einzel- vs. Gruppenarbeit bearbeitet werden. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Interaktion in den Kleingruppen die inhaltliche Kompetenz fördere: SuS, die in Kleingruppen arbeiteten,

¹⁴ Was letztlich auch ein strukturelles Phänomen bildet, von uns aber nicht weiter vorgestellt werden kann, ist der Medieneinsatz im Unterricht (weil auch Medien eine strukturelle Komponente im Unterrichtsgespräch ausbilden): vgl. zum Medieneinsatz in Mathematikseminaren (Jörissen 2013), zum Abgleich zwischen eigenen Ergebnissen und Präsentationen an der Tafel (Fetzer 2007a, 2008) und zur Multimodalität der lehrerseitigen Aktivitäten (Schütte 2006).

zeigten einen höheren fachlichen Lernzuwachs als die Kontrollgruppe. Interessanterweise spielte dabei die Höhe der Redebeiträge keine Rolle:

Die Analysen zeigen, dass es völlig ausreichen kann, wenn Kinder der intensiven Interaktion ihrer Mitschüler lediglich folgen oder am Ende des Gespräches eventuell noch ein paar gezielte Fragen stellen. Nicht die Art der Interaktion in der Gruppe ist ausschlaggebend dafür, ob die Kinder voneinander lernen können oder nicht. (Götze 2007: 151).

Als besonders lernförderlich haben sich den Ausführungen Götzes zufolge der interaktive Einbezug der Mitschüler in eigene Erklärungsversuche, das Paraphrasieren von Lösungswegen, das Entwickeln von Gedanken beim Reden (in Situationen, in denen keines der Kinder zu Beginn einen Lösungsansatz hatte) sowie schließlich das Besprechen falscher Lösungswege herausgestellt. Wenig lernförderlich waren dagegen strukturiert und systematisch vorgetragene Lösungswege (Götze 2007: 110-152).

Die positiven Effekte von Gruppenunterricht auf den Lernzuwachs konnten auch in anderen Studien nachgewiesen werden. Brown (2006) zeigt anhand von Partnerlesen in der Grundschule, dass durch Peer-Scaffolding Wortschwierigkeiten gelöst, das Textverständnis vertieft und die Zone der nächsten Entwicklung ausgebaut werden konnte. Interessant in den Befunden ist darüber hinaus, dass jeder Schüler zum Scaffolding beigetragen hat, es in den Kleingruppen also nicht einen dominanten vs. schwachen Schüler gab. Hinsichtlich des Lehrerverhaltens in Kleingruppen- bzw. Partnerarbeit zeigen u. a. Steinbring/Nührenböcker (2010) sowie Haag/Diegritz (2009), dass Lehrereinfälle in die Schüler-Schüler-Interaktion diese zum Erliegen bringen und sich negativ auf die Wissensgenerierung auswirken.

3.3.3 Funktionale Verfasstheit des Unterrichtsgesprächs

Welche sprachlichen und strukturellen Aktivitäten setzen Lehrer und Lehrerinnen gezielt ein, um im Klassengespräch inhaltliches Wissen zu vermitteln? Dieser Hauptfragestellung, die sich nur mit lehrerseitiger Fokussierung untersuchen lässt, folgen die unter diese Kategorie subsummierten Studien. Eine rein deskriptive Zugangsweise verlassend nehmen sie dabei ansatzweise einen Brückenschlag zwischen der sprachlichen und strukturellen Verfasstheit des Unterrichtsgesprächs einerseits und den Lernprozessen der SuS andererseits vor, ohne allerdings im engeren Sinne dem Feld unterrichtsbezogener Wirkungsforschung zuordbar zu sein (vgl. für eine solche Wirkungsstudie z. B. Knobloch et al. 2011). Insgesamt erweist sich diese solchermaßen als *funktional* verstandene Kategorie als äußerst heterogen. Aus diesem Grund wird lediglich eine Studie detailliert sowie eine Studie ergänzend vorgestellt und auf kontrastierende Ergebnisse aus anderen Studien verzichtet.¹⁵

Krummheuer (2010) stellt an einigen Transkriptbeispielen aus einer ersten Klasse dar, wie die Lehrerin im Unterrichtsgespräch gezielte sprachliche Aktivitäten (wie das Rephrasieren, das Hervorheben von schülerseitigen alternativen Lösungsvorschlägen sowie das Auffordern der Schüler zu ausführlichen Begründungen) nutzt, um Lernprozesse in einem dialogischen Lehrer-Schüler-Gespräch anzuregen. Andere funktional eingesetzte Handlungsschritte der Lehrerin, die den Lernzuwachs begünstigen, sind u. a.: Die Lehrerin bittet eine Schülerin, die einen Lösungsweg nur sehr mühsam verbalisieren kann, nach vorne, um ihr die Möglichkeit zu geben, ihre Idee anhand der Rechenkette konkret vorzustellen, sie bietet den SuS also auch die Möglichkeit zu nonverbalen – oder besser: nonverbal ergänzten – Erklärungsansätzen. Weiter nutzt die Lehrerin das Zusammenfassen unterschiedlicher Erklärungsansätze verschiedener SuS, um daraus eine umfassende Argumentation zu konstruieren sowie falsche vorher von Schülern geäußerte Lösungen als solche verständlich

¹⁵ Weitere Studien in diesem Feld sind: Harren (2009) sowie Pauli (2010) zum positiven Einfluss von Lehrer-Feedback resp. Lehrer-Scaffolding, Lotz et al. (2011) zu kognitiver Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule, Ahrens/Tesch (2013) zur Aufbereitung der Sachstruktur des physikalischen Inhalts sowie der mathematischen Modellierung des Experimentierens, Cohors-Fresenborg (2012) sowie Cohors-Fresenborg et al. (2014) zum Einfluss metakognitiver und diskursiver Aktivitäten auf den Lernerfolg.

zu machen. Krummheuer (2010: 10) bezeichnet diese Art von Klassengespräch als *interaktionale Verdichtung* und plädiert dafür, Unterricht nicht ausschließlich in einem *interaktionalen Gleichfluss* zu führen, d. h. einem immer gleichen „Strickmuster“ folgend, sondern die Chance einer *interaktionalen Verdichtung* zu nutzen, bei der einerseits die argumentativen Anteile, aber auch die Schülerbeteiligung erhöht und so ein „einsichtsvolles Lernen“ erzielt wird.

Zu ähnlichen, allerdings etwas differenzierteren Ergebnissen kommt Wuttke (2005). Sie beschäftigt sich in einer quasi-experimentellen Feldstudie bei Berufsschülern mit dem Zusammenhang von Wissen und Kommunikation und arbeitet heraus, dass „Unterrichtskommunikation, die aus kommunikationstheoretischer Perspektive als ‚gelungen‘ zu bezeichnen ist, nicht zugleich eine ausreichende Erklärungskraft für den Wissenserwerb von Schülern zu entfalten vermag“ (Wuttke 2005: 253). Nicht die Verbalisierung und das Fragestellen an sich fördere die Wissensgenerierung, sondern vielmehr die Art ihrer Realisierung, d. h. qualitativ hochwertige Argumentationssequenzen, Erklärungen und Fragen und dergleichen. Gleichzeitig spielen allerdings auch eine Rolle, *welches* Wissen erreicht werden soll:

Ob und wie Kommunikation zur Wissensgenerierung beiträgt, hängt davon ab, welche *Art* des Wissens angezielt wird. Für die Reproduktion von Fakten scheint es auszureichen, wenn Fragen, Antworten, Rückmeldungen und Erläuterungen – durchaus hochwertig und durchaus auch von Schülern verbalisiert – das Kommunikationsgeschehen prägen. Soll dagegen eine Vernetzung des Wissens stattfinden, sind andere Kommunikationsformen erforderlich. (2005: 261)

Hier reichen nach Wuttke die typischen Elemente der IRE-Schemata nicht aus; zielführend seien vielmehr vor allem schülerseitig lange Argumentationssequenzen sowie lehrerseitig Rückfragen, die nicht auf der Ebene *Kurzbestätigung* oder *Kurzkorrektur* stehen geblieben, sondern konkret auf die Lösungswege eingingen und Fehler thematisierten/diskutierten (Wuttke 2005: 260).

4. Fazit aus der systematisierenden Überblicksdarstellung

4.1 Fazit mit Bezug auf die theoretische Konzeptualisierung

Mit Blick auf die Konzeptualisierungen schulischen Sprechens (und Schreibens) ist im ersten Teil festgestellt worden, dass die vorliegenden Konzepte den Gegenstand angemessen bezeichnen und begrifflich fassen, dass dabei aber eine funktionale Motivierung in der Regel ausbleibt. Überdies ist an den vorliegenden Konzepten zu bemängeln, dass ihre Kategorien keine entwicklungssensitive Tiefenstaffelung ermöglichen. Hinsichtlich struktureller Erwägungen bezüglich des Unterrichtsgesprächs wurde kritisiert, dass kaum Konzeptualisierungen vorliegen, die feldübergreifend orientiert sind. Zwar sind mit dem Ausdruck *Unterrichtsgespräch* direkt zwei Felder des Unterrichtsdiskurses angesprochen (medial-mündlicher Input und Outcome), diese werden aber nicht als *Kompetenzanforderungen* perspektiviert, die sich für die Lernenden stellen: Die von der Lehrperson verwendete Sprache zu verstehen, bedeutet für die SuS bereits eine rezeptive Leistung. Wir plädieren zudem dafür, den Unterrichtsdiskurs voll umfänglich, eben so, wie er sich für die Lernenden darstellt, zu erforschen und dabei nicht medial-schriftliche Phänomene auszuklammern. So verstehen wir auch das Unterrichtsgespräch als prinzipiell begleitet von medialer Schriftlichkeit. Funktional gesehen folgen wir einem Konzept, dem der Epistemisierung, mit dem nicht nur erklärt werden kann, welche sprachlichen Struktur- und Ausdrucksformen von der Schule präferiert werden, sondern auch, was schulische Lernanforderungen in ihrem Kern ausmachen.

