UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion

Kristina Peuschel, Christine Stahl

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Peuschel, Kristina, and Christine Stahl. 2021. "Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion." *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ (ZIAF)* 1(1): 115–32. https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.8420.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

CC BY-NC 4.0

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
CC-BY-NC 4.0: Creative Commons: Namensnennung - Nicht kommerziell
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de

Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2021, Band 1, Heft 1

Rekodieren durch Lehrkräfte in der DaZ-Unterrichtsinteraktion*

Analysen mit dem ViKo_spracHe

Kristina Peuschel
Universität Augsburg

Christine Stahl
Universität Augsburg

Zusammenfassung

Im Beitrag werden Unterrichtsinteraktionen im institutionalisierten DaZ-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen in Bezug auf das lehrerseitige Rekodieren von lernerseitigen Äußerungen analysiert. Das Rekodieren von Schüler*innenäußerungen gilt als eine Mikro-Scaffolding-Strategie (Gibbons 2015), die Lehrpersonen anwenden um Zweitsprachlernende in der mündlichen Unterrichtsinteraktion sprachlich zu fördern. Die Datenbasis der Analysen dieses Beitrages sind Unterrichtsvideographien aus dem DaZ-Unterricht sowie aus dem sprachsensiblen Fachunterricht an bayerischen Grund- und Mittelschulen, die im Augsburger Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe) vorliegen. Nach der theoretischen Rahmung des Analysefokus sowie der Beschreibung des ViKo_spracHe werden deskriptive Analysen zum lehrerseitigen Rekodieren in der DaZ-Unterrichtsinteraktion präsentiert und als Aspekt der professionellen Gestaltung sprachlernförderlicher Unterrichtsinteraktion diskutiert. Die intentionale Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache gilt dabei als Teilbereich des professionellen Handelns von DaZ-Lehrkräften.

Schlagwörter: DaZ-Unterricht, Mikro-Scaffolding, Rekodieren, Professionalisierung, Lehrsprache

Abstract

This article analyzes classroom interactions in institutionalized German as a Second Language classes with children and adolescents with regard to teacher recoding of learner utterances. Recoding students' utterances is considered a micro-scaffolding strategy (Gibbons 2015) that teachers use to support second language learners in oral classroom interactions. The data basis of the paper is classroom videographies from German as a Second Language (GSL) lessons as well as from language-sensitive subject lessons at Bavarian elementary and middle schools, which are available in the Augsburg Video Corpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe). After the theoretical framing of the focus of analysis as well as the description of ViKo_spracHe, analysis results are presented. These show how teacher-side recoding is realized in the GSL classroom interaction. The results are discussed in relation to the importance of language learning supportive classroom interaction, whereby the intentional modeling of teaching and instructional language is understood as professional action in the sense of professionalization of GSL teachers.

Keywords: German as a second language, micro-scaffolding, recoding, professionalization, educational language use

* Wir danken sehr herzlich den Herausgeberinnen sowie Gutachterinnen für die hilfreichen Kommentare und Hinweise zur Überarbeitung früherer Versionen dieses Beitrages.

1 Einleitung

Professionelles Handeln von DaZ-Lehrkräften sowie von Lehrkräften in sprachlich heterogenen Klassen bedeutet unter anderem, Unterrichtsinteraktionen so zu gestalten, dass diese sprachlernförderlich wirken. Dass sich Unterricht als kommunikativer Raum entfalten kann, in dem integrierte Sprachförderung und Sprachbildung stattfinden, stellt (angehende) Lehrpersonen im Fach DaZ vor Herausforderungen. Dabei können bereits kleine Veränderungen im kommunikativen Handeln einer Lehrperson die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen unterstützen. Gegenstand des Beitrages ist daher die Mikroanalyse der Lehr- und Instruktionssprache mit dem Fokus Rekodieren, das als sprachlernförderliche Mikro-Scaffolding-Strategie gilt. Unter der Fragestellung der Umsetzung von lehrerseitigen Rekodierungen von Schüler*innenäußerungen werden Video- und Transkriptdaten aus dem DaZ-Unterricht sowie aus dem Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen des Videokorpus *Sprachliche Heterogenität in der Schule* (*ViKo_spracHe*) der Universität Augsburg untersucht.[1] Es wird ein Beitrag zum Diskurs um die qualitätsvolle Gestaltung sprachlernförderlicher DaZ-Unterrichtsinteraktionen geleistet.

2 Rekodieren und sprachlernförderliche DaZ-Unterrichtsinteraktion: Befunde und Forschungsfragen

In einer „versprachlichte[n] Institution" (Ehlich 2013: 200) wie der Schule und in Kommunikationssituationen wie dem Sprach- und Fachunterricht unter den im DaZ-Kontext typischen Bedingungen großer sprachlicher Heterogenität ist die Entwicklung umfassender Kompetenzen der dominanten Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu einer wichtigen Anforderung für Schüler*innen und gleichzeitig zu einer Herausforderung für Lehrkräfte avanciert. Im schulischen DaZ-Unterricht, der als Sprachunterricht mit Fachbezug in geschlossenen (parallel zum Regelunterricht stattfindend) oder offenen (immersiven) Modellen bundesweit uneinheitlich umgesetzt wird, dominiert die Perspektive auf den Erwerb von Deutschkompetenzen für die Bewältigung der Anforderungen des Fachunterrichts. Dabei gilt die deutsche Sprache als das zentrale Medium des Lernens und als Medium der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie unter Peers. In dieser umfassenden Funktion bestimmt, stützt oder beschränkt sprachliche Kompetenz in Deutsch mündlich wie schriftlich die Möglichkeiten der unterrichtlichen Teilhabe und der unterrichtlichen Interaktionen. Unter der Voraussetzung, dass Sprache in soziokultureller Perspektive zugleich

[1] Ein Überblick über das *ViKo_spracHe* wird hier gegeben: https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/germanistik/deutsch-als-zweit-fremdsprache-und-seine-didaktik/forschung/laufende-projekte/lehet_d/das-viko_sprache/. Der Zugang zum *ViKo_spracHe* ist wie folgt möglich:

- Augsburger Online-Kurslabor: passwortgeschützt auf Antrag für die Lehrkräftebildung DaZ (https://onlinekurslabor.phil.uni-augsburg.de/course/home/22299), Kontakt: Christine Stahl (christine.stahl@uni-a.de)
- Meta-Videoportal der Universität Münster: https://www.unterrichtsvideos.net/metaportal/; Suchmenü „LeHet", „Uni Augsburg", „Unterrichtsfach: Deutsch" oder Schlagwortsuche „sprachsensibler Fachunterricht"

Medium, Gegenstand und Werkzeug schulischer und fachlicher Lernprozesse ist und die mündliche Interaktion im DaZ-Unterricht einen hohen Stellenwert hat, soll nachfolgend auf einige ausgewählte theoretische Modelle zum mündlichen Handeln in der Unterrichtsinteraktion eingegangen werden.

