

KRISTINA PEUSCHEL

Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion im Kontext sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung linguistische Theorien und Sprachlerntheorien für den sprachlernförderlichen Unterricht im Kontext von Migration und sprachlicher Heterogenität in einem überwiegend einsprachigen Schulsystem entfalten können. Ausgehend von einer theoretischen Multiperspektivität, die der Komplexität von Sprachlerninteraktionen Rechnung trägt, steht die intentionale Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache angehender FachlehrerInnen im Mittelpunkt von Transkriptanalysen aus dem Forschungsprojekt MüHLe. Ein besonderer Fokus liegt auf der Art und Weise der Paraphrasierung von Fachkonzepten und Fachbegriffen.

1 Einleitung

Gegenstand des Beitrages ist es, theoretisch und anhand eines Forschungsprojektes zu diskutieren, welche Bedeutung linguistische Theorien sowie Sprachlerntheorien für die Planung und Durchführung von sprachlernförderlichem Unterricht unter den Bedingungen sprachlicher Heterogenität entfalten können. Das Lernen einer Sprache im Kontext von Migration und unter den Bedingungen eines überwiegend einsprachigen Schulsystems stellt Herausforderungen, denen sich Wissenschaft und Praxis mit verschiedenen theoretischen, empirischen und praktischen Ansätzen zuwenden. Es gilt, den Spracherwerb in der Zweitsprache so zu unterstützen, dass mehrsprachige SchülerInnen nicht auf Grund des Faktors *Sprache* Benachteiligung erfahren.

Sprachlernprozesse sind in der Regel von hoher Komplexität gekennzeichnet, die es theoretisch zu fassen, empirisch zu prüfen und vorhersagbar zu machen bedarf. Neben linguistischen Theorien werden zu diesem Zweck auch pädagogische, erziehungswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche und fachdidaktische Modelle herangezogen mit zum Teil recht unterschiedlichen Ergebnissen und Empfehlungen für die Praxis. In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, eine theoretische Multiperspektivität zuzulassen, die der Komplexität des sprachlichen Handelns aller InteraktionspartnerInnen Rechnung tragen kann. Sprache kann im Kontext des Fach- und Sprachlernens als etwas verstanden werden, das vor allem im Gebrauch erlernt bzw. erworben wird. Für diesen Beitrag stehen daher der Sprachgebrauch und das mündliche Handeln von Lehrpersonen im Mittelpunkt des Interesses

sowie ihre Modifizierung, ihre Passung und ihre Effizienz im sprachlernförderlichen Fachunterricht.

Um noch etwas genauer die intentionale Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache angehender LehrerInnen in den Blick zu nehmen, soll in den folgenden Abschnitten ein Beispiel aus dem Forschungsprojekt MÜHLe vorgestellt werden, in dem an drei verschiedenen lehrkräftebildenden Standorten Videodaten von Lehramtsstudierenden in der Simulation von DaZ-Unterricht bzw. sprachförderlichem Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen erhoben wurden (vgl. Abschnitt 3 und 4).¹ Der Fokus liegt auf der Art und Weise der Paraphrasierung von Fachkonzepten und Fachbegriffen.

Ein Beispiel: In einem lehramtsbezogenen Forschungsseminar erarbeitet eine Studentin eine fachliche Erklärung, simuliert diese mit einer (ebenso simulierten) sprachlich heterogenen Klasse, wird videographiert und analysiert im Anschluss ihre eigene Lehr- und Instruktionssprache während der Simulation. In ihrer Erklärung eines fachlichen Themas legt sie den Fokus auf einzelne Wörter und bietet mit Hilfe von Umschreibungen Formulierungsvarianten an. Die gewählten Wörter stellen zentrale fachliche Konzepte für das gewählte Thema dar, ihr Verständnis durch die SchülerInnen ist daher unbedingt notwendig für das Verständnis des Themas. In der Erklärung geht es um den Unterricht im Fach *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde* im Bundesland Brandenburg und darum, wie sich dieser Unterricht vom konfessionsgebundenen Religionsunterricht des Landes Baden-Württemberg unterscheidet. Die Studentin widmet sich den Begriffen und Konzepten der ‘Teilnahmepflicht’ und der ‘Religionsmündigkeit’. Dabei umschreibt sie das Konzept der „grundsätzlichen teilnahmepflicht an dem religionsunterricht ihres bekenntnisses“ mit dem Wort „pflichtfach“. Ähnlich umschreibt die Sprecherin den Fachbegriff ‘religionsmündigkeit’ mit verschiedenen Formulierungsvarianten wie z. B. „nicht gegen ihren willen teilnehmen“. Die Studentin modelliert während der Simulation der Erklärung des fachlichen Konzepts aktiv und intentional ihre Lehr- und Instruktionssprache. Das Angebot an Formulierungsvarianten kann eine Verstehenshilfe und gleichzeitig variantenreichen sprachlichen Input darstellen, der sowohl konzeptionell schriftliche als auch konzeptionell mündliche Elemente enthält, eine Voraussetzung dafür, um als Lehrperson auch in der realen Unterrichtskommunikation sprachförderlich und sprachbildend handeln zu können.

¹ MÜHLe – Mündliches Handeln von Lehrpersonen (zwischen 2017 und 2018 an der Univ. Tübingen gefördert aus Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Juniorprofessur für den Sprachsensiblen Fachunterricht im Rahmen gymnasialer Bildung; 2018 und 2019 an den Universitäten Leipzig und Augsburg eigene Mittel, verantwortliche Leitung: Kristina Peuschel); Forschungsseminare und videographierte Unterrichtssimulationen an den Universitäten Tübingen, Leipzig, Universität Augsburg.

2 Sprachgebrauch und sprachlich-fachliches Lernen in der Unterrichtsinteraktion

2.1 Sprache(n) als Medium und Gegenstand schulischen Lernens

In einer Institution wie der Schule und in Kommunikationssituationen wie dem Sprach- und Fachunterricht, ganz unabhängig von seiner jeweiligen fachlichen Richtung, spielt das Beherrschen der dominanten Schul- und Unterrichtssprache eine entscheidende Rolle für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen. Schule gilt als „versprachlichte Institution“ (Ehlich 2013: 200). Sprache ist das zentrale Medium des Lernens, zeigt sich in den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, zwischen SchülerInnen untereinander, zwischen den mündlichen und schriftlichen Produktionen der SchülerInnen sowie zwischen ihnen und den Lehrbüchern und anderen in Texten dargestellten Wissenselementen. Sprache zeigt sich nicht nur, sie bestimmt die Möglichkeiten der Interaktionen und stützt oder beschränkt sie.

Die Sprache der Institution Schule stellt sich in unterschiedlichen Formen, Begriffen und Konzepten dar (vgl. Ahrenholz 2017). In der Regel finden sich, häufig auch parallel verwendet, ähnliche Begriffe mit unterschiedlicher disziplinärer Provenienz; so z. B. *language of schooling* (Schleppegrell 2004), Schulsprache (Vollmer & Thürmann 2010) oder Bildungssprache (Gogolin & Duarte 2016). Zusätzlich spielen Alltagssprache(n), Fachsprache(n), Umgangssprache(n) und andere Sprachen eine Rolle in der (sprachlich heterogenen) Schule. Gemeinsam ist den verschiedenen Darstellungen das Bewusstsein über die entscheidende Rolle, die Sprachkompetenzen in der jeweils dominanten Schul- und Bildungssprache für den Bildungserfolg spielen. Gleichwohl „ist eine eindeutige und empirisch operationalisierbare Definition der verschiedenen Begriffe bisher überwiegend nicht gelungen“ (Ahrenholz 2017: 3).

Wenn Lehrpersonen die außerordentliche Bedeutung von Sprache für die Bildungschancen der SchülerInnen annehmen, muss gefragt werden, wie sprachliche Kompetenzen erlernt, erworben und kooperativ entwickelt werden können. Für dieses *Wie* stehen verschiedene Spracherwerbsmodelle und -theorien zur Verfügung. In nativistischen Modellen von Erst- und Zweitspracherwerb überwiegt die Annahme, dass Menschen über ein genetisch vorgegebenes, angeborenes, universalgrammatisches Wissen über Sprache verfügen. Spracherwerb ist hier ein Prozess, bei dem Lernende eine eher passive Rolle einnehmen (vgl. z. B. Leimbrink 2017: 214). In kognitiv-interaktionistischen Ansätzen wird dem sprachlichen Input eine größere Bedeutung beigemessen, eine „kognitive Perspektive auf die Interaktion“ (Aguado 2010: 817) eingenommen und (Zweit-)Spracherwerb in erster Linie als mentaler Entwicklungsprozess verstanden (ebd.). Die Interaktionshypothese nach Long (1996) als Weiterentwicklung der Inputhypothese nach Krashen (1985)

soll hierfür exemplarisch genannt werden. Die Verarbeitung von Input und seine Anpassung sowie das Aushandeln von Bedeutung in der Interaktion als gemeinsames *negotiation of meaning* ist eine Grundlage dafür und kann die Aufmerksamkeit der InteraktionspartnerInnen auch auf die Formseite der Sprache lenken (Schoormann & Schlak 2011: 47).

Soziokulturelle Ansätze sprachlichen Lernens hingegen gehen auf die so genannte kulturhistorische Schule um Vygotskij zurück, in der jede Art von Lernen als sozial gebundener Prozess modelliert wird, der sich in Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht. Dabei ist die eigene sprachliche Tätigkeit zentral. In der Perspektive des entwicklungspsychologischen Konzepts nach Vygotskij (1986) ist vor allem von Bedeutung, die Dualität von Individuum und Gesellschaft zu überwinden und Lernen dialektisch zwischen diesen beiden Polen anzusiedeln (vgl. Bracht 2001). In den 1980er Jahren hat Aleksej Alekseevic Leont'ev (1984) die Ausarbeitung der *Theorie der Sprachlichen Tätigkeit* vorgenommen (vgl. z. B. die Darstellungen in Ehlers 1995; Lantolf 2008; Leont'ev 1984; Peuschel 2012). Als Motive für *Sprachliche Tätigkeit* gelten Erkenntnisgewinn und Kommunikation. Beide stellen einerseits grundlegende Funktionen und zugleich zwei zentrale Eigenschaften von Sprache dar. Sprache wird hier in/als Kommunikationstätigkeit und in/als Erkenntnistätigkeit modelliert (Leont'ev 1984). Zusätzlich, und das ist für eine soziokulturell argumentierende lerntheoretische Fundierung fremd- und zweitsprachlichen Lernens besonders interessant, postuliert Leont'ev für das Lernen einer zweiten Sprache eine originär Sprachliche Tätigkeit, d. h. eine Tätigkeit, deren Motiv die Sprache selbst ist.

Sprachliche Tätigkeit kommt im psychologischen Sinne des Wortes nur in den relativ seltenen Fällen vor, in denen das Tätigkeitsziel die Erzeugung einer sprachlichen Äußerung selbst ist, in denen die Sprache sozusagen das Ziel selbst ist. Offenbar sind diese Fälle im Wesentlichen mit dem Prozess der Vermittlung einer zweiten Sprache verbunden (Leont'ev 1984: 35).

Soziokulturellen Ansätzen unter Bezugnahme auf Vygotskij wird vor allem dank der breiten Rezeption des Scaffolding-Ansatzes nach Gibbons (2015) im Diskurs um Sprachförderung und Sprachbildung eine hohe Bedeutung beigemessen. Beispielsweise schreibt Lengyel (2016):

Sprache ist aus dieser Perspektive also ein kognitives Werkzeug, was sich insbesondere in höheren geistigen Tätigkeiten wie Planung, Evaluation und Reflexion zeigt. Gleichzeitig ist sie ein kulturelles Werkzeug, das dazu dient, Erfahrungen über Generationen hinweg in Wissen und Verstehen zu transformieren. In diesem Sinne ist der Lehr-Lern-Prozess ein Interaktionsprozess, in dem eine Person einer anderen hilft, Wissen und Verstehen zu entwickeln. Lehren und Lernen werden hier als zusammengehörig, als ein gemeinsamer Prozess betrachtet (ebd.: 510).

Soziokulturelle Perspektiven eröffnen einen differenzierten Zugang zum sprachlichen Handeln (und Lernen) in Bildungsinstitutionen, in denen einerseits authen-

tische Kommunikationssituationen angelegt sind, andererseits die Möglichkeit zum heuristischen Gebrauch der Sprache im Fachunterricht besteht und individuell an und mit der zu lernenden Sprache gehandelt wird. In aktuellen Konzepten zur Förderung von Sprachentwicklung und zur sprachlichen Bildung in Schule und Unterricht werden diese theoretischen Annahmen und Perspektiven rezipiert. Wenn also Sprache als kognitives Werkzeug in der Interaktion zur Weitergabe von Wissen dient, gilt es, sich die konkrete Realisierung von Interaktionen und der Sprache darin näher anzuschauen.

2.2 Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion und Unterrichtskommunikation

Unter der Voraussetzung, dass Sprache in soziokultureller Perspektive zugleich Medium als auch Gegenstand schulischer und fachlicher Lernprozesse ist, soll nun in diesem Abschnitt auf theoretische Modelle des mündlichen Handelns eingegangen werden. Mündlichkeit und mündliche Interaktionen bestimmen zu einem großen Teil das Geschehen im Sprachunterricht DaZ/ DaF aber auch im Fachunterricht. Unterricht ist daher ein spezifischer Kommunikationsraum, in dem Lehrpersonen auf vielfältige Weise mündlich sprachlich handeln und dabei den sprachlichen und fachlichen Kompetenzerwerb der SchülerInnen unterstützen, ihre Motivation und ihr Interesse wecken sowie das Unterrichtsgeschehen steuern. Innerhalb dieses Kommunikationsraumes, insbesondere, wenn er von mehrsprachigen AkteurInnen ausgefüllt wird, entstehen Kommunikationssituationen und kommunikative Settings. Die Gestaltung dieses Kommunikationsraumes für die verschiedenen Ziele von Unterricht ist eine der großen Herausforderungen für Lehrkräfte. Dabei können bereits kleine Veränderungen im kommunikativen Handeln nicht nur den Unterricht lenken und steuern, sondern auch die sprachliche Interaktion mit den SchülerInnen modellieren. Werden Studierende mit der Aufgabe der aktiven Gestaltung von Unterrichtsinteraktion und der Unterstützung mündlicher Interaktion in sprachlich heterogenen Lerngruppen konfrontiert, zeigen diese zunächst Unsicherheit (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 (ebd.).

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 und fachliche Inhalte angemessen aufzubereiten. Becker-Mrotzek und Vogt (2009) zufolge sind es „vor allem sprachliche Äußerungen – von Lehrern und Schülern – die Lernprozesse auslösen und sichtbar machen“ (ebd.: 4), für Schmolzer-Eibinger

(2014) ist die Sprache der Lehrkraft eine Ressource für den Erwerb von Bildungssprache, da sie in der Interaktion sprachförderliche Elemente enthält und SchülerInnen „an den Gebrauch von Bildungssprache herangeführt werden“ (ebd.: 9). Rost-Roth (2017) postuliert einen Zusammenhang zwischen den Bildungschancen von SchülerInnen und ihrer aktiven Partizipation an der Unterrichtskommunikation. Auch Heller (2015) sowie Heller und Morek (2015) argumentieren aus gesprächsanalytischer Perspektive in eine ähnliche Richtung.

Die Qualität von Unterrichtsinteraktion und damit auch die Qualität der Äußerungen von Lehrpersonen spielt eine große Rolle für die Qualität von Unterricht. Qualität sollen für unsere Zwecke unter anderem die konsequente Anwendung von Mikro-Scaffolding-Strategien sowie die funktionale Variation und Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache darstellen. Mikro-Scaffolding-Strategien und deren Umsetzung werden bereits recht umfangreich in der Literatur diskutiert (vgl. Gibbons 2015; Hammond & Gibbons 2005: 20; z. B. Kniffka 2010; Peuschel & Burkard 2019: 87f.). Einzelne Strategien wie Verlangsamung von Interaktionen, ein geringeres Sprechtempo der LehrerInnen und mehr Planungszeit für die SchülerInnen oder die Reformulierung von Äußerungen der SchülerInnen und deren Einbettung in größere thematische und konzeptionelle Zusammenhänge sowie verschiedenes korrekatives Feedback und variierende Interaktionsmuster (vgl. z. B. Kniffka 2010: 3) werden vorgestellt. Hingegen wird der intentionalen Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache bspw. durch Paraphrasieren in lehrerseitigen Erklärungen noch wenig Aufmerksamkeit zuteil. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass neben den bekannten Mikro-Scaffolding-Strategien weitere Modellierungen mündlicher Äußerungen in Lehr- und Instruktionssprache die Qualität von Unterrichtskommunikation steigern können und einen Beitrag zur sprachförderlichen Unterrichtsinteraktion leisten können.²

2.3 Unterrichtsinteraktion untersuchen

Unterrichtsinteraktionen sind in der Forschung auf vielfältige Weise Gegenstand empirischer Untersuchungen. So nimmt beispielsweise Becker-Mrotzek (2009) die Perspektive der Gesprächsforschung und Gesprächsdidaktik ein. Prozesse des mündlichen fachlichen Erklärens auch im Fachunterricht werden in Vogt (2016) detailliert dargestellt. 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 soziolinguistischer und gesprächsanalytischer Arbeiten. Auch die Linguistische Pragmatik liefert wesentliche theoretische und empirische Beiträge zu

² Die Ausführungen in diesem und den folgenden Abschnitten sind in ähnlicher Form in Peuschel (2019) zugänglich. Ebenso mehr dazu in Peuschel und Burkard (2019: 88–91).

Unterricht als institutionalisiertem Diskurs (Ehlich & Rehbein 1986; Krause & Wagner i. d. Bd.; Redder 2016). Insbesondere stehen die diskursiven, interaktionalen und wissenstransferierenden Handlungen des Erklärens, Beschreibens und Argumentierens im (Fach-)Unterricht im Fokus (vgl. z. B. Meißner & Wyss 2017; Rehbein 1984; Vogt 2015, 2016). Aber auch reformulierende Handlungen (Bührig 1996) und das Umformulieren (vgl. z. B. Guckelsberger 2013 für SchülerInnen der Primarstufe) sind Gegenstand von Untersuchungen.

Auf der Mikroebene eines sprachorientierten Unterrichts mit Unterstützung für L2-Lernende und speziell innerhalb dialogisch angelegter didaktischer Konzepte wie z. B. des *dialogic approach* nach Gibbons (2015) wird der angemessenen Modellierung der mündlichen Lehr- und Instruktionssprache ein hoher Stellenwert beigemessen. So wird, wie bereits in den Erläuterungen zu den Mikro-Scaffolding-Strategien beschrieben, beispielweise gefordert, das Unterrichtsgespräch so zu gestalten, dass es auf den Äußerungen der SchülerInnen aufbaut und diese dabei auf spezifische Art und Weise erweitert und reformuliert werden (Gibbons 2015: 25).³ Auf der Mikroebene des Fachunterrichts beschäftigt sich beispielsweise Harren (2013, 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, Hardy, Saalbach & Gadow 2013). Für das Lehren und Lernen in sprachlich heterogenen Klassen formulieren u. a. Thürmann und Vollmer (2013) Vorschläge und Anforderungen zur Gestaltung von Unterrichtskommunikation und zum Einsatz von Lehr- und Instruktionssprache. Merkmale der und Anforderungen an Lehr(er)Innensprache sind hier zum Beispiel ihre Verständlichkeit für die SchülerInnen, ihre Flexibilität, Korrektheit und Angemessenheit. Kleinschmidt (2016, 2017) untersucht die an SchülerInnen gerichtete Sprache über die Klassenstufen hinweg und setzt dies in Verbindung zu professioneller Kompetenz von Lehrkräften.

In den vorhergehenden Abschnitten sollte die theoretische und auch empirische Multiperspektivität der Ansätze zur Untersuchung qualitativ hochwertiger mündlicher, unterrichtsbezogener Interaktionen im Kontext von Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung deutlich werden. Für die Lehrkräftebildung spielen diese Qualitätsmerkmale und Erkenntnisse insofern eine große Rolle, als dass hier die Grundlagen gelegt werden für das spätere Handeln im Unterricht. Nachfolgend soll nun ein Forschungsprojekt vorgestellt werden, das das mündliche Handeln von Lehramtsstudierenden fokussiert und mit Unterrichtssimulationen, Videographie und der Analyse von Transkripten arbeitet, um den intentionalen Modellierungen der Lehr- und Instruktionssprache für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen nachzugehen. Als Arbeitsdefinition gilt:

³ *Classroom-talk*: „building on, extending, and rewording what students say“ (Gibbons 2015: 25).

Unter Lehr- und Instruktionssprache werden dabei diejenigen mündlichen sprachlichen Elemente verstanden werden, die Lehrkräfte verwenden, wenn sie im Unterricht SchülerInnen Wissenselemente anbieten und am Aufbau von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen arbeiten (vgl. Peuschel 2019).

2.4 Paraphrasierungen in Erklärungen von Lehramtsstudierenden

Paraphrasierungen gelten als „Hilfsmittel, um sich und anderen die Bedeutung von Wörtern und Sätzen mithilfe von anderen Wörtern und Sätzen zu verdeutlichen“ (Meibauer et al. 2007: 164), als „Mittel zur Erklärung, Verdeutlichung oder Interpretation kommunikativer Absichten“ (Bußmann 2000: 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: 46 f.). 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 versprachlichtes 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 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, sondern, dass sie bewusst und proaktiv dazu eingesetzt werden, um die Kommunikation in Lehr-Lern-Diskursen und unterrichtlichen Interaktionen zu verbessern. Wird das Paraphrasieren als eine wichtige Lehrkompetenz gesetzt, soll folgende Arbeitsdefinition gelten:

Paraphrasieren ist die Fähigkeit (der Lehrkräfte), die Lehr- und Instruktionssprache so zu modellieren, dass ziel- und zweckgerichtet Formulierungsvarianten des zu erwerbenden Fachwissens angeboten werden.

Einen nicht geringen Teil des unterrichtlichen mündlichen Handelns verbringen Lehrpersonen damit, zu erklären und dieses Erklären zweckgebunden und zielgruppenadäquat umzusetzen. In sprachlich heterogenen Klassen sollten Erklärungen auch wiederholende Verbalisierungen fachlicher Inhalte in verschiedener Weise (Paraphrasierungen) beinhalten und so auch einer sprachlich heterogenen

SchülerInnenschaft verständlichen Input anbieten. Die damit verbundene intentionale Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache durch Paraphrasierungen kann als Lehrkompetenz im Laufe der Professionalisierung von Lehrkräften für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen entwickelt werden.

3 Datenerhebung und Datenkorpus

Das Datenkorpus MüHLe für Lehramtsstudierende (MüHLe-LA) besteht aus videographierten Unterrichtssimulationen, die an drei Standorten erhoben wurden: an der Universität Tübingen im Sommersemester 2017, an der Universität Leipzig im Sommersemester 2018 und an der Universität Augsburg im Wintersemester 2018/2019 sowie im Sommersemester 2019. Grundlage waren jeweils forschungsorientierte Seminare zum Thema „Sprachgebrauch und Unterrichtsinteraktion“, wobei sich die Studierendengruppen vor allem bezgl. ihrer Studiengänge unterscheiden (Univ. Tübingen, B.Ed. und Lehramt Gymnasium im Fach Deutsch sowie MA German. Linguistik; Univ. Leipzig, Master Deutsch als Fremdsprache; Univ. Augsburg, Lehramt Grund- und Mittelschule im Fach Didaktik Deutsch als Zweitsprache). In den Seminaren wurden Grundlagen von Mündlichkeit und Unterrichtsinteraktion, Videographie als Forschungsansatz und das Transkribieren nach GAT 2 erarbeitet. Für die Simulationen hatten die Studierenden freie Themenwahl, Voraussetzung war jedoch eine Simulation im Kontext des Fachunterrichts mit sprachlich heterogenen Lerngruppen bzw. DaZ/DaF-Unterricht. In den jeweiligen Prüfungsleistungen (Hausarbeiten, Projektarbeiten) hatten die Studierenden die Aufgabe, die im Seminar erstellten Videos als Datenmaterial zu verwenden und einzelne Sequenzen unter einer selbst gewählten Fragestellung zu analysieren und dafür mit den eigenen Transkripten zu arbeiten. In das Forschungskorpus MüHLe-LA haben die Studierenden ihre Videodaten, meist in anonymisierter und transkribierter Form, noch einmal in einem gesonderten Schritt zur weiteren wissenschaftlichen Verarbeitung individuell freigegeben. Die Transkripte wurden nach der Konvention GAT 2/Basistranskript erstellt (Selting et al. 2009). Für die Kodierung der Paraphrasierungen wurde die Software MAXQDA verwendet.⁴

4 Vorläufige Ergebnisse

Im Tübinger Seminar standen die sprachlichen Handlungen des Erklärens und Beschreibens im Fachunterricht verschiedener Fächer im Mittelpunkt. Darauf soll nachfolgend anhand von drei Beispielen Bezug genommen werden. Die hier

⁴ 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.

gewählten 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. 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 angesiedelte Erklärung zur Artenvielfalt der Wiese wurde von zwei Sprecherinnen realisiert. Beide sprechen Deutsch als Erstsprache, wobei eine Person mit einer dialektalen Färbung spricht. Die Studentinnen verwenden eine digitale Präsentation und ein Plakat, auf dem eine Wiese abgebildet ist und einzelne Elemente beschriftet sind. In Beispiel zwei erklären drei Studentinnen das sogenannte AIDA-Modell, ein Modell zum effektiven Einsatz von Werbung. Zwei der drei Studentinnen sprechen Deutsch als Fremdsprache mit Mandarin als Erstsprache. Zur Unterstützung der Erklärung wurde ebenso eine digitale Präsentation verwendet. Im dritten Beispiel, das bereits weiter oben angeführt wurde, 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 der jeweiligen Erklärung bekannt.

Aus den drei untersuchten Transkripten mit einer Gesamtlänge von ca. 25 Minuten werden nachfolgend die Passagen mit Paraphrasierungen benannt, die sich hinsichtlich ihrer Realisierung wie folgt unterscheiden:

- a) Paraphrasierung eines Fachkonzepts durch alltagssprachliche Rahmung,
- b) Paraphrasierung von fremdsprachiger Lexik als Übersetzung mit Definition,
- c) Paraphrasierung von Wortbedeutungen aus Definitionen durch Expansion der Wortbedeutung in Sätzen mit Beispielen.

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 gut äh (.) insgesamt ham wir ungefähr dreitausendfünfhundert verschiedene pflanzen und tierarten in unserem ökosystem WIEse,

24 und äh (.) die frage stellt sich jetzt natürlich warum BRAUchen wir denn so viele arten in unserer wiese (–) ähm es gibt ökosystemfunktionen 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 ökosystemleistungen 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 besten für die landwirtschaft (---) gut.

Nach der einführenden Aktivierung verwendet die Sprecherin die Formulierung „warum brauchen wir“, um auf den Nützlichkeitsaspekt der Artenvielfalt der Wiese sowie ihre Funktionalität überzuleiten (Z. 23f.). 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 einführend verwendeten Worten „brauchen wir“. Die Adressierung mit einem einschließenden „wir“ in Verbindung mit dem Verb „brauchen“ kann als alltags-sprachlich gewertet werden. Im Gegensatz dazu wird die Darstellung der Nützlichkeit und Funktion der Artenvielfalt der Wiese unter Verwendung der biologisch 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 Nützlichkeit 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 alltags-sprachlich zu rahmen.

Zu b) Paraphrasierung von fremdsprachiger Lexik als Übersetzung mit Definition:

Die Sprecherin hat die Absicht, das Akronym AIDA aufzulösen, seine Bestandteile zu benennen und 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 aldaprinzip stammt aus der äh WERbepsycholoGIE=oh äh wErbe-psychologie und beinhaltet die w!chtigsten zIEle= von WERbung.

- 10 es beschreibt die VIER phasen=die ein potenzieller Käufer eines Produktes oder einer dienstleistung durchlaufen muss=um sich letztendlich für einen Kauf zu entscheiden.
- 11 der Gegenstand von alda hm prinzip ist wie folgt.
- 12 das a: steht für «englische Aussprache»atTENTion» (.) äh was Übersetzt ins deutsch äh (.)=was Übersetzt ins deutsch so viel bedeutet wie: Aufmerksamkeit, (.)
- 13 äh die Erste aufgabe(.) äh ist äh(.)=dieersteaufgabe; welche die(.) hm werbung nach dem aldaprinzip erfüllen soll (.) zielt darauf ab die aufmerksamkeit von kunden zu erregen.
- 14 das i: steht für «englische Aussprache»InTeREST» beziehungsweise interesse äh diese phase umfasst Alle massnahmen die dazu dienen die gewonnene Aufmerksamkeit weiter auszubauen. sodass der potenzieller Käufer tatsÄchlich an dem produkt (.) interessiert ist. (-)
- 15 äh das de: des aldaPRINzips steht für «englische Aussprache »desIre» und beschreibt den Wunsch des interessierten kunden (.) das produkt zu besitzen. (-)
- 16 äh dieses verLANgen speist sich primär aus den vorherigen stufen die der Käufer durchlaufen hat. (-)
- 17 die Abschliessende stufe lautet «englische Aussprache»Action» und beschreibt den entscheidung (.) äh zur handlung.
- 18 anschliessend soll der Kunde animiert werden seinem besitzwunsch durch den Kauf der ware nachzugehen was den erfolgreichen Abschluss des aldaprinzips (.) 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, interessiert sein), zum Teil jedoch andere Formulierungen zur Definition der jeweiligen Phase herangezogen werden.

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

Zu c) Paraphrasierung von Wortbedeutungen aus Definitionen durch Expansion der Wortbedeutung in Sätzen mit Beispielen:

Auch im dritten Datenbeispiel, das weiter oben bereits knapp dargestellt wurde, 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 is .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 wil- len an nem Anderen religionsunterricht tEIlnehmen;

32 =also die können dann WEIterhin ihren=ähm den religionsunterricht der reli- GIONSgemeinschaft 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 Formulierungsvariante in Zeile 24 in eine Paraphrase mit dem negierten Verb „teilnehmen“ überführt und den Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um der Teilnahmepflicht zu ent-

gehen. 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.⁵

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 als besser oder schlechter zu werten. Es soll jedoch 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.

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 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

⁵ Diese stellen Reformulierungsindikatoren dar, die zwischen Bezugsausdruck und Reformulierungsausdruck einer Paraphrase stehen (vgl. Schwitalla 2012: 187) mit Verweis auf Bühlig (1996: 191 f., 236 ff.) sowie Gülich und Kotschi (1986).

Paraphrasieren als Lehrkompetenz von besonderer Bedeutung, da das Semantisieren von Wörtern, Begriffen und Konzepten unter Rückgriff auf verschiedene Verbalisierungsstrategien von zentraler Bedeutung für das Herstellen von Verstehensgrundlagen im Unterricht ist. 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.

5 Diskussion und Ausblick: Sprachlernförderliche Lehr- und Instruktionssprache in der Unterrichtsinteraktion modellieren

Ziel des Beitrages war es, auf der Grundlage einer theoretischen Multiperspektivität am Beispiel des Forschungsprojektes MÜHLe darzustellen, wie Sprachtheorien, z. B. die Theorie der Sprachlichen Tätigkeit, didaktische Konzepte wie Scaffolding und seine Umsetzungsstrategien im Unterrichtsverlauf sowie linguistische Theorien, wie die der Paraphrasen und Paraphrasierungen als Teil sprachlicher Handlungen, zusammengeführt werden können, um Teilaspekte der Lehr- und Instruktionssprache von angehenden Lehrkräften im Kontext von Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung gewinnbringend zu analysieren. Wenn es gelingt, Lehramtsstudierende darin auszubilden, ihre eigene mündliche Handlungskompetenz so zu trainieren, dass sie stets Formulierungsvarianten von Fachkonzepten anbieten und so auch SchülerInnen im DaZ-Erwerb verständlichen Input liefern, den diese dann weiter verarbeiten, kann zukünftig dem sprachlernförderlichen Fachunterricht in einer sprachlich heterogenen Klasse ein weiterer hilfreicher Baustein hinzugefügt werden. Der mündliche Sprachgebrauch und das mündliche Handeln der Fachlehrkräfte sind zentrale Ressourcen, die durch intentionale Modellierung eine größere Passung und ggf. Effizienz entfalten können. Zur Bewertung von Effizienz, Passung und Wirksamkeit sind jedoch weitere Untersuchungen notwendig, denen zunächst noch eine Modellbildung für die Rolle des Paraphrasierens im Kontext eines erfolgreichen sprachlich und fachlich bildenden Unterrichts vorangehen muss. Für den vorliegenden Beitrag ist mit der explorativen und exemplarischen Annäherung an die Daten des MÜHLe-LA-Korpus ein knapper Einblick gegeben, der zukünftig durch weitere Analysen ergänzt wird.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: De Gruyter, 817–826.

- Ahrenholz, B. (2017): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung – Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin u. a.: De Gruyter, 1–31.
- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.) (2009): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009): *Unterrichtskommunikation – linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bracht, U. (2001): Grundbegriffe der Pädagogik: Lernen. In: Bernhard, A., Rothermel, L. & Freire, P. (Hrsg.): *Handbuch kritische Pädagogik*. Weinheim: UTB, 85–99.
- Bührig, K. (1996): *Reformulierende Handlungen – Zur Analyse sprachlicher Adaptionsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Bußmann, H. (2000): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Ehlers, S. (1995): *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut.
- Ehlich, K. (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule (DDS)*, 105:2, 199–209.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Fiehler, R. (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 25–51.
- Gibbons, P. (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016): Bildungssprache. In: Kilian, J., Brouër, B. & Lüttenberg, D. (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin u. a.: De Gruyter, 478–499.
- Guckelsberger, S. (2013): Mündliches Umformulieren im Unterrichtsdiskurs der Primarstufe. In: Redder, A. & Weinert, S. (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 135–151.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1986): Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation. In: Motsch, W. (Hrsg.): *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie Verlag, 199–261.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005): Putting scaffolding to work. The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20:1, 6–30.
- Harren, I. (2013): Sprachförderung im Unterrichtsgespräch. Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In: Grundler, E. & Vogt, R. (Hrsg.): *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen: Stauffenburg, 13–29.
- 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.
- Harren, I. (2016): Formen von Begriffsarbeit – Wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, R. (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 151–168.

- Heller, V. (2015): Lerngelegenheiten für Erklären und Argumentieren. Wie partizipieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an bildungssprachlichen Praktiken? In: Fuchs, I., Jeuk, S. & Knapp, W. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173–190.
- Heller, V. & Morek, M. (2015): *Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. Leseforum – Online-Plattform für Literalität 3/2015*. https://www.forumlecture.ch/sysModules/obx/Leseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (entnommen am 27.07.2020).
- Kleinschmidt, K. (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, 98–114.
- Kleinschmidt, K. (2017): In der Zone der nächsten Entwicklung. Lehrer(innen) passen ihre Sprache an den Entwicklungsbedarf ihrer Schüler(innen) an. *Pädagogik*, 69:6, 22–24.
- Kniffka, G. (2010): *Scaffolding*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (entnommen am 15.12.2018).
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publ. Company.
- Krause, A. & Wagner, J. (2021): Sprachliches Handeln analysieren: Funktional-pragmatische Perspektiven auf Lernen in zweit-, fremd- und mehrsprachigen Konstellationen. In: Mainzer-Murrenhoff, M., Drumm, S. & Heine, L. (Hrsg.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung: Eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 61–82.
- Lantolf, J. P. (2008): *Sociocultural Theory and the teaching of second languages*. London: Equinox Publishing.
- Leimbrink, K. (2017): Spracherwerb und Sprachentwicklung. In: Hoffmann, L., Kameyama, S., Riedel, M., Şahiner, P. & Wulff, N. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin u. a.: Erich-Schmidt-Verlag, 213–225.
- Lengyel, D. (2016): Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In: Kilian, J., Brouër, B. & Lüttenberg, D. (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin u. a.: De Gruyter, 500–522.
- Leont’ev, A. A. (1984): Sprachliche Tätigkeit. In: Viehweger, D., Leont’ev, A. N., Leont’ev, A. A. & Judin, E. G. (Hrsg.): *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Berlin: Akademie-Verlag, 31–44.
- Long, M. H. (1996): The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego u. a.: Academic Press, 413–468.
- Löschmann, M. & Löschmann, M. (1982): Funktion und Gestaltung von Aufgaben und Übungen zur Paraphrasierung. *Deutsch als Fremdsprache*, 19:1, 10–22.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., Steinbach, M. (2007): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: J.B.
- Meißner, I. & Wyss, E. L. (Hrsg.) (2017): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morek, M. & Heller, V. (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57:1, 67–101.

- Peuschel, K. (2012): *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Peuschel, K. (2019): Paraphrasieren als Lehrkompetenz. Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Falkenhagen, C., Funk, H. & Reinfried, M. (Hrsg.): *Sprachen lernen integriert – global, regional, lokal*. (27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Jena. 27.–30. September 2017. Kongressband). Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 77–99.
- Peuschel, K. & Burkard, A. (2019): *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr.
- Peuschel, K. & Sieberkrob, M. (2017): Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In: Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster u. a.: Waxmann, 89–102.
- Redder, A. (2016): Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs. In: Kilian, J., Brouër, J. & Lüttenberg, D. (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin u. a.: De Gruyter, 297–318.
- Rehbein, J. (1984): Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, K. (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, 67–124.
- Rost-Roth, M. (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache. Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin u. a.: De Gruyter, 69–97.
- Schleppegrell, M. (2004): *The Language of Schooling – A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2014): Bildungssprachliche Ressourcen im Fachunterricht. Der Sprachgebrauch der Lehrkräfte. *ÖDaF-Mitteilungen*, 30:2, 9–21.
- Schoormann, M. & Schlak, T. (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22:1, 43–84.
- Schramm, K., Hardy, I., Saalbach, H. & Gadow, A. (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 295–314.
- Schwitalla, J. (2012): *Gesprochenes Deutsch – Eine Einführung*. Berlin: ESV.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (entnommen am 27.08.2020).
- Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (2013): Sprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim u. a.: Beltz, 212–233.

- Vogt, R. (2015): *Kommunikation im Unterricht – Diskursanalytische Konzepte für den Fachunterricht*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Vogt, R. (Hrsg.) (2016): *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 107–132.
- Vygotskij, L. S. (1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.