4.2 Fazit mit Bezug auf die empirische Erforschung

Mit Blick auf die empirische Erforschung des Gegenstandsbereichs fällt zuvörderst die enorme Heterogenität der Beiträge auf. Trotz unserer Bemühungen, das Feld in seiner Strukturiertheit zu erfassen, bleiben innerhalb der vorgeschlagenen Kategorien jeweils erhebliche

Bandbreiten zurück, was die Ausrichtung der Forschungsbeiträge anbelangt. Unserer Einschätzung nach liegt dies primär daran, dass die Beiträge nicht an einen gemeinsamen geteilten Diskurs- oder Forschungsstand anschließen – eine Forschungsfront, wenn man so will –, sondern zumeist von Einzelbeobachtungen zu unterrichtspraktischen Problemen ausgehen und im Rahmen von Fallanalysen (oftmals nur eine Lehrperson untersuchend) bearbeiten. Einzige Ausnahme bezüglich des Diskursanschlusses¹⁶ bilden die Forschungsarbeiten zur Replikation und Differenzierung des IRE-Schemas, wie es in den 70er-Jahren entdeckt wurde (s. o.); diese Beiträge bilden heute eine expandierte Forschungstradition mit differenzierten Analysen. Unabhängig davon lässt sich für fast alle einbezogenen Beiträge sagen, dass in ihnen trotz der teilweise schmalen empirischen Basis z. T. weitreichende Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis gezogen werden. Wenige Beiträge gehen in dem von uns so verstandenen Sinne *funktional* vor, dass sie – ohne direkt quantitativ und experimentell zu verfahren – die Auswirkung des Unterrichtsgesprächs auf den Lernprozess der Lernenden untersuchen.

4.3 Ausblick: Alternative Analyse

Abschließend präsentieren wir eine exemplarische Analyse, im Rahmen derer wir versuchen vorzuführen, wie sich einige der in den beiden Abschnitten zuvor genannten Kritikpunkte und Desiderata potentiell ausräumen ließen. D. h. wir gehen 1.) feldübergreifend vor, nehmen 2.) eine funktionale Perspektive ein und 3.) betrachten die epistemische Dimension (ähnlich wie auch Hee 2017).

In einer 8. Gymnasialklasse erhalten die SuS von ihrer Lehrerin im Fach *Geschichte* einen (an der Tafel medial-schriftlich fixierten) Arbeitsauftrag:

Stellt „eure“ Quelle vor, indem ihr alle wichtigen Fakten zur Quelle nennt (~Einleitungssatz).
Tragt anschließend in eigenen Worten die Probleme vor, die in der Quelle angesprochen werden.
Stichworte

Der Arbeitsauftrag bezieht sich auf unterschiedliche historische Quellen, jeweils Auszüge aus den „cahiers de doléances“, den Beschwerdeheften, wie sie im Zuge der französischen Revolution von unterschiedlichen Berufsständen und sozialen Gruppen über die Abgeordneten der Generalstände an den König adressiert wurden. Der Arbeitsauftrag soll in Kleingruppen von jeweils ca. vier SuS bearbeitet werden; jeder Gruppe liegt jeweils ein Beschwerdebrief (aus dem Geschichtsbuch) vor, der medial-schriftliche Input. Die von uns begleitete Gruppe hat den Beschwerdebrief der Frauen aus dem Frühjahr von 1789. Im Folgenden geht es um diese Passage:

Wir bitten Euch inständig, Sire, kostenlose Schulen einzurichten, wo wir unsere Sprache von Grund auf erlernen können. Wir bitten darum, aus der Unwissenheit herauszutreten, um unseren Kindern eine vernünftige und angemessene Erziehung zukommen zu lassen. (Regenhardt Hg. 2009: 49)

Die Schüler (HaErm8, FiLim8 und HaZIm8) nehmen auf diese Textpassage innerhalb der Gruppenarbeitsphase folgendermaßen Bezug:

[91]	240 [22:59.3] 241 [23:00.0]	242 [23:03.0]
HaErm8 [v]		
HaErm8 [nv]		
FiLim8 [v]		((11 s)) Die bitten ja auch noch
FiLim8 [nv]		Schaut auf seinen Zettel
[92]		
FiLim8 [v]	weiter darum ehh kostenlose Schule zu haben damit sie eh/ damit sie •• ehm ihre ••	
FiLim8 [nv]		

¹⁶ Einige wenige Beiträge schließen allerdings an Forschungsarbeiten *außerhalb* des untersuchten Feldes an.

[93]	243 [23:32.9]	244 [23:34.6]245 [23:35.5]
HaErm8 [v]	Also ihre Muttersprache.	Kostenlose Schulen für.
FiLim8 [v]	((fürs ganze)) die Sprache.	Ja m ja.
FiLim8 [nv]		

[94]	246 [23:38.2]	247 [23:40.2]248 [23:40.8]	249 [24:20.8]
HaErm8 [v]	Ja.		
HaZlm8 [v]			
FiLim8 [v]	Sprachen und Grundwissen.		

FiLim8 paraphrasiert die Textpassage, indem er zunächst wörtlich die „kostenlosen Schulen“ aus dem Text übernimmt, gerät allerdings anschließend beim Versuch, die „Sprache“ in seine Formulierung zu integrieren, ins Stocken. Sein Mitschüler HaErm8 ergänzt erklärend, seine Unsicherheit anscheinend bemerkend, um ein nicht im Text vorkommendes Element: „Also ihre *Muttersprache* [Hervorh., K. H. & T. P.]“, was von FiLim8 positiv ratifiziert wird. In seiner Entgegnung wirft FiLim8 allerdings die Erläuterung HaErm8s, dass es sich um das Erlernen der Muttersprache handelt, über Bord und verändert zu „Sprachen“, was er durch „Grundwissen“ ergänzt.¹⁷ Diese schlussendliche Paraphrasierung wird von HaErm8 positiv ratifiziert. Danach wendet sich das Gruppengespräch anderen inhaltlichen Aspekten des Textes zu.

In der an die Gruppenphase anschließenden Präsentation vor der Klassenöffentlichkeit formuliert das Gruppenmitglied HaErm8 folgendermaßen:

[10]	11 [01:07.7]
HaErm8 [v]	Außerdem baten sie den König um kostenlose
HaErm8 [nv]	<i>Schaut vermehrt auf seinen Zettel</i>

[11]	12 [01:15.5]
HaErm8 [v]	Schulen für ehmm • • er • neuere Sprach- und Grundwissenskenntnisse.
HaErm8 [nv]	

[12]	
HaErm8 [v]	wollten sie sich ihr eigenes Wissen aneignen, um ehm ihren Kindern eine bessere

[13]	13 [01:21.3]	14 [01:22.7*]
HaErm8 [v]	Bildung zu geben.	
KSw [v]	((7 s))	So hier vorne sitzt ne Ex/Expertengruppe.
KSw [k]	<i>Klasse klopft auf die Tische</i>	

In unserer Analyse konzentrieren wir uns auf einen einzigen ‚minimalen‘ *inhaltlichen* Aspekt, auf denjenigen der das Lexem *Sprache* betrifft, dieser erlebt nämlich eine interessante Transformation, schematisch:

1. von „unsere Sprache“ (historischer Quelltext)
 2. über „die Sprache“ (FiLim8)
 3. über „ihre Muttersprache“ (HaErm8)
 4. über „Sprachen“ (FiLim8)
 5. zu „neuere Sprach-[...]kenntnisse“ (HaErm8)
- } – in der Gruppenarbeit
} – in der Präsentation

Was passiert während dieses Transformationsprozesses und wie lässt es sich erklären? – Zunächst ist festzuhalten, dass der medial-schriftliche Input, die historische Quelle, für das heutige Verständnis nicht in allen Teilen leicht zugänglich ist, auch wenn die sprachliche Oberfläche anderes suggeriert. Die Arbeitsgruppe greift verbal auf „unsere Sprache“ des Quelltextes zunächst relativ allgemein formulierend mit „die Sprache“ zu. Direkt darauf folgt die Korrektur oder Ergänzung „ihre Muttersprache“, mit der HaErm8 vermutlich das

¹⁷ Das er eventuell aus dem im Text vorkommenden „von Grund auf“ bezieht.

„unsere“ des Ausgangstextes aufgreift und auszudrücken versucht. Danach kommt es zu einer kurzfristigen Konfusion im Gespräch („Ja m ja.“), bevor die Schüler sich abschließend für „Sprachen“ entscheiden, was der präsentierende Schüler noch durch „neuere“ und „-kenntnisse“ ergänzt. Damit ‚landen‘ die Lernenden schlussendlich bei einer Darstellung, die dem historischen Verständnis nicht gerecht wird. Dem historischen Kontext angemessen ist eine Deutung im Sinne von Alphabetisierung: die Frauen wollen schlicht lesen und schreiben lernen. Eigentlich waren die Schüler dieser Lösung mit dem Ausdruck „Muttersprache“ bereits auf der Spur. Allerdings gelingt es ihnen nicht, den logischen Konflikt zwischen *Muttersprache* einerseits und *etwas in der Schule lernen* andererseits aufzulösen (seine Muttersprache lernt man nicht in der Schule); sie lösen ihn letztlich mit einer unangemessenen Anreicherung aus ihrem Weltwissen auf und kommen so zu der Vorstellung, dass es sich um Fremdsprachen-Lernen handeln muss.

Unsere kurze Beispiel-Analyse sollte vorführen:

1. Erst in *feldübergreifender* Perspektive wird ersichtlich, welche Kompetenz- resp. im vorliegenden Fall Verstehensanforderungen aus dem zu bearbeitenden Quelltext für die SuS erwachsen und welche Konsequenzen dies für das Unterrichtsgespräch hat.
2. Erst in *funktionaler* Perspektive, wenn man also den Lernprozess aufseiten der SuS Schritt für Schritt nachvollzieht, wird ersichtlich, ob und was die Lernenden lernen – im vorliegenden Fall das ‚Falsche‘.¹⁸
3. Erst unter Einbezug der *epistemischen* Konstellation wird ersichtlich, dass der Arbeitsauftrag, so wie er von der Lehrerin formuliert ist, in starkem Ausmaß mitverantwortlich für den ausbleibenden Lernerfolg ist.

Bei genauerer Betrachtung des Arbeitsauftrages zeigt sich, dass er einem „deskriptiv-veranschaulichenden Epistemisierungsprofil“ (vgl. detailliert Pohl 2010: 32) zugeordnet werden muss: Die Formulierung des Arbeitsauftrages suggeriert, dass das zu präsentierende Wissen eineindeutig wissbares Wissen („Fakten“) und dass der historische Quelltext ebenso eineindeutig zu verstehen sei. Man erkennt, dass der Arbeitsauftrag zusammen mit der Konstellation in der Gruppenarbeitsphase und der Erfordernis, später im Plenum ein ‚fertiges‘ Ergebnis präsentieren zu müssen, den Lernprozess bzw. ein historisch vertieftes Verständnis des Quelltextes gerade verhindert. Eigentlich böte das gewählte didaktische Arrangement mit der Arbeit in der Kleingruppe ein erhebliches Potential, um auf Mehrdeutigkeiten und Unklarheiten im Quelltext aufmerksam zu werden und darüber zu diskutieren; genau das passiert ja fast ansatzweise in der von uns beobachteten Gruppe. Die epistemisch plane Zielorientierung, wie sie der Arbeitsauftrag vorgibt, verschenkt dieses didaktische Potential.

Wenn hingegen der Arbeitsauftrag entweder im Rahmen des „explikativ-erläuternden“ oder „diskursiv-argumentierenden Epistemisierungsprofils“ (vgl. detailliert Pohl 2010: 32) formuliert wäre, würde er die SuS zum einen zu Erklärungen ihres Verständnisses herausfordern, zum anderen zur Reflexion über Unsicherheiten oder Divergenzen in ihrem Verständnis des historischen Textes. In der Folge stellte sich funktional gesehen *das* bei den Lernern ein, was man in der Geschichtsdidaktik als „historisches Denken“ bezeichnet (Thünemann 2012). Dies wiederum hätte auch zur Folge, dass gerade in der ‚Ergebnis‘-Präsentation den SuS der historische Quelltext ggf. in seiner Mehrdeutigkeit und/oder in seinen Abweichungen vom heutigen Alltagsverständnis bewusst würde. – Alles in allem führt das vorgestellte Beispiel daher auch vor, wie stark die genannten Faktoren in der Unterrichtsrealität interagieren, was bei ihrer Erforschung stets zu berücksichtigen ist.

Literatur

Ackermann, S. (2011). *Klassengespräch im Mathematikunterricht. Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern"*. Kassel: Kassel University Press.

¹⁸ Was im Übrigen auch von der Lehrerin im Anschluss an die Präsentation nicht korrigiert wird.

- Ágel, V., & Hennig, M. (2006). Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. In V. Ágel & M. Hennig (Hrsg.), *Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähetexten. 1650-2000* (S. 3-31). Tübingen: Niemeyer.
- Ágel, V. & Hennig, M. (2007). Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens. In V. Ágel & M. Hennig (Hrsg.), *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache* (S. 179-214). Tübingen: Niemeyer.
- Ahrens, K., & Tesch, M. (2013). Kräfteaddition mit Maulwurf – Ein Einblick in die Realität des Physikunterrichts. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen* (S. 93-106). Tübingen: Stauffenberg.
- Baurmann, J., Cherubim, D., & Rehbock, H. (Hrsg.) (1981). *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig: Westermann.
- Becker-Mrotzek, M. (2002). Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 264-282). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. (2011). Erzählen im Erzählkreis. Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 54(80), 31-45.
- Becker-Mrotzek, M., & Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Begehr, A. (2004). *Teilnahme und Teilhabe am Mathematikunterricht. Eine Analyse von Schülerpartizipation*. Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Berlin: Freie Universität.
- Berkemeier, A. (2006). *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bernstein, B. (1966). Elaborated and Restricted Codes: An Outline. In S. Lieberson (Ed.), *Explorations in Sociolinguistics* (pp. 126-133). Bloomington: Indiana Unvers.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control & Identity. Theory, Research & Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse – an Essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Borromeo Ferri, R., & Wissmach, B. (2008). Gruppenverläufe beim mathematischen Modellieren. In E. Vasarhelyi (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 71-83). Münster: Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Brown, S. A. (2006). Investigating Classroom Discourse Surrounding Partner Reading. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 29-36.
- Chinn, C. A., O'donnell, A. M., & Jinks, T. S. (2000). The Structure of Discourse in Collaborative Learning. *The Journal of Experimental Education*, 33(1), 79-99.
- Cohors-Fresenborg, E., Kaune, C., & Zülsdorf-Kerstin, M. (2014). *Klassifikation von metakognitiven und diskursiven Aktivitäten im Mathematik- und Geschichtsunterricht*. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik e.V.
- Cohors-Fresenborg, E. (2012). Metakognitive und diskursive Aktivitäten - ein intellektueller Kern im Unterricht der Mathematik und anderer geisteswissenschaftlicher Fächer. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer, & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung, Empirische Projekte - historische Analysen - theoretische Grundlegungen* (S. 145-162). Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Deckwerth, M. (1983). Zur Entscheidungsfrage im Unterricht. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen* (S. 29-38). Tübingen: Narr.
- Dittmar, N. (1973). *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner.
- Dürscheid, C. (2004). *Einführung in die Schriftlinguistik* (2. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edwards, J. (1987). Elaborated and Restricted Codes. In U. Ammon, N. Dittmar, & K. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics. Soziolinguistik* (S. 374-378). Berlin/New York: De Gruyter.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (2007). Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden. In K. Ehlich (Hrsg.), *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1: Pragmatik und Sprachtheorie* (S. 29-46). Berlin/New York: De Gruyter.
- Ehlich, K. (2009). Unterrichtskommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 327-348). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Feilke, H. (2010). Schriftliches Argumentieren zwischen Nähe und Distanz – am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens. In V. Ágel, & M. Hennig (Hrsg.), *Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung* (S. 209-231). Berlin/New York: De Gruyter.

- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39(233), 4-13.
- Fetzer, M. (2007a): "Why should I Implement Writing in my Classes?" An Empirical Study on Mathematical Writing. In D. Pitta-Pantazi, & G. Phillipou (Hrsg.), *Proceedings of the 5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1210-1219). Cyprus: CERME 5.
- Fetzer, M. (2007b): Wie begründen und erklären Schüler? Argumentieren im Mathematikunterricht der Primarstufe. *PÄD Forum: unterrichten und erziehen*, 35(4), 205-211.
- Fetzer, M. (2008). "Interaktion am Werk" – Eine schulpraktische Fragestellung und ihre wissenschaftlichen Folgen. In E. Vasarhelyi (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 31-39). Münster: Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.
- Fetzer, M. (2011). Wie argumentieren Grundschul Kinder im Mathematikunterricht? Eine argumentationstheoretische Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik (JMD)*, 32(1), 27–51.
- Götze, D. (2007). *Mathematische Gespräche unter Kindern. Zum Einfluss sozialer Interaktion von Grundschulkindern beim Lösen komplexer Aufgaben*. Dissertation Universität Paderborn. Hildesheim/Berlin: Franzbecker.
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril, & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79-85). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy* (S. 263-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundler, E., & Krüger, C. (2013). Charakteristika der Unterrichtskommunikation beim Modellierungsprozess im Mathematikunterricht. In E. Grundler, & R. Vogt (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen* (S. 107-128). Tübingen: Stauffenberg.
- Grütjen, J. (2013). *Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst in der Schule als kommunikativer Prozess – Komparative, qualitative empirische Unterrichtsforschung im Kunstunterricht der Oberstufe*. Dissertation im Fachbereich Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen. Duisburg/Essen: Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.
- Haag, L., Diegritz, T. (2009). Gruppenunterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 251-263). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. Jahrbuch 1977* (S. 36-51). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Halliday, M. A. K. (1993). Some Grammatical Problems in Scientific English. In M. A. K. Halliday, & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (pp. 69-85). London/New York: Taylor & Francis.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). The Model. In M. A. K. Halliday, & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (pp. 22-50). London/New York: Taylor & Francis.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and written language*. Oxford/New York, NY: Oxford University Press.
- Harren, I. (2009). Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch. In M. Krelle, & C. Spiegel, (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsmöglichkeiten, Diagnoseperspektiven und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 220-242). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Harren, I. (2011). Die verborgene Arbeit der Fachlehrer – sprachliche Anforderungen im Fachunterricht. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 54(80), 101-123.
- Harren, I. (2013). Sprachförderung im Unterrichtsgespräch. Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In E. Grundler, & R. Vogt, (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen* (S. 13-30). Tübingen: Stauffenberg.
- 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.
- Hee, K. (2016). Die Sprache Jugendlicher in schulischen Kontexten – eine Fallanalyse. In C. Spiegel, & D. Gysin (Hrsg.), *Jugendsprache in schulischen, medialen und öffentlichen Räumen. Internationale Jugendsprachkonferenz 2014 in Karlsruhe*. (S. 71-90). Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.
- Hee, K. (2017): Schülerkommunikation zwischen Nähe und Distanz. Entwicklungsaspekte in Plenar- und Gruppenphasen des Geschichtsunterrichts. In: B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks & C. Schmelletin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. (S. 205-224). Tübingen: Narr.
- Jörissen, S. (2013). *Mathematik multimodal. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung kommunikativer Verfahren im Hochschulunterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kalthoff, H. (2000). „Wunderbar, richtig“. Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 429-446.
- Kawanaka, T., & Stigler, J. W. (2001). Teachers' Use of Questions in Eighth-Grade Mathematics Classrooms in Germany, Japan, and the United States. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(4), 255-278.

- Kern, F., & Ohlhus, S. (2012). Argumentieren und Argumentationskompetenz aus gesprächsanalytischer Sicht. In A. S. Steinweg (Hrsg.), *Prozessbezogene Kompetenzen: Fördern, Beobachten, Bewerten. Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2012. Band 2*, (S. 39-54). Bamberg: University Press.
- Kleinschmidt-Schinke, K. (im Druck). *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton.
- Knobloch, R., Sumfleth, E., & Walpuski, M. (2011). Analyse der Schüler-Schüler-Kommunikation im Chemieunterricht Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems. *CHEMKON*, 18(2), 65 – 70.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 113-154.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. 1. Teilbd.*, (S. 587-604). Berlin/New York: De Gruyter.
- Krelle, M. (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangstufe*. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren.
- Krummheuer, G. (2003). Argumentationsanalyse in der mathematikdidaktischen Unterrichtsforschung. *ZDM*, 35(6), 247-256.
- Krummheuer, G. (2010). *Wie begründen Kinder im Mathematikunterricht der Grundschule? Ein Analyseverfahren zur Rekonstruktion von Argumentationsprozessen*. Kiel: Publikation des Programms SINUS an Grundschulen. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).
- Labov, W. (1970). The Logic of Nonstandard English. In J. E. Alatis (Ed.), *Report of the Twentieth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies* (pp. 1-43). Washington, DC: Georgetown Univ. Press.
- Lotz, M., Lipowsky, F., & Faus, G. (2011). Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Konzeptionelle Überlegungen und erste empirische Ergebnisse zu ausgewählten Merkmalen kognitiv aktivierender Unterrichtsgespräche. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 54(80), 145-165.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayer, J. (2014). Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 141-174). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Neuland, E., Balsliemke, P., & Baradaranossadat, A. (2009). Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 392-407). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neumeister, N. (2009). „Wissen, wie der Hase läuft“. Schüler erklären Sprichwörter. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 13-32). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn et al.: Schöningh.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Einführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler?. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler, A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145-161). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pauli, C., & Lipowski, F. (2007). Mitmachen oder zuhören? Mündliche Schülerinnen- und Schülerbeteiligung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 101-124.
- Pieper, I. (2014). Poetische Verdichtung: Schüler und Schülerinnen interpretieren Rose Ausländers Gedicht Zirkuskind im Unterrichtsgespräch. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 219-293). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pohl, T. (2010). Sekundäre Literalisierung. Vortrag auf der dieS-Sommerschule in Graz. Abrufbar unter www.dies-online.net. Zugriffen: 25. August 2015.
- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In E. Tschirner, O. Bärenfänger, & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik*. (S. 55-79). Tübingen: Stauffenburg.
- Redder, A. (1984). *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Regenhardt, H.-O. (Hrsg.) (2009). *Forum Geschichte 8. Niedersachsen. Vom Absolutismus bis zur Industrialisierung*. Berlin: Cornelsen.
- Reinert, J. (2012). *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform*. Dissertation im Fachbereich III (Sprach und Informationswissenschaften) der Universität Hildesheim. Hildesheim: Universitätsbibliothek.

- Richert, P. (2005). Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schütte, M. (2006). Die Sprachliche Gestaltung des Mathematikunterrichts vor dem Hintergrund Sprachlich-kultureller Diversität. In H. Jungwirth, & G. Krummheuer (Hrsg.), *Der Blick nach innen: Aspekte der alltäglichen Lebenswelt Mathematikunterricht* (S. 85-118). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schütte, M. (2009). *Sprache und Interaktion im Mathematikunterricht in der Grundschule. Zur Problematik einer Impliziten Pädagogik für schulisches Lernen im Kontext sprachlich-kultureller Pluralität*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schwab, G. (2009). Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschulklasse. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 49-65). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seedhouse, P. (2009). How language teachers explain to students what they are supposed to do. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 66-80). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seidel, T., Rimmel, R., & Prenzel, M. (2003). Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerelbsteinschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 142-165.
- Siebert-Ott, G., & Kniffka, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn, München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Sinclair, J. McH., & Malcom Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford Univ. Press.
- Spiegel, C. (2013). Unterrichtsinteraktion im Deutschunterricht. In E. Grundler, & R. Vogt, (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen* (S. 47-64). Tübingen: Stauffenberg.
- Spreckels, J. (2009). Mündliches Erklären im Deutschunterricht. In M. Krelle, & C. Spiegel (Hrsg.), *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsmöglichkeiten, Diagnoseperspektiven und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik* (S. 117-138). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spreckels, J. (2011). „was ihr jetzt machen sollt“ – Aufgabenerklärungen im Deutschunterricht. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 54(80), 69-99.
- Steinbring, H., & Nührenböcker, M. (2010). Mathematisches Wissen als Gegenstand von Lehr-/Lerninteraktionen. Eigenständige Schülerinteraktion in Differenz zu Lehrerinterventionen. In U. Dausendschön-Gay, C. Domke, & S. Ohlhus (Hrsg.), *Wissen in (Inter-) Aktion. Verfahren der Wissensgenerierung in unterschiedlichen Praxisfeldern* (S. 161-188). Berlin/New York: De Gruyter.
- Steiner, A. (2008). *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr.
- Steinig, W. (1998). Situieretes Lernen an der Hochschule für einen veränderten Deutschunterricht. In V. Frederking (Hrsg.), *Verbessern heißt verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(innen) in Studium und Referendariat* (S. 26-49). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Steinig, W., & Huneke, H.-W. (2007). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (3. überarb. u. erw. Aufl.). Berlin: E. Schmidt.
- Tiedemann, K. (2014). Der Gebrauch von Fachsprache im Mathematikunterricht der Grundschule. In J. Roth, & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 1219–1222). Münster: WTM.
- Thünemann, H. (2012). „Ganz, ganz historisch gedacht.“ Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In J. Meyer-Hamme, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (S. 39-54). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Vogel, R. & Huth, M. (2010). „...und der Elefant in die Mitte“ – Rekonstruktion mathematischer Konzepte von Kindern in Gesprächssituationen. In B. Brand, M. Fetzer, & M. Schütte (Hrsg.), *Auf den Spuren Interpretativer Unterrichtsforschung in der Mathematikdidaktik* (S.177-207). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Vogt, R. (1995). Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen von mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundarstufe I. *Der Deutschunterricht*, 47(1), 43-53.
- Vogt, R. (2004). Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In K. Knapp, M. Becker-Mrotzek, A. Deppermann, S. Göpferich, J. Grabowski, M. Klemm, C. Villiger (Hrsg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch* (S. 78-98). Tübingen/Basel: Francke.
- Wicki, W., & Koppeler, S. (2007). *Beobachtete Unterrichtsstörung bei erfahrenen Lehrpersonen im Spiegel subjektiver Ursachenzuschreibungen* (Manuskript). April 2007.
- Wieler, P. (2014). Gespräche mit Grundschulkindern über Kinderbücher und andere Medien. In G. Härle, & M. Steinbrenner (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 265-289). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wolfensberger, B., Hofer, K., & Kyburz-Graber, R. (2006). Schülerinnen und Schüler debattieren über Biotechnologien – Eine Fallanalyse von Klassengesprächen über ein Thema im Schnittbereich von Naturwissenschaften und Gesellschaft. In W. Rieß, & H. Apel, (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und –ansätze* (S. 33-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wolfensberger, B., & Kyburz-Graber, R. (2005). Klassengespräche zu sozio-ökologischen Themen an der Schnittstelle zwischen Naturwissenschaften und Gesellschaft – Eine Videoanalyse. In M. Schrenk, & W. Holl-Giese (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen* (S. 113-129). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Wrobel, A. (2010). Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens. In T. Pohl, & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 27-45). Duisburg: Gilles & Francke.
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Lang.