Mündlichkeit und mündliche Interaktionen bestimmen zu einem großen Teil das Geschehen im Sprachunterricht DaZ/DaF, aber auch im Fachunterricht. Unterricht ist ein spezifischer Kommunikationsraum, in dem Lehrpersonen auf vielfältige Weise mündlich sprachlich handeln und dabei den sprachlichen und fachlichen Kompetenzerwerb der Schüler*innen unterstützen, ihre Motivation und ihr Interesse wecken sowie das Unterrichtsgeschehen steuern (vgl. Peuschel 2021). Innerhalb dieses Kommunikationsraumes, insbesondere wenn er von mehrsprachigen Akteur*innen ausgefüllt wird, entstehen spezifische kommunikative Settings, die von den Lehrkräften ausgestaltet werden. (Lehramts-)Studierende sind häufig unsicher, wenn sie mit der Aufgabe der aktiven Gestaltung von Unterrichtsinteraktion und der Unterstützung mündlicher Interaktion in sprachlich heterogenen Lerngruppen konfrontiert werden (Peuschel & Sieberkrob 2017). Durch minimale Anpassungen im kommunikativen Handeln können Lehrkräfte den Unterricht nicht nur lenken und steuern, sondern auch die sprachliche Interaktion mit den Schüler*innen modellieren und so einen Beitrag zum Sprachlernen leisten.

Lehrkräfte steuern das Unterrichtsgeschehen nicht allein durch eine auf Sprache bedachte Unterrichtsplanung, sondern auch über die bewusste Modellierung ihrer eigenen Sprache in der Unterrichtsinteraktion. Sie sind daher gefordert, ihre Kommunikationsweisen und -handlungen zu reflektieren, ggf. zu verändern und anzupassen um die Qualität der Interaktionen zu erhöhen. Diese zeigt sich u.a. in den folgenden beiden Merkmalen:

> Q1: DaZ-Lehrkräfte verwenden zugunsten einer qualitätsvollen sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion konsequent Mikro-Scaffolding-Strategien.
>
> Q2: Lehrkräfte variieren und modellieren in einer sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion funktional ihre Lehrsprache.

Unterrichtsinteraktion, Unterrichtskommunikation und Unterrichtdiskurs werden vielfältig beforscht. Mit Blick auf den schulisch institutionalisierten Zweitsprachunterricht Deutsch können grundsätzlich Diskursstudien, Studien mit Fokus auf die Sprache der Lernenden, in der Regel Kinder, sowie Studien mit dem Fokus auf die Sprache der Lehrperson unterschieden werden (vgl. z.B. die Diskussion in Kleinschmidt-Schinke 2018, 212-292). Unterrichtsinteraktionsstudien weisen zudem verschiedene theoretische Bezugnahmen auf, so nimmt Becker-Mrotzek (2009) die Perspektive der Gesprächsforschung und Gesprächsdidaktik ein, in Vogt (2016) werden Prozesse des mündlichen fachlichen Erklärens präzisiert, im Unterricht realisierte bildungssprachliche Praktiken, „die der institutionellen Situiertheit und medialen Spezifik sprachlichen Handelns in Bildungszusammenhängen" (Morek & Heller 2012: 69) Rechnung tragen, stehen im Zentrum soziolinguistischer und gesprächsanalytischer Arbeiten. Die linguistische Pragmatik liefert wesentliche theoretische und empirische Beiträge zu Unterricht als institutionalisiertem Diskurs (Ehlich & Rehbein 1986; Redder 2016). Die diskursiven, interaktionalen und wissenstransferierenden Handlungen des Erklärens, Beschreibens und Argumentierens im (Fach-)Unterricht stehen im Mittelpunkt der Arbeiten von Meißner & Wyss (2017), Rehbein (1984), Vogt (2015, 2016) und Gadow (2016, 2017).

Becker-Mrotzek & Vogt (2009) zufolge sind es „vor allem sprachliche Äußerungen – von Lehrern und Schülern – die Lernprozesse auslösen und sichtbar machen" (ebd.: 4). Für Schmölzer-Eibinger (2014) ist die Sprache der Lehrkraft eine Ressource für den Erwerb von Bildungssprache, da sie in der Interaktion sprachförderliche Elemente enthält und Schüler*innen „an den Gebrauch von Bildungssprache herangeführt werden" (ebd.: 9). Rost-Roth (2017) postuliert einen Zusammenhang zwischen den Bildungschancen von Schüler*innen und ihrer aktiven Partizipation an der Unterrichtskommunikation, eine Perspektive die als Diskursfähigkeit von Schüler*innen auch von Heller (2015) und Heller & Morek (2015) gestützt wird. In Heller & Morek (2019) weisen die Autorinnen darauf hin, dass nach Wirkungen der Unterrichtsinteraktion „auf sprachliches Lernen von Schülerinnen und Schülern [...] bislang so gut wie nie gefragt worden" sei (ebd.: 102). Ihr deutschdidaktisches Review von Studien zur Förderung fachlichen und sprachlichen Lernens, in das keine Arbeiten zum Zweit- und Fremdspracherwerb des Deutschen eingingen, bescheinigt der Forschungslandschaft eine große Lücke, vor allem im Bereich der Wirksamkeit von sprach- und diskurserwerbsförderlichen Verfahren (ebd.: 111-112). Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass noch ungeklärt sei, „welche sprachlich-interaktiven Verfahren [...] auf welche Weise lernwirksam sind" (ebd.: 116), und der Blick „auf heterogene Schülerschaften und etwaige differenzielle Wirksamkeiten" fehle (ebd.: 117).

Gleichwohl liegen bereits seit den 1970er Jahren Studien zu eben dieser Wirksamkeit aus der Fremd- und Zweitsprachforschung vor. In ihrer Zusammenfassung zweit- und fremdsprachlicher Forschung unter der Perspektive sozial-interaktionistischer Ansätze beschreibt Aguado (2010) die Entwicklung einer Input-orientierten Forschungsperspektive hin zu einer interaktional-aushandelnden Perspektive unter Verweis auf die Studien von Long und die in diesem Zusammenhang formulierte Interaktionshypothese des Zweit- und Fremdsprachlernens/-erwerbs. So werden hier bereits sprachlich interaktive Verfahren wie „Vereinfachungen, Verkürzungen, Wiederholungen und Rephrasierungen" (Aguado 2010: 818) in der sprachlichen Interaktion zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern identifiziert und in ihrer Bedeutung für die absichtsvolle Gestaltung von spracherwerbsförderlichen L2-Interaktionen diskutiert. Eine kognitivistische Perspektive auf Interaktion scheint jedoch dem Gegenstand nicht gerecht zu werden, sodass soziokulturelle Perspektiven unter Rückgriff auf Vygotskys Idee der Zone der nächsten Entwicklung und der Rolle der Unterstützung von (sprachlichen) Noviz*innen durch (sprachliche) Expert*innen breit rezipiert werden. Gleichzeitig wird kollaborativen und kooperativen Interaktionen unter Lernenden große Aufmerksamkeit geschenkt und es wird versucht, soziokulturelle mit kognitiven Ansätzen zu verbinden (Aguado 2010: 822ff).

In ihrer Studie zur an die Schüler*innen gerichtete Sprache referiert Kleinschmidt-Schinke (2018) unter anderem den Forschungstand zur Lehrersprache als Ressource des schulischen Spracherwerbs aus der Perspektive der Erstsprach- sowie Zweitsprach-/Fremdspracherwerbsforschung. Neben der Rolle der Adaption des lehrerseitigen Inputs werden sogenannte mikrointeraktionale Stützmechanismen diskutiert, die dazu beitragen können, L2-Lernen und Erwerb zu unterstützen. Zu ersteren gehören die bereits in den 1980er Jahren von Long identifizierten und vielfach in der Forschung aufgegriffenen *confirmation checks*, *comprehension checks* und *clarification requests* (vgl. ebd.: 216). Zu letzteren gehören lehrerseitige Äußerungen, die eine schülerseitige Äußerung (verändernd) aufgreifen (*responsive* vs. *nonresponsive*, vgl. ebd., 262 unter Rückgriff auf Speidel 1987). Diese werden als „a) ‚exact repetition', b) ‚repetition with some addition or rewording', c) 'repetition with much elaboration or rewording', d) rewording or elaboration with

minimal or no repetition (Speidel 1987: 105)" realisiert (Kleinschmidt-Schinke 2018: 262). Die Autorin führt zudem die Forschung zu verschiedenen Arten von sprachlichem Feedback in Erst- und Zweit- bzw. fremdsprachlicher Interaktion zusammen, zu diesen auch Reformulierungen (ebd.: 264f) zählen. Mit Bührig (1996) liegen zudem grundlegende pragmatische Analysen zum reformulierenden sprachlichen Handeln vor, zu denen die Handlungen des Umformulierens, des Zusammenfassens und des Rephrasierens gehören (ebd.: 94, vlg. dazu auch Peuschel 2019: 80).

Als allgemeine Anforderungen an Lehr(er)sprache in der Unterrichtsinteraktion gelten ihre Verständlichkeit für die Schüler*innen, ihre Flexibilität, Korrektheit und Angemessenheit (vgl. Thürmann & Vollmer 2013). Untersuchungen von Schmölzer-Eibinger, Dorner, Langer & Helten-Pacher (2013, zitiert nach Schmölzer-Eibinger 2014: 11) „[…] zeigen jedoch, dass der mündliche Sprachgebrauch von Fachlehrkräften oft durch Ungenauigkeit und Vagheit gekennzeichnet ist und Erklärungen und Begründungen vielfach unklar und schwer nachvollziehbar sind". Mikro-Scaffolding-Strategien und deren Umsetzung werden recht umfangreich in der Literatur diskutiert (vgl. Gibbons 2015; Hammond & Gibbons 2005: 20; Kniffka 2010, 2017; Peuschel & Burkard 2019: 87f). Dabei werden immer wieder einzelne Strategien wie die Verlangsamung von Interaktionen, ein geringeres lehrerseitiges Sprechtempo, mehr schülerseitige Planungszeit, die Rekodierung durch das Aufgreifen, Erweitern und Rephrasieren von schülerseitigen Äußerungen sowie deren Einbettung in größere thematische und konzeptionelle Zusammenhänge, verschiedenes korrektives Feedback sowie variierende Interaktionsmuster aufgelistet (Kniffka 2010: 3), ohne jedoch ausreichend empirische Befunde zu ihrer konkreten Wirksamkeit bereit zu halten. Harren (2013, 2015, 2016) hingegen kann zeigen, dass in der interaktiven Vermittlung von Begriffen im Biologieunterricht lehrerseitig auf Schüler*innenbeiträge eingegangen wird und mit diesen weitergearbeitet wird. So unterstützen Lehrkräfte Schüler*innen bei der fachlich angemessenen Wortwahl und geben unterschiedlich stark sprachförderliches Feedback. Eine Strategie, die von Gibbons (2015: 25) empfohlen wird, Zweitsprachlernende in der Unterrichtsinteraktion mündlich handelnd zu unterstützen, ist „[to] model academic language by building on, extending, and rewording what students say" (ebd.: 28). Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass neben den bekannten Mikro-Scaffolding-Strategien weitere Modellierungen mündlicher Äußerungen in Lehr- und Instruktionssprache, wie zum Beispiel das aktive Zuhören oder die Art und Weise der Fragestellung die Qualität von Unterrichtsinteraktion bestenfalls positiv beeinflussen (vgl. dazu Peuschel & Burkard 2019: 88-91). Das Rekodieren von Äußerungen von Schüler*innen durch Lehrpersonen steht nachfolgend im Mittelpunkt des Beitrages, indem deskriptiv gezeigt wird, welchen Stellenwert und welche Qualität das lehrerseitige Rekodieren in den im *ViKo_spracHe* zugänglichen DaZ-Unterrichtsinteraktionen hat. Es werden folgende Forschungsfragen beantwortet:

1. Wie oft rekodieren Lehrkräfte im DaZ-Unterricht die Äußerungen der Schüler*innen?
2. Wie lassen sich Varianten lehrerseitiger Rekodierungen näher beschreiben?

Die Darstellung und Interpretation der Analyseergebnisse führt abschließend zur Diskussion der Fähigkeit, lehrerseitig rekodierend auf Äußerungen von Schüler*innen eingehen zu können und in diesem Teilaspekt DaZ-Unterrichtsinteraktionen professionell sprachlernförderlich gestalten zu können.

3 Methodik: Transkript- und Videoanalysen mit dem *ViKo_spracHe*

3.1 Das Augsburger *Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule* (*ViKo_spracHe*)

Das *Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe*) bietet eine Grundlage für die empirische Analyse von DaZ-Unterrichtsinteraktionen unter verschiedenen Fragestellungen (vgl. Stahl & Peuschel i.V.). Im Zeitraum von 2016 bis 2020 wurden im Kontext des Augsburger *Qualitätsoffensive-Lehrerbildung*-Projekts *LeHet* (*Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität*) Unterrichtsvideographien im DaZ-Unterricht und im sprachsensiblen Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Lerngruppen erstellt (Stahl, Schaupp & da Silva 2018). Die Unterrichtsmitschnitte (Abbildung 1), die mit drei bis vier Kameras und bis zu neun Lavalier(funk)mikrofonen durchgeführt wurden, wurden technisch so aufbereitet, dass ein simultan ablaufendes Video aller drei bis vier Videoaufnahmen zeitgleich drei bis vier Perspektiven anbietet (Stahl et al. 2018).

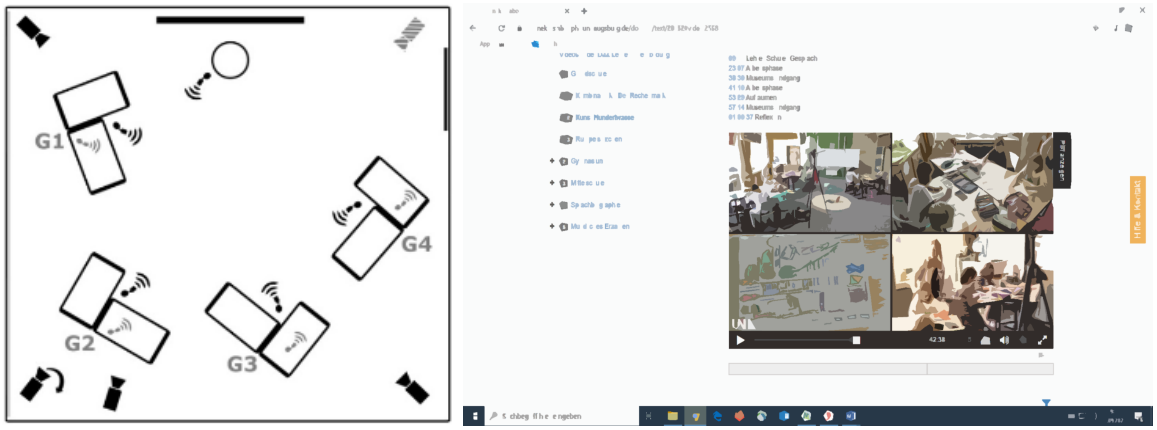

Abbildung 1: Skizze der Kameraperspektiven und des aufbereiteten Videomaterials

Die Unterrichtsvideos im *ViKo_spracHe (*DaZ-Unterricht und Regelunterricht in sprachlich heterogenen Klassen) sind nach Schulart (Grundschule, Mittelschule, Gymnasium), Klassenart (Regelklasse, Deutschklasse, DaZ-Sprachfördergruppe), Jahrgangsstufe, Fach und Länge des Videos sowie durch ein thematisches Schlagwort klassifiziert. Vier Unterrichtseinheiten wurden in Deutschklassen aufgenommen (DaZ), in denen im Bundesland Bayern neuzugewanderte und/oder mehrsprachige Schüler*innen für ein bis maximal zwei Jahre Schwerpunkunterricht in DaZ sowie Fachunterricht erhalten, wobei der zügige Übergang in den Regelunterricht angestrebt wird. Acht Unterrichtsmitschnitte zeigen sprachsensiblen und sprachbewussten Fachunterricht aus verschiedenen Fächergruppen. Zwei weitere Unterrichtsmitschnitte zeigen das Lernen in der additiven Sprachförderung DaZ. Insgesamt stehen im *ViKo_spracHe* folgende Daten zur Verfügung:

- Videos in mehrperspektivischer Darstellung von 14 vollständigen Unterrichtstunden (DaZ-Unterricht, sprachsensibler Fachunterricht) im Umfang von mehr als zwölf Zeitstunden
- vollständige Transkripte der 14 videographierten Unterrichtstunden (GAT2, vgl. Selting et al. 2009)

- Zusatzmaterial wie Schreibprodukte von Schüler*innen, Arbeitsblätter der videographierten Stunden, Unterrichtspläne etc.
- Videovignetten zur Illustration spezifischer Handlungen von Lehrkräften, z.B. sprachlernförderliche Unterrichtskommunikation, sprachbewusste Lehrsprache etc.

Neben allgemeinen Informationen zum jeweiligen Video wird in den Transkripten ein Überblick über die Lerninhalte, die umgesetzten Sozialformen und Methoden sowie zur Sitzordnung der Schüler*innen gegeben. Das *ViKo_spracHe* hält also Interaktionsdaten für die empirische Untersuchung fachdidaktischer Fragestellungen zu Makro- und Mikrostrukturen von DaZ-Unterrichtsinteraktion (vgl. z.B. Schwab et al. 2017; Schramm & Bechtel 2019) sowie der Interaktion im Fachunterricht mit sprachlich heterogenen Klassen bereit. Im *ViKo_spracHe* wird versucht, die gesamte fachliche und sprachliche Breite des schulischen DaZ-Unterrichts und der Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität exemplarisch abzubilden.

3.2 Lehrerseitiges Rekodieren: Datengrundlage, -kodierung und -auswertung

Aus dem *ViKo_spracHe* wurden für die Analyse des lehrerseitigen Rekodierens in diesem Beitrag drei DaZ-Unterrichtsvideos im Gesamtumfang von zwei Stunden und 30 Minuten ausgewählt. Es handelt sich um eine DaZ-Stunde der Grundschule, Primarstufe, zum Märchen „Rumpelstilzchen“, um eine DaZ-Stunde der Mittelschule, Sekundarstufe I, zur Wortschatzarbeit zum Thema „Sommerwörter” sowie um eine DaZ-Förderstunde der Sekundarstufe I zum Thema „Martin Luther 1518 in Augsburg” mit einem Kompetenzfokus auf dem Schreiben. Die Interaktionsanalysen erfolgten auf der Basis der GAT2-Transkripte mit Hilfe von MAXQDA, das sich als Analysetool für die Kodierung von textbasierten Unterrichtstranskripten gut eignet. Die zunächst offene Kodierung von Interaktionssequenzen des Rekodierens, angelehnt an inhaltsanalytische Verfahren, sowie die nachfolgende Quantifizierung und weitere qualitative Ausdifferenzierung der Kategorien ist den hier gestellten Forschungsfragen angemessen.[2] Die erste vollständige und doppelte Kodierung nur eines Transkripts durch zwei Kodiererinnen erfolgte zunächst deduktiv auf der Basis der folgenden Definition: Als lehrerseitige Rekodierungen, also als Aufgreifen einer Schüler*innenäußerung (SÄ) seitens der Lehrkraft (L), gelten alle diejenigen Sequenzen, deren Beginn eine SÄ als Impuls aufweist, welche daraufhin von der L inhaltlich explizit aufgegriffen wird. Das Ende der Sequenz fällt mit dem Ende der Lehrkraftäußerung zusammen. Transkriptauszug (1) soll dies verdeutlichen. Die SÄ von S02 in Zeile 142 enthält die Formulierung „ein armer müller“, die als Impuls von L aufgegriffen wird und im Zuge der Interaktion in Zeile 145 zu einer lehrerseitigen Rekodierung der SÄ führt („der müller der mahlt das mehl in der mühle”).

(1) Transkriptauszug „müller”: DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

```
142   S02:   es ist ein armer müller
143   L:     ein müller (.) erklär doch mal (.) was ist ein müller
```

[2] Der Prozess des Kodierens von Interaktionssequenzen, die Zusammenführung von Codes und Subcodes, die quantifizierende Darstellung sowie die Differenzierung der qualitativen Analysen sind mit Hilfe der MAXQDA-Software sehr benutzerfreundlich umsetzbar. Auch die Integration von Video- und Audiodaten wird durch die Software unterstützt, wenngleich sie in der hier vorgestellten Analyse nicht verwendet wurden.

```
144   S?:    einer (--) der (-) getreide macht (---) der sammelt getreide (--) d der
             sammelt alte sachen
145   S02:   ja (.) und danach macht er sie zu mehl
146   L:     richtig (.) gut erklärt [name] (-) der müller der mahlt das mehl
             in der mühle
```

Zunächst wurden also die entsprechenden Interaktionssequenzen mit Rekodierungen im Analysekorpus identifiziert und drei Subcodes herausgearbeitet. Anschließend wurden die drei gewählten Unterrichtsstunden vollständig doppelt kodiert.

4 Ergebnisse: lehrerseitiges Rekodieren als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* in der DaZ-Unterrichtsinteraktion

4.1 Häufigkeit des Rekodierens als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*

Lehrkräfte greifen die Äußerungen von Schüler*innen auf verschiedene Weise auf: als *Korrektur,* als *Wiederholung* oder aber auch als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*. Insgesamt wurden in den drei untersuchten Transkripten 106 Sequenzen als lehrerseitige Rekodierungen von Schüler*innenäußerungen identifiziert. Besonders interessant für die Analyse auf der Basis der Vorschläge von Gibbons (2015) ist hier die Kategorie des *Rekodierens als Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*. Die Interaktionssequenzen mit Rekodierungen im Sinne von *Aufgreifen als Korrektur* und *Aufgreifen als Wiederholung* werden für den vorliegenden Beitrag nicht weiter betrachtet. Von den 106 identifizierten Rekodierungen entfallen auf den Subcode *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* insgesamt 46 Sequenzen. Im Transkript „Rumpelstilzchen" (Grundschule) wurden 32 Sequenzen als *Aufgreifen als Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* kodiert, in den DaZ-Unterrichtstranskripten „Sommerwörter" und „Martin Luther" der Sekundarstufe I jeweils sieben Sequenzen. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte in der Interaktion mit Zweitsprachlerner*innen unterschiedlich häufig – im Sinne des mit Qualitätsmerkmal 1 geforderten konsequenten Einsatzes von Mikro-Scaffolding-Strategien – Schüler*innenaussagen aufgreifen und diese ausbauen, weiterführen oder einbetten. Würde nun das Qualitätsmerkmal 1 zur Interpretation herangezogen, wären die DaZ-spezifischen Interaktionen im Unterrichtsbeispiel „Rumpelstilzchen" von höherer Qualität. Gleichzeitig wird diese Interpretation dadurch eingeschränkt, dass andere Mikro-Scaffolding-Strategien wie Wiederholungen und Korrekturen nicht in die Analyse eingegangen sind und diese möglicherweise die geringe Anzahl von Rekodierungen im DaZ-Unterricht der Sekundarstufe I zumindest quantitativ ausgleichen könnten. Auf Grundlage der noch geringen Datenmenge der hier präsentierten Analyse lässt sich mit Häufigkeiten lehrerseitiger Rekodierungen kaum schlüssig die Qualität der Unterrichtsinteraktionen bewerten. Gleichwohl sind die offen gelegten Unterschiede interessante Befunde für weitere Fragestellungen, beispielsweise nach der Rolle der jeweiligen Lehrkraft, der Klassenstufe, des Stundenfokus oder des Sprachstandes der Schüler*innen, die mit Hilfe des *ViKo_spracHe* bearbeitet werden können.

4.2 Varianten des Rekodierens als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten*

Im Fokus dieses Abschnitts steht nun eine detaillierte Deskription einzelner Unterrichtsinteraktionssequenzen mit lehrerseitigen Rekodierungen als *Ausbauen, Weiterführe, Einbetten*. Hierfür werden nachfolgend Transkriptauszüge aus den drei analysierten DaZ-Stunden im Detail präsentiert, beschrieben und interpretiert. Die Auszüge 2a, 2b und 2c stammen aus einer DaZ-Unterrichtseinheit in einem Sprachförderkurs der Grundschule. Die Schüler*innen begrüßen sich zunächst in ihren Erstsprachen. Danach besprechen sie gemeinsam den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde. Dann versammeln sich die Schüler*innen auf Bänken vor der Tafel und der Lehrperson. Diese zeigt ein kurzes Video zum Märchen „Rumpelstilzchen" auf einem Tablet, welches im Anschluss besprochen wird. Dabei werden einerseits Personen zugeordnet und auch Gegenstände aus einer Schatztruhe semantisiert und mit Wortkarten an die Tafel geheftet. Neben den Gegenständen, Personen und anderen Wörtern werden auch Merkmale eines Märchens erwähnt. Im Anschluss werden die Schüler*innen in Zweiergruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt ein Plakat mit Bildern, anhand dessen das Märchen weitererzählt werden soll. Hierzu gibt es an der Hilfestation ein Tablet, welches die einzelnen Phasen paraphrasiert. Als Sicherung hängt jede Gruppe der Reihe nach ihr Plakat an die Tafel und erzählt, was in dem Märchen passiert. Die Stunde schließt mit einer Verabschiedung im Sitzkreis ab.

(2a) Transkriptauszug „dreher": DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

```
66   S03:   ich sehe ein (unverständliches wort)
67   L:     ein anderes haus (.) ja
68   S03:   ein mit dreher
69   L:     mit mit windrädern (-) genau und die drehen sich (.) richtig (---)
            vielleicht weißt du auch wie so ein haus heißt (---) [name]
```

L versucht hier die zunächst unverständliche SÄ zu unterstützen und greift in Zeile 68 den Formulierungsversuch auf, liefert das richtige Wort („Windräder"), beschreibt unter Verwendung des Verbs „drehen", was Windräder tun, bestätigt, pausiert und fordert S03 mit einer Frage auf, die Formulierung aus Zeile 66 erneut zu versuchen oder fortzuführen. L kann sich offenbar gut in die Formulierungstätigkeit von S03 eindenken und erkennt und nutzt in der Unterrichtsinteraktion eine Möglichkeit nicht nur fehlenden Wortschatz aufzugreifen und anzubieten, sondern auch mit der Verwendung des passenden Verbes in einem Satz sowie mit einer Rückfrage an S ein erweitertes sprachliches Angebot zu machen sowie S zu weiteren Äußerungen anzuregen.

(2b) Transkriptauszug „kette": DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

```
208  S06:   ich hab solche kette und da das sieht wie ein bisschen wie_n kristall aus
209  L:     mhmh
210  S06:   das hier so ein bisschen wie magie aus
211  L:     eine magische kette meinst du
212  S06:   ja
213  L:     richtig (.) die kette (-) ist auch ein wichtiger gegenstand
            in unserem märchen
```

In diesem Beispiel ließen sich formal zwei Sequenzen mit Rekodierungen identifizieren, die wir jedoch auf Grund der inhaltlichen Zusammengehörigkeit als eine Interaktionssequenz zwischen S06 und L lesen. S06 äußert sich in einem inhaltlich verständlichen Satz, in dem, typisch für die gesprochene Sprache, Verschleifungen zu finden sind („wie_n“). L greift die SÄ auf, indem sie S06 bestätigend und mit der Interjektion „mhm" aktiv zuhörend zum Weitererzählen animiert (Zeile 209). S06 ergreift erneut das Wort und beschreibt weiter die Kette in einem wiederum inhaltlich verständlichen Satz. Unter syntaktischer Betrachtung fehlt das Verb (Zeile 210). L rekodiert nun die SÄ mit einer Nominalverbindung, erkundigt sich nachfragend, ob dies das ist, was S06 sagen möchte und fordert damit eine Bestätigung von S06 ein (Zeile 211). S06 bejaht die Frage von L. Die Sequenz abschließend evaluiert L positiv den Inhalt der vorhergehenden SÄ und bettet diese anschließend in den Gesamtzusammenhang der Unterrichtseinheit ein, indem sie die Information dazu gibt, dass die Kette auch ein wichtiger Gegenstand im Märchen sei (Zeile 213). In den Rekodierungen von L werden ein Adjektiv angeboten (magisch), Genusinformationen geliefert (die Kette, eine magische Kette) und es wird neuer Wortschatz in vollständige Äußerungen eingebettet (Zeile 211, Zeile 213). Zusätzlich zum Einbetten wird hier S06 ein Erweiterungsangebot gemacht, das auf der eigenen Äußerung von S06 basiert, was als lehrerseitiges Angebot zum Ausbauen der SÄ gewertet wird. Auch im folgenden Transkriptauszug 2c der selben Lehrperson ist das lehrerseitige Rekodieren als Ausbauen, Weiterführen und Einbetten gut erkennbar.

(2c) Transkriptauszug „schloss": DaZ-Unterricht, Grundschule, Klassen 1-2, Unterrichtseinheit zum Märchen Rumpelstilzchen (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

```
311   S03:   äh der könig sagt äh (2.0) ja ich nehm die mit
312   L:     mhmh
313   S03:   zu dem schlos
314   L:     richtig (.) oder er sagt (.) schick sie mir morgen in mein schloss (.)
             dann will ich mal sehen und dann
```

S03 äußert sich, indem sie/er den König zitiert („der König sagt“, Zeile 311). L bestätigt aktiv zuhörend die Äußerung von S mit „mhm", woraufhin diese*r die Äußerung fortsetzt und den Satz vollendet (Zeile 313). Die Lehrkraft bestätigt die inhaltliche Richtigkeit der SÄ und reformuliert die wörtliche Rede des Königs, eingeleitet durch die Konjunktion „oder“. Die Lehrkraft bietet eine Formulierungsalternative als wörtliche Rede des Königs mit Personalpronomen an („er sagt"). Sie bettet in dieser nachfolgenden Formulierung das Nomen „Schloss" in einen Satz ein. Eingeleitet durch das Adverb „dann" versucht die Lehrkraft S03 zum Weitererzählen der Geschichte zu animieren.

Im Auszug (3) wird der Unterricht in einer Deutschklasse und das Rekodieren als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* in der folgenden Interaktionssequenz näher betrachtet. Die Unterrichtseinheit im Fach Deutsch als Zweitsprache „Sommerwörter: Am Strand" wurde von 16 Schüler*innen der 6. bis 9. Jahrgangsstufe an einer Mittelschule besucht. Unterrichtsziel ist die Erweiterung des Wortschatzes zum Wortfeld „Sommer". Die Schüler*innen weisen die für Sprachlernklassen typischen, sprachlich sehr heterogenen Kenntnisse auf, die von nicht-alphabetisiert in Deutsch bis zum Niveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen reichen.

(3) Transkriptauszug „schwimmen“: DaZ-Unterricht, Mittelschule (Sekundarstufe I), jahrgangsgemischt (Klasse 6 – 8), Unterrichtseinheit zum Thema „Sommerwörter” (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

```
160   S03:   schwimmen
161   L:     wer (--) du (---) hast du das wenn du schwimmst
162   S03:   nein (.) für kleine kinder
163   L:     sehr gut (.) ganz genau ja das hilft kleinen kindern (-) das können die sich
             hier (-) ähm um den bauch ähm (-) rum binden und dann (-) gehen die nicht
             unter (---) sehr gut
```

Ein*e Schüler*in äußert sich zu einer Bildkarte, auf der ein Schwimmreifen abgebildet ist, mit dem Wort „schwimmen“, welches im Infinitiv verwendet wird (Zeile 160). L greift die SÄ mit einer W-Frage („wer”; Zeile 161) auf und richtet sich mit einer Entscheidungsfrage direkt an S03 („du (---) hast du das wenn du schwimmst“; Zeile 161). Das Verb schwimmen wird in entsprechend konjugierter Form in die Frage eingebettet (Zeile 161). Es folgt eine zweite konkretisierende, auch direkt an S03 gerichtete Frage, die S03 verneint und gleichzeitig eine Äußerung liefert, die L weiter aufgreifen kann („nein (.) für kleine Kinder”, Zeile 162). L bestätigt lobend („sehr gut“, „ganz genau”; Zeile 163), baut die Worterklärung aus und nennt Funktionsweise und Folgen des Gebrauchs eines Schwimmreifens unter Verwendung recht alltagssprachlicher Wörter und Strukturen. Auch hier wird deutlich, dass es L gelingt, die Äußerungsfragmente von S03 aufzugreifen, die Interaktion fortzuführen, und die Formulierung auszubauen, weiterzuführen und einzelne Wörter in größere syntaktische aber auch unterrichtlich-inhaltliche Zusammenhänge einzubetten.

(4) Transkriptauszug „kirche“: DaZ-Förderstunde, Sekundarstufe I, Unterrichtseinheit zum Thema „Martin Luther 1518 in Augsburg”, Kompetenzfokus schreiben” (L = Lehrer*in, S = Schüler*in)

Die Stunde wurde in einer 6. Klasse am Gymnasium aufgenommen. Thema der Unterrichtseinheit ist „Martin Luther in Augsburg 1518” und knüpft an einen Besuch im Augsburger Fugger und Welser Museum an. Bei diesem Museumsbesuch haben die Schüler*innen Informationen über verschiedene Personen, zum Beispiel Jakob Fugger, Martin Luther u.a. gesammelt. Im Unterrichtsbeispiel verfassen die Sechstklässler, die an einem zusätzlichen Deutschförderangebot teilnehmen (Sprachbegleitung), nach einem kurzen gemeinsamen Einstieg in Gruppenarbeit Briefe im Namen verschiedener Persönlichkeiten (Martin Luther, Jakob Fugger, Kardinal Cajetan). Im Video und im Transkript liegt der Fokus auf Gruppe 1, die als Dreiergruppe arbeitet und einen Brief aus der Perspektive Kardinal Cajetans verfasst.

```
592   S03:   ähm viele leute verlassen deswegen die kirsche und geben keine spenden mehr
593   L:     nein (.) die kirche kann_ma nicht verlassen damals
594   S03:   ach so
595   L:     aber du hast recht das geld kommt da nimmer rein
```

Die Rekodierungen von L in diesem Beispiel wurden im Rahmen der schreibbezogenen Gruppenarbeit getätigt. S03 äußert einen sprachlich korrekten Satz, der von L aufgegriffen und so rekodiert wird, dass zunächst eine fachlich-inhaltsbezogene Korrektur erfolgt (Zeile 593) und anschließend, nach Bestätigung („du hast recht“; Zeile 595), eine umgangssprachlich und dialektal gefärbte Formulierungsalternative zur SÄ angeboten wird (SÄ, Zeile 592:

„geben keine spenden mehr" / LÄ, Zeile 595: „das geld kommt da nimmer rein"). Im Gegensatz zu den stark auf Wortschatz bezogenen Rekodierungen in (2a), (2b), (2c) und (3) wird hier die SÄ nicht sprachlich formfokussiert aufgegriffen, sondern inhaltlich weitergeführt und in den Gesamtzusammenhang der Stundeninhalte eingebettet.

4.3 Diskussion: lehrerseitige Rekodierungen und die Qualität professioneller, sprachlernförderlicher DaZ-Unterrichtsinteraktion

Die deskriptive Analyse von DaZ-Unterrichtsinteraktionen aus dem *ViKo_spracHe* auf der Basis von Transkripten hinsichtlich der lehrerseitigen Rekodierungen schülerseitiger Äußerungen kann die Frage nach der Qualität intentional modellierte Lehr- und Instruktionssprache als Teil professioneller sprachlernförderlicher Unterrichtsinteraktion sicher nicht erschöpfend beantworten. Dennoch lassen sich einige interessante Beobachtungen und Schlussfolgerungen zu den oben aufgestellten Qualitätsmerkmalen Q1 und Q2 hervorheben. DaZ-Lehrkräfte verwenden Mikro-Scaffolding Strategien im Sinne von Gibbons (2015) und, neben Korrekturen und Wiederholungen, greifen sie Schüler*innenäußerungen auf, bauen diese aus (*build on*), führen diese weiter (*extending*) und/oder betten sie in größere syntaktische aber auch inhaltliche Zusammenhänge ein (*re-wording*). DaZ-Lehrkräfte setzen bei der Rekodierung von Schüler*innenäußerungen den Fokus sowohl auf die sprachliche Form als auch auf den Inhalt. Sie geben weitere Informationen zu einzelnen Wörtern bzw. Themen und versuchen einen Bezug zur Alltagswelt der Schüler*innen herzustellen. Daneben verorten die hier betrachteten Lehrkräfte die SÄ auch im Gesamtzusammenhang der Erzählung bzw. des Stundenthemas der Unterrichtsstunde und modellieren einzelne Wörter durch deren richtige Verwendung in Sätzen. Mit Blick auf die Auszüge (2a), (2b), (2c) und (3) kann festgestellt werden, dass hier konsequent die Mikro-Scaffolding-Strategie des lehrerseitigen Rekodierens einer SÄ im Kontext von Wortschatzarbeit eingesetzt wird. Den Schüler*innen wird jedoch nicht allein Wortschatz angeboten. Dieser wird auch in syntaktisch komplexere Strukturen eingebettet und im Gesamtzusammenhang der Nacherzählung des Märchens und damit des Stundenthemas weitergeführt. Diese Interaktionen können demnach durchaus als qualitätsvolle sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion gelten.

Wenn Lehrkräfte Schüler*innenäußerungen in Form von *Ausbauen, Weiterführen und Einbetten* rekodieren, dann stellen sie den Lernenden in der 1-zu-1-Interaktion im DaZ-Unterricht zielsprachliche Äußerungen in höherer Komplexität im Vergleich zur vorausgegangenen Äußerung zur Verfügung. Das heißt, dass in der DaZ-Unterrichtsinteraktion beim *Rekodieren als Ausbauen, Weiterführen und Einbetten* ein sprachliches Angebot gemacht wird, das Anlass für implizite Lernprozesse sein kann. Lehrkräfte stellen also in den Rekodierungen angepassten sprachlichen Input zur Verfügung. Im Rahmen der lehrerseitigen Aufforderungen zu weiteren Formulierungen, haben die Schüler*innen die Möglichkeit diese wiederum selbst aufzugreifen, ggf. längere Redebeiträge zu leisten und auf diese Weise ihre Sprachkompetenzen auszubauen. Im Auszug (4) wird zwar rekodiert, gleichwohl wäre hier noch zu prüfen, ob diese Interaktion als professionell sprachlernförderlich gewertet werden kann, da die inhaltliche Konkretisierung der SÄ in einer Schreibphase auch über alltagssprachliche Mittel erfolgt. Grundsätzlich ist ein Wechsel sprachlicher Register in der sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion zu begrüßen. Um dies in (4) als bewusst eingesetzte Mikro-Scaffolding-Strategie oder als funktionale und absichtsvolle Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache zu werten, wären weitere Daten, z.B. aus einer lehrerseitigen Reflexion der eigenen Sprachverwendung notwendig.

5 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses um die Professionalisierung von schulischen DaZ-Lehrkräften sowie dem Interesse an der Analyse von authentischen schulischen DaZ-Unterrichtsinteraktionen wurden im Beitrag lehrerseitige Rekodierungen von lernerseitigen Äußerungen beschrieben. Diese können bzw. sollen als Mikro-Scaffolding-Strategie von Lehrkräften eingesetzt werden um Unterrichtsinteraktionen zweitsprachlernförderlich zu gestalten. Der schulische DaZ-Unterricht von der Grundschule bis zum Gymnasium ist durch eine Vielzahl von Faktoren gekennzeichnet, in der das professionelle Handeln von DaZ-Lehrkräften gefragt ist.

Ziel des Beitrages war es daher, basierend auf den Anforderungen an DaZ-Lehrkräfte für die Gestaltung einer sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion, die Rolle der intentionalen Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache von Lehrpersonen beim sprachlichen Scaffolding zu fokussieren und detailliert zu beschreiben. Ob und wenn ja, in welcher Weise Rekodierungen als *Ausbauen, Weiterführen, Einbetten* tatsächlich in der Interaktion sprachlernförderlich in Bezug auf spezifische sprachliche oder inhaltliche Elemente wirken, muss in weiteren Analysen und in größeren Interaktionssequenzen überprüft werden. Interessante zukünftige Fragestellungen sollten sich beispielsweise der Musterhaftigkeit des Rekodierens einzelner Lehrkräfte zuwenden oder der sprachlernförderlichen Gestaltung spezifischer Unterrichtsphasen oder auch dem Uptake der durch Rekodierungen angeboten sprachlichen Mittel durch die Schüler*innen. Dass Lehrkräfte rekodieren und, abhängig von Variablen wie Stundenthema, -ziel, -verlauf aber auch abhängig von der eigenen Fähigkeit zur Modellierung der eigenen Lehr- und Instruktionssprache, diese Rekodierungen im Sprachunterricht DaZ einsetzen, konnte in diesem Beitrag anhand der Transkriptanalysen aus dem *ViKo_spracHe* jedoch gut gezeigt werden. Dieser recht bescheidene Anspruch der hier präsentierten Analysen wird gerahmt durch den Diskurs um den mündlichen Sprachgebrauch und das mündliche Handeln von DaZ- und DaF-Lehrkräften als einer zentralen Ressource für Zweitsprachlernende, die durch ihre intentionale Modellierung eine größere Wirkung entfalten kann. Hierfür müssten jedoch in einem nächsten Analyseschritt die Analysesequenzen erweitert werden, die Äußerungen der Schüler*innen einbezogen werden und die Auswirkungen von Rekodierungen auf die weitere Interaktion untersucht werden. Mit den im *ViKo_spracHe* vorliegenden Daten ist dies für den DaZ-Unterricht und den Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen sehr gut möglich. Gleichwohl wären größere Korpora (Video und Transkript) mit Interaktionen aus dem DaZ- und DaF-Unterricht, die auch automatisierte Analysen ermöglichen, wünschenswert.

Vor dem Hintergrund der Professionalisierung von DaZ-Lehrkräften scheint es sinnvoll, die Rolle der professionell gestalteten, sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion und insbesondere die Rolle der intentionalen Modellierung der Lehr- und Instruktionssprache in der Interaktion auf der Basis geeigneter Konzepte wie dem professionellen mündlichen Handeln von Lehrkräften und dem Mikro-Scaffolding bewusst zu trainieren und als Teil professioneller DaZ-Lehrkompetenz in die Lehrkräftebildung DaZ zu implementieren.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2020): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Eds.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, 817 – 826.

Becker-Mrotzek, Michael (Ed.) (2009): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. Aufl. Tübingen Niemeyer.

Bührig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen – Zur Analyse sprachlicher Adaptionsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr Franke Attempto.

Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule (DDS)* 105 (2), 199–209.

Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Gadow, Anne; Kulgemeyer, Christoph; Marx, Nicole (2017): Wenn „Erklären" nicht gleich „Erklären" ist. Zu unterschiedlichen Konzepten gleichnamiger sprachlicher Handlungen in den Fächern und Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Umgangs damit. In: Erwin Tschirner et al. (Eds.). *Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern*. Tübingen: Stauffenburