

Paraphrasieren als Lehrkompetenz – Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

1. Einleitung

Der folgende Beitrag befasst sich mit einem spezifischen Ausschnitt der Art und Weise des Sprechens von angehenden Lehrpersonen. Sprachliche Heterogenität und die zu ihrer proaktiven Bewältigung notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften bilden den Hintergrund für diesen Beitrag. Nach einer Einführung in das Themenfeld werden exemplarisch mündliche Erklärungen von Studierenden untersucht, die zukünftig als Lehrkräfte in von Diversität geprägten und sprachlich heterogenen Klassen Deutsch und andere Fächer unterrichten und in diesem Kontext bildungs- und fachsprachlich mündlich handeln. Fokus der hier präsentierten Datenanalyse sind die von den Studierenden realisierten Paraphrasierungen beim Erklären. Es wird gezeigt, welche Arten von Paraphrasierungen Studierende beim mündlichen Erklären von Fachkonzepten anbieten. Dem Paraphrasieren als sprachliche Handlung kann hohe Relevanz für die funktionale und variable Verbalisierung von Lerngegenständen zugesprochen werden; es wird in diesem Beitrag als Lehrkompetenz verstanden. Weitere Untersuchungen zum Paraphrasieren in unterrichtlichen Kontexten von Sprache und Fach wenden sich Auswirkungen auf die effektive Gestaltung von Unterrichtskommunikation in sprachlich heterogenen Gruppen zu.

2. Mündliches Handeln von Lehrpersonen

2.1 Lehr- und Instruktionssprache im Unterrichtsdiskurs

Um sich im Kontext von Unterricht und Lehrkräftebildung den mündlichen bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehrkräften zu nähern, stehen verschiedene disziplinäre Ansätze zur Verfügung. Daher ist es zunächst notwendig, den interessierenden Gegenstand, die Lehr- und Instruktionssprache, einzugrenzen und offenzulegen, aus welcher wissenschaftlichen Perspektive heraus Fragestellungen zum Paraphrasieren als Lehrkompetenz beantwortet werden können. Unter Lehr- und Instruktionssprache sollen hier diejenigen mündlichen sprachlichen Elemente verstanden werden, die Lehrkräfte verwenden, wenn sie im Unterricht den Lernenden bzw. Schülerinnen und Schülern Wissens Elemente anbieten und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern an der Konstruktion von Wissen und dem Aufbau von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen arbeiten.

Auf Lehr- und Instruktionssprache kann unter verschiedenen Perspektiven zugegriffen werden – als Element eines Unterrichtsgesprächs, als interaktionale Form der Kommunikation sowie als Teil sprachlichen Handelns im Unterrichtsdiskurs.

Je nach Perspektive werden unterschiedliche Ebenen des Sprechens von Lehrkräften analysiert und Teilaspekte herausgehoben. So nehmen beispielsweise Becker-Mrotzek (2009) und Becker-Mrotzek & Vogt (2001) die Perspektive der Gesprächsforschung und Gesprächsdidaktik ein, um Aspekte von Mündlichkeit und gesprochener Sprache in Unterrichtssituationen darzustellen. Prozesse des mündlichen Erklärens in verschiedenen (deutsch)sprachigen Unterrichtskontexten und Fächern werden in Vogt (2009/2016²) detailliert ausgeführt. Im Unterricht realisierte bildungssprachliche Praktiken, „die der institutionellen Situiertheit und medialen Spezifik sprachlichen Handelns in Bildungszusammenhängen“ Rechnung tragen (Morek & Heller 2012: 69), stehen im Zentrum weiterer sozio- und sprachanalytischer Arbeiten. Parallel dazu liegen weitreichend rezipierte linguistisch-pragmatische Untersuchungen zu Unterricht als institutionalisiertem Diskurs vor (Redder 2016), die die grundlegenden Untersuchungen und Konzepte von Ehlich & Rehbein (1986) weiterführen und ergänzen. Vor allem die sprachlich-diskursiven, interaktionalen und wissenstransferierenden Handlungen des Erklärens, Beschreibens und Argumentierens im (Fach-) Unterricht sind bereits bzw. werden aktuell intensiv beforscht (vgl. z. B. Rehbein 1984; Vogt 2009/2016, 2015; Meißner & Wyss 2017). Arbeiten zu reformulierenden Handlungen (Bührig 1996), hier speziell zum Umformulieren (Guckelsberger 2013), liefern linguistisch-konzeptionelle Hinweise zum Paraphrasieren allgemein bzw. zum Paraphrasieren von Primarschülerinnen und -schülern beim Verstehen von Aufgaben.

Auf der Mikroebene eines sprachorientierten Unterrichts mit Unterstützung für L2-Lernende und speziell innerhalb dialogisch angelegter Konzepte wie z. B. des *dialogic approach* nach Gibbons (2015) wird normativierend der angemessenen Modellierung der mündlichen Lehr- und Instruktionssprache ein hoher Stellenwert beigemessen. So wird z. B. gefordert, das Unterrichtsgespräch so zu gestalten, dass es auf den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler aufbaut und diese dabei auf spezifische Art und Weise erweitert und reformuliert werden (Gibbons 2015: 25)¹. Verfahren des Mikro-Scaffoldings kommen zum Tragen, die unter anderem die Rekodierung und Reformulierung von Lerneräußerungen mit dem Ziel des Ausbaus der bildungssprachlichen Kompetenzen von Lernenden im Unterrichtsverlauf einfordern. Auf der Mikroebene des Fachunterrichts beschäftigt sich Harren (2015, 2016) u. a. mit Möglichkeiten der interaktiven Vermittlung von Begriffen im Biologieunterricht. Die Art und Weise der Gesprächsführung spielt in einer Untersuchung von Sachunterrichtseinheiten der Grundschule, die als sprachsensibler Fachunterricht durchgeführt werden, eine Rolle (Schramm et al. 2013). Für das Lehren und Lernen in sprachlich heterogenen Klassen formulieren u. a. Thürmann & Vollmer (2013) Vorschläge und Anforderungen zur Gestaltung von Unterrichtskommunikation und zum Einsatz von Lehr- und Instruktionssprache. Merkmale der und Anforderungen an Lehr(er)sprache sind hier zum Beispiel ihre Verständlichkeit für die Schülerinnen und Schüler, ihre Flexibilität,

¹ Classroom-talk: “building on, extending, and rewording what students say” (Gibbons 2015: 25).

Korrektheit und Angemessenheit. Kleinschmidt (2016, 2017) untersucht die an Schülerinnen und Schüler gerichtete Sprache über die Klassenstufen hinweg und setzt dies in Zusammenhang mit professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Diese notwendigerweise und in jeder Hinsicht zu knappe Darstellung ausgewählter linguistischer Zugänge zu Unterrichtskommunikation und Lehr- und Instruktionssprache soll nachfolgend um die Perspektive von Lehramtsstudierenden auf den hier interessierenden Gegenstand ergänzt werden, bevor dann zur eigentlichen Fragestellung des vorliegenden Beitrages übergeleitet wird.

2.2 Die Perspektive von Lehramtsstudierenden

Werden Studierende mit der Frage nach der aktiven Gestaltung von Unterrichtsinteraktion – zumal in sprachlich heterogenen Lerngruppen – konfrontiert und gebeten, über ihre eigene Rolle in diesem Themenfeld zu reflektieren, zeigt sich eine große Unsicherheit vor allem in Bezug auf die Unterstützung mündlicher Interaktion (Peuschel & Sieberkrob 2017). Auch die Anforderung, den eigenen Sprachgebrauch im Unterricht zu modellieren und zwischen einem eher Alltagssprachlichen und einem bildungs- und fachsprachlichen Register zu wechseln, reflektieren Lehramtsstudierende kritisch.

Ja, wenn man's jetzt mal überspitzt formuliert, ja, ist halt echt die Frage: „Wollen wir so sprechen, wie die Zeitung schreibt?“ Also man kann's ja auch mal von der anderen Seite sehen und ähm es ist ja für uns schon schwierig, Bildungssprache zu sprechen. (Auszug aus einer Seminardiskussion, B.Ed., Code: Lehrsprache; SoSe 2017)

Lehrkräfte befinden sich stets in der Situation, Unterricht durch ihre Präsenz, ihre Stimme und ihre Lehr- und Instruktionssprache zu moderieren, zu strukturieren und zu lenken, dabei die Anforderungen an *classroom management* zu meistern, fachliche Inhalte angemessen zu modellieren, auf Störungen einzugehen etc. Zudem sollen Lehrkräfte einer heterogenen Schülerschaft Lernprozesse in Form komplexer sprachlicher Handlungen oder bildungssprachlicher Diskurspraktiken ermöglichen. In dieser komplexen Anforderungssituation des Unterrichts scheint die Fähigkeit zur Variation der eigenen Formulierung, zur Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache, die idealerweise zweckgerichtet und adressatenadäquat ausgeführt wird, besondere Bedeutung zu erlangen. Es ist deutlich geworden, dass Lehr- und Instruktionssprache nur in kleinen Ausschnitten angemessen untersucht werden kann. Der vorliegende Beitrag fokussiert daher auf das Paraphrasieren in fachbezogenen mündlichen Erklärungen von Lehramtsstudierenden und verbindet drei Felder: das mündliche Erklären als eine zentrale unterrichtsbezogene, lehrerseitige sprachliche Handlung; lehrerseitige mündliche Kompetenzen hinsichtlich der Fähigkeit zur Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache und das Paraphrasieren als eine Möglichkeit zur adressaten-spezifischen Modellierung, mit der der Wechsel zwischen Registern, das Aufgreifen und Reformulieren von Schüleräußerungen und ein differenziertes Angebot sprachlicher Mittel systematisch gesteuert werden kann.

3. Paraphrasieren, Paraphrase, Paraphrasierung

3.1 Definitionen

Paraphrasierungen gelten als „Hilfsmittel, um sich und anderen die Bedeutung von Wörtern und Sätzen mithilfe von anderen Wörtern und Sätzen zu verdeutlichen“ (Meibauer 2007: 164), als „Mittel zur Erklärung, Verdeutlichung oder Interpretation kommunikativer Absichten. (...)“ (Bußmann 2002: 496) oder als Textkonstitutions- und Reformulierungshandlung (Gülich & Kotschi 1986: 220). Paraphrasen sind „inhaltlich variierende Wiederholungen von schon Gesagtem“ (Schwitalla 2012: 185) und ein wichtiges Merkmal gesprochener Sprache. Das Äußern von Paraphrasierungen dient der Verständnissicherung sowie der weiterführenden Bearbeitung von bereits geäußertem verbalem Material (Fiehler 2009: 46f.). Paraphrasierungen sind reformulierende Handlungen, zu denen nach Bührig (1996: 94) das Umformulieren, Zusammenfassen und Re-Phrasieren gehören. Das Umformulieren wird definiert als „Veränderung der sprachlichen Form zum Zweck der Behebung kommunikativer Defizite“ (Guckelsberger 2013: 137). Die Definition von Bührig lautet wie folgt: „Ein Sprecher verbalisiert in einer zweiten Äußerung bereits versprochenes Wissen oder Teile von ihm in einer anderen sprachlichen Form“ (Bührig 1996, 94). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive (DaF) haben Paraphrasierungen vor allem die Funktion, die Kommunikation (im Unterricht und außerhalb) zu sichern und zu effektivieren, wenn ein Teil der Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmer sprachliche oder fachliche Defizite aufweist (Löschmann & Löschmann 1982: 11). Unter dieser Perspektive kann geschlussfolgert werden, dass mit Hilfe von Paraphrasierungen nicht nur kommunikative Lücken geschlossen werden können, sondern dass sie bewusst und proaktiv dazu eingesetzt werden können, die Kommunikation in Lehr-Lern-Diskursen im Hinblick auf die Weitergabe von Wissen und das Verstehen von fachlichen Inhalten zu verbessern.

3.2 Paraphrasieren beim Erklären: Arbeitsdefinition

Bevor die Frage nach der Effizienz einzelner Paraphrasierungen empirisch gestellt werden kann, gilt es zu prüfen, ob in unterrichtsrelevanten, bildungssprachlich-diskursiven Handlungen wie bspw. Erklärungen überhaupt Paraphrasierungen zu finden sind und auf welche Art und Weise die Sprecherinnen und Sprecher diese realisieren. Folgende Arbeitsdefinition wird für das Paraphrasieren als Lehrkompetenz gewählt: Paraphrasieren ist die Fähigkeit (der Lehrkräfte), die Lehr- und Instruktionssprache so zu modellieren, dass ziel- und zweckgerichtet Formulierungsvarianten des zu erwerbenden Fachwissens angeboten werden. Mit Hilfe der folgenden drei Thesen wird das Paraphrasieren in einer explorativen Analyse studentischer Erklärungen untersucht, wobei These 2 im Mittelpunkt steht.

- These 1: Lehr- und Instruktionssprache vollzieht sich in sprachlichen Handlungen (z. B. Erklären), die (in sprachlich heterogenen Klassen) zweckgebunden adaptiert vollzogen werden.

- These 2: Lehr- und Instruktionssprache enthält wiederholende Verbalisierungen fachlicher Inhalte in verschiedener Weise (Paraphrasierungen) und ermöglicht so heterogenen Schülerinnen und Schülern Zugang und Input.
- These 3: Das Paraphrasieren fachlicher Inhalte ist Teil des professionellen mündlichen Handelns im Unterricht und kann erlernt und trainiert werden.

4. Paraphrasierungen in studentischen Erklärungen

4.1 Datenkorpus und Exploration

Datengrundlage der hier vorgestellten Exploration sind drei studentische Erklärungen aus einem lehramtsbezogenen Forschungsseminar der Universität Tübingen im Sommersemester 2017. Die Studierenden haben das Seminar freiwillig besucht, Seminargegenstand waren die sprachlichen Handlungen Erklären und Beschreiben im Fachunterricht verschiedener Fächer. Das Seminar beinhaltete unter anderem die Produktion, Videographie und Analyse eigener studentischer Erklärungen und Beschreibungen. Die für diesen Beitrag ausgewählten Erklärungen wurden jeweils in Kleingruppen von drei Studentinnen erarbeitet und präsentiert und widmen sich den Themen „Artenvielfalt der Wiese“, „LER-Unterricht in Brandenburg“ und „Das AIDA-Modell der Werbepsychologie“. Die Erklärungen sind überwiegend monologisch aufgebaut, durch schriftliche Skripte vorbereitet und mit geplanten Wechseln der Sprecherinnen umgesetzt. Ziel der Exploration der Daten war es, Paraphrasierungen als erneute Verbalisierung von bereits geäußertem verbalem Material aufzudecken und zu beschreiben. Für die Kodierung der Paraphrasierung in den Transkripten wurde die Software MAXQDA verwendet. Die Transkripte folgen der Konvention GAT 2/Basistranskript (Selting et al. 2009)²:

4.2 Ergebnisse

In den hier untersuchten Erklärungen zeigen sich drei Varianten von Paraphrasierungen, die von Studierenden umgesetzt werden. Zunächst sollen jedoch die analysierten Transkripte und die entsprechenden Erklärgegenstände kurz beschrieben werden. Die auf Paraphrasierungen hin untersuchten mündlichen Erklärungen und die darin verbalisierten Fachkonzepte stammen zum einen aus dem Fach Biologie und zum anderen aus gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Die im Fach Biologie angesiedelten Erklärungen zur Artenvielfalt der Wiese wurden von zwei Sprecherinnen realisiert. Beide sprechen Deutsch als Erstsprache, wobei eine Person mit leichtem schwäbischem Dialekt spricht. Die Studentinnen verwenden eine digitale Präsentation und ein Plakat, das eine Wiese und die einzelnen Pflanzen beschriftet zeigt, um ihre Präsentation medial zu unterstützen. In Beispiel zwei erklären drei Studentinnen das sogenannte AIDA-Modell, das ein

² An dieser Stelle geht mein Dank an die Studierenden des Forschungsseminars. Außerdem bedanke ich mich bei Corinna Maier, Anna Hansen, Tamara Schuster und Timea Sarvas für die Transkriptionsarbeit.

Modell zum effektiven Einsatz von Werbung ist. Zwei der drei Studentinnen sprechen Deutsch als Fremdsprache mit Mandarin als Erstsprache. Zur Unterstützung der Präsentation wurde ebenso eine digitale Präsentation angefertigt. Die Präsentierenden klicken per Touchpad die Folien weiter. Im dritten Beispiel präsentieren drei Studentinnen mit Deutsch als Erstsprache der Seminargruppe ein spezifisches Unterrichtsfach des Landes Berlin – LER: Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde – im Vergleich zum konfessionellen Religionsunterricht des Landes Baden-Württemberg. Der Gruppe der zuhörenden Seminarteilnehmenden war keines der Themen bis zu Beginn des jeweiligen erklärenden Vortrages bekannt. Aus den für diesen Beitrag untersuchten Transkripten mit einer Gesamtlänge von ca. 25 Minuten werden nachfolgend einzelne Passagen präsentiert, die in der Exploration als Passagen mit Paraphrasierungen identifiziert wurden. Diese exemplarisch ausgewählten Passagen unterscheiden sich hinsichtlich der Art und Weise der Paraphrasierung wie folgt:

- a) Paraphrasierung eines Fachkonzepts durch Alltagssprachliche Rahmung,
- b) Paraphrasierung von englischsprachigen Wörtern als fremdsprachige Semantisierung mit Übersetzung und Definition,
- c) Paraphrasierung von Wortbedeutungen aus Definitionen durch Expansion der Wortbedeutung in Verbalphrasen und durch Beispiele.

Zu a) Paraphrasierung eines Fachkonzepts durch Alltagssprachliche Rahmung:

Sprecherin A benennt zunächst einige Fakten und Merkmale der Artenvielfalt der Wiese, nachdem sie in der Gruppe das Vorwissen erfragt und aktiviert hat. Anschließend steht das Konzept der Funktion der Artenvielfalt im Mittelpunkt, das die Sprecherin sowohl Alltagssprachlich als auch mit bildungs- und fachsprachlichen Elementen darstellt. Die Artenvielfalt der Wiese wird biologisch mit einer Vielzahl an Funktionen in Bezug auf den jeweiligen Nutzen von Pflanzen und Tieren begründet. Im nachfolgenden Transkriptauszug wird dies deutlich:

- 23 °hh gut äh (.) insgesamt ham wir ungefähr dreitausendfünfhundert verschiedene pflanzen und tierarten in unserem ökosyschtem WIEse,
- 24 °h u:nd äh (.) die frage stellt sich jetzt natürlich warum BRAUchen wir denn so viele arten in unserer wiese (--) ähm es gibt ökosyschtemfunktionen also ökologische prozesse und stoffkrEIsläufe die eben sehr wichtig sind wie die bOdenbildung die nÄhrstoffbildung oder die produktion von bIomasse, (--)
- 25 also (.) auch ganz einfach gesagt das heu was wir an unsere kÜhe füttern brauchen wir ja von der wIEse (-) dann gibt_s noch die ökosyschtemDIENSCHT-leistungen des sind (.) also quasi die Ökonomischen bedeutungen (.) der nUTzen für uns menschen also als nAhrung (.) oder als äh medizIn verschiedene hEIlkräuter und da brauchen wir halt vor allem die bestÄÜber für die landwirtschaft (---) gut.

Nach der einleitenden Aktivierung verwendet die Sprecherin die Formulierung „warum brauchen wir“, um auf den Nützlichkeitsaspekt der Artenvielfalt der

Wiese sowie ihre Funktionalität überzuleiten (Z. 23). Diese führt sie unter Verwendung fachsprachlicher Begriffe und Darstellung der ökologischen und ökonomischen Bedeutung der Artenvielfalt mit komplexem, fachlichem Wortschatz fort (Z. 24), kommt anschließend zurück auf ein Beispiel und schließt mit den schon einleitend verwendeten Worten „brauchen wir“. Die Adressierung mit einem einschließenden „wir“ in Verbindung mit dem Verb „brauchen“ wird hier als eher Alltagssprachlich gewertet. Im Gegensatz dazu wird die Darstellung der Nützlichkeitsfunktion und Funktion der Artenvielfalt der Wiese unter Verwendung der biologischen fachlichen Begriffe „Ökosystemfunktionen“, „ökologische Prozesse“, „Stoffkreislauf“, „Bodenbildung“, „Nährstoffbildung“, „Produktion von Biomasse“ und „Ökosystemdienstleistungen“ als eher bildungs- und fachsprachlich gewertet. Beide Formulierungen beinhalten den Aspekt der Nützlichkeitsfunktion und Funktionalität der Artenvielfalt der Wiese als zu erklärendes Fachkonzept, der gesamte Auszug wird aus diesem Grund als Paraphrasierung gewertet, als eine spezifische Art und Weise, ein bereits verbalisiertes Fachkonzept noch einmal zu äußern und Alltagssprachlich zu rahmen.

Zu b) Paraphrasierung von englischsprachigen Wörtern als fremdsprachige Semantisierung mit Übersetzung und Definition:

Die Sprecherin hat die Absicht, das Akronym AIDA aufzulösen, seine Bestandteile zu benennen und sich damit die Struktur des AIDA-Prinzips zu erklären. Zunächst bettet sie den Erklärgegenstand in den entsprechenden Fachkontext ein (Z. 09) und äußert eine Definition des Prinzips (Z. 10), bevor sie sich den einzelnen Bestandteilen des Akronyms zuwendet (Z. 12 – 18).

- 09 ja. äh aIdaprinzip stammt aus der äh WERbepsycholoGIE=oh äh wErbe-psychologie und beinhaltet die wIchtigsten zIEle .h= von WERbung.
- 10 .hh=es beschreibt die VIER phasen h.=die ein potenzieller kÄUfer eines pro-dUKtes oder einer dienstleistung dURchlaufen muss .h=um sich letztendlich für einen äh kAUf zu entscheiden.
- 11 °h=der GEgenstand von aIda hm prinzip ist wie folgt.
- 12 das a: steht für <<englische Aussprache>atTENTION> (.) äh was Über-setzt ins deutsch äh (.)=was Übersetzt ins deutsch so viel bedeutet wie: Auf-merksamkeit, (.)
- 13 äh die ERste aufgabe (.) äh ist äh (.)=die erste aufgabe; welche die (.) hm werbung nach dem aIdaprinzip erfÜllen soll (.) °h zielt darauf ab die aufmerksamkeit von kUNden zu erregen.
- 14 das i: steht für <<englische Aussprache>InTeREST> beziehungsweise inte-rEsse äh diese phase umfasst Alle massnahmen die dazu dienen die gewonnene AUfmerksamkeit weiter auszubauen. hh=sodass der potenzieller kÄUfer tat-sÄchlich an dem proDUkt (.) interessiert ist. (-)

- 15 °hh äh das de: des aIdaPRINzips steht für <<englische Aussprache >desIre> und beschreibt den wUnsch des interessierten kunden (.) das prodUktzu besItzen. (-)
- 16 °h äh dieses verLANGen speist sich primär aus den vOrherigen stUfen die der kÄUfer durchlAUfen hat. (-)
- 17 °hh die Abschliessende stUfe lautet <<englische Aussprache>Action> und beschreibt den entschlUss (.) äh zur handlung.
- 18 ansschliessend soll der KUNde animIert werden seinem besitzwunsch durch den kAUf der ware nAchzugehen was den erfOLgreichen Abschluss des aIdaprinzIps (.) Ausmacht.

Die Sprecherin verwendet hier zwei Varianten der Paraphrasierung mit dem Ziel, Wortbedeutungen aus einem Akronym heraus zu verdeutlichen. Zunächst benennt sie den Buchstaben des Akronyms, dann, eingeleitet durch „steht für“ und „lautet“, das entsprechende Wort im Original in englischer Aussprache sowie anschließend übersetzt ins Deutsche. Nach dieser zweisprachigen Semantisierung durch Übersetzung bietet die Sprecherin eine Definition der jeweiligen Phase des zu erklärenden Modells an, indem zum Teil die semantisierten Worte aufgegriffen, eingebettet und erneut verbalisiert (Aufmerksamkeit erregen, Interesse/interessiert sein), zum Teil jedoch andere Formulierungen zur Definition der jeweiligen Phase herangezogen werden.

- 12 das a: steht für <<englische Aussprache> atENTion> (.) äh was Übersetzt ins deutsch äh (.)=was Übersetzt ins deutsch so viel bedeutet wie: **AUFmerksamkeit**, (.)
- 13 äh die ERste aufgabe (.) äh ist äh (.)=die erste aufgabe;welche die (.) hm werbung nach dem aIdaprinzIp erfÜllen soll (.) °h zielt darauf ab die **aufmerksamkeit** von kUNden zu erregen.

Neben der Frage nach der Eigenständigkeit der Formulierung ist in diesem Beispiel interessant, dass eine DaF-Sprecherin Paraphrasierungen einsetzt, die aus dem fremdsprachlichen Lernen bekannt und vertraut sind. Das Paraphrasieren erfolgt hier nicht wie in Beispiel a) durch Alltagssprachliche Variation, sondern durch Übersetzung und Definition.

Zu c) Expansion der Wortbedeutung durch Verbalphrasen und Beispiele:

Auch im dritten Datenbeispiel werden einzelne Wörter paraphrasiert, jedoch wird hier auf ein anderes Verfahren zurückgegriffen als in den vorhergehenden Beispielen. Drei Studentinnen erklären der Seminargruppe, was unter LER-Unterricht zu verstehen ist und wie er sich konzeptuell und inhaltlich vom konfessionsgebundenen Religionsunterricht des Landes Baden-Württemberg unterscheidet. In diesem Zusammenhang ist es den Studentinnen wichtig, der Gruppe zu erklären, was „Teilnahmepflicht“ und „Religionsmündigkeit“ bedeuten und welche schulischen und gesetzlichen Regelungen zu beachten sind.

- 24 :und (es) besteht auch für ALLE schÜler die an diese schulen gehen eine grundsätzliche tEilnahmepflicht an dem religIONSunterricht ihres bekEnntnisses;
- 25 .hhh und :ähm das bedEUTet dass jEder=dass der religIONSunterricht damit für die ANgehörigen der jeweiligen religIONsgemeinschaft auch ein pflichtfach ist .hh von dem man sich Abmelden muss wenn man nIcht daran teilnehmen möchte; (-)
- 26 diese Abmeldung die funktioniert bis zum VIERzehnten lEbensjAhr dUrch die erzIEhungsberechtigten.
- 27 :ÄHM (-)
- 28 ((schmatzt)) und erst ab dem alter von VIERzehn jAhren sagt man hat man ne religionsmÜndigkeit;
- 29 =und kann man sich auch SELber von diesem unterrichtsfach Abmelden;
- 30 ähm: ab ZWÖLF: dürfen die kinder aber nIcht gegen ihren oder die schüler nicht mehr gegen ihren willen von dem religionsunterricht Abgemeldet (werden),
- 31 =und dürfen auch NICHT wenn zum beispiel die eltern konvertIEREn würden in ne andere religIon oder zu _ner anderen kOnfession (.) ähm gegen ihren willen an nem Anderen religionsunterricht tEilnehmen;
- 32 =also die können dann WEIterhin ihren=ähm den religionsunterricht der religIONSgemeinschaft den sie daVOR besucht haben besUCHen.

Die Sprecherin in diesem Transkriptausschnitt paraphrasiert das in Zeile 24 angeführte Konzept der „grundsätzlichen Teilnahmepflicht an dem Religionsunterricht ihres Bekenntnisses“ in Zeile 25 mit der Nennung des Begriffs „Pflichtfach“ und dem anschließenden Relativsatz mit Konditionalsatz, „von dem man sich abmelden muss wenn man nicht daran teilnehmen möchte“. Hier wird das Konzept sowie das Wort „Teilnahmepflicht“ aus der überwiegend nominalen Formuliervariante in Zeile 24 in eine Paraphrase mit dem negierten Verb „teilnehmen“ überführt und den Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um der Teilnahmepflicht zu entgehen. Eine ähnliche Art und Weise der Paraphrasierung wendet die Sprecherin an, um das recht schwierige Fachkonzept der „Religionsmündigkeit“, das in Zeile 28 eingeführt wird, zu erklären. Es werden verschiedene verbale Konstruktionen gewählt, um das Konzept zu umschreiben und paraphrasierend zu erklären: „sich selbst abmelden“, „nicht gegen ihren Willen abgemeldet werden“, „nicht gegen ihren Willen teilnehmen“, „besuchen“. Die einleitenden Wörter wie

„das bedeutet dass“ (Z. 25) oder „also“ (Z. 32) markieren den Beginn einer Paraphrasierung der jeweiligen Begriffe und Konzepte, die von der Sprecherin vor allem mit aufeinanderfolgenden Beispielen realisiert wird.³

Die hier dargebotenen Transkriptauszüge zeigen, dass Lehramtsstudierende bei dem Versuch, fachliche Konzepte zu erklären, einzelne Wörter und Begriffe sowie die damit verbundenen Fachkonzepte paraphrasieren und in den Paraphrasierungen ganz unterschiedliche Varianten realisieren. Beispiel a) zeigt, wie ein Fachkonzept der Biologie mit alltagssprachlichen Mitteln gerahmt wird, in Beispiel b) werden Wortübersetzungen und Definitionen angeboten, in Beispiel c) werden Komposita in verschiedenen Satzkonstruktionen aufgelöst, die Beispiele zur Verdeutlichung des Fachkonzepts beinhalten. Keine dieser Paraphrasierungsvarianten ist bisher als besser oder schlechter zu werten. Zu diesem Zeitpunkt der Beschäftigung mit dem Thema Paraphrasieren als Lehrkompetenz kann allein festgehalten werden, dass Lehramtsstudierende in einer Unterrichtssimulation, bei der das Erklären fachlicher Konzepte im Vordergrund stand, paraphrasieren und dass sie sich hierfür für unterschiedliche Herangehensweisen entscheiden. Für die Beantwortung anderer Fragestellungen müssen weitere Untersuchungen durchgeführt werden.

5. Paraphrasieren als Lehrkompetenz: Mündliche bildungssprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden

Das Erklären gilt als eine wichtige bildungssprachliche Praktik bzw. als zentrale sprachliche Handlung der Wissensweitergabe. Wenn Erklärungen Teil der mündlichen Lehr- und Instruktionssprache in der Unterrichtskommunikation sind, also derjenigen Sprache, die Lehrkräfte im Unterricht funktional, zielgerichtet, adressatenadäquat sowie variabel einsetzen, kann festgehalten werden, dass Paraphrasierungen ein wichtiger Bestandteil der Erklärungen sein können und möglicherweise auch sein sollten. Unter der Prämisse, dass Lehrkräfte Kompetenzen der Unterrichtsgestaltung erwerben und diese Kompetenzen sich auch auf das mündliche Handeln erstrecken, kann die Anwendung geeigneter Paraphrasierungen beim Erklären fachlicher Konzepte zwei Funktionen erfüllen: 1) in den Erklärungen werden verschiedene Wissensangebote gemacht und 2) sprachlich heterogenen Schülerinnen und Schülern werden zielgerichtet und intentional bildungs- und fachsprachliche Strukturen in Form von mündlichem Input zur Verfügung gestellt. Lehrpersonen können lernen, fachliche Inhalte in verschiedener Weise verbal darzustellen – zu paraphrasieren – und leisten so bereits implizit einen Beitrag zur sprachlichen Bildung im Unterricht. Für Fremd- und Zweitsprachlehrkräfte ist das Paraphrasieren als Lehrkompetenz von besonderer Bedeutung, da das Semantisieren von Wörtern, Begriffen und Konzepten unter Rückgriff auf

³ Diese stellen Reformulierungsindikatoren dar, die zwischen Bezugsausdruck und Reformulierungsausdruck einer Paraphrase stehen (vgl. Schwitalla 2012: 187) mit Verweis auf Bührig (1996: 191f, 236 ff.) und Gülich & Kotschi (1986: 65).

verschiedene Verbalisierungsstrategien von zentraler Bedeutung für das Herstellen von Verstehensgrundlagen im Unterricht ist. Das Paraphrasieren fachlicher Inhalte ist, so eine abschließende Schlussfolgerung dieses Beitrages, Teil des professionellen mündlichen Handelns im Unterricht, kann erlernt und trainiert werden und unterstützt die mündliche Handlungsfähigkeit von Lehrkräften bei der Gestaltung von Unterrichtskommunikation.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael & Vogt, Rüdiger (2001), *Unterrichtskommunikation – linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bührig, Kristin (1996), *Reformulierende Handlungen – Zur Analyse sprachlicher Adaptionsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Bußmann, Hadumod (2000), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Fiehler, Reinhard (2009), Mündliche Kommunikation, In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 25-51.
- Gibbons, Pauline (2002), *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guckelsberger, Susanne (2013), Mündliches Umformulieren im Unterrichtsdiskurs der Primarstufe. In: Redder, Angelika; Weinert, Sabine (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 135-151.
- Gülich, Elisabet & Kotschi, Thomas (1986), Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.), *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie Verlag, 199-261.
- Harren, Inga (2015), *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen – Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Harren, Inga (2016), Formen von Begriffsarbeit – Wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 151-168.
- Kleinschmidt, Katrin (2016), Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 3: 3, 98-114.
- Kleinschmidt, Katrin (2017), In der Zone der nächsten Entwicklung. Lehrer(innen) passen ihre Sprache an den Entwicklungsbedarf ihrer Schüler(innen) an. *Pädagogik* 69: 6, 22-24.
- Löschmann, Marianne & Löschmann, Martin (1982), Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung. *Deutsch als Fremdsprache* 19: 1, 10-22.
- Meibauer, Jörg et al. (2007), *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Meißner, Iris & Wyss, Eva Lia (Hrsg.) (2017), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morek, Miriam; Heller, Vivian & Quasthoff, Uta (2017), Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris; Wyss, Eva Lia (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 11-46.
- Morek, Miriam & Heller, Vivian (2012), Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57: 1, 67-101.
- Peuschel, Kristina & Sieberkrob, Matthias (2017), Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.) *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster, New York: Waxmann, 89-102.
- Redder, Angelika (2016), Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In: Kilian, Jörg; Brouër, Brigitte & Lüttenberg, Dina (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter, 297-318.
- Rehbein, Jochen (1984), Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67-124.
- Schramm, Karen; Hardy, Ilonca; Saalbach, Henrik & Gadow, Anne (2013), Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 294-314.
- Schwitalla, Johannes (2012), *Gesprochenes Deutsch – Eine Einführung*. Berlin: ESV.
- Selting, Margret et al. (2009), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. (online: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>).
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2009/2016), *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Vogt, Rüdiger (2015), *Kommunikation im Unterricht – Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2013), Sprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim, Basel: Beltz, 212-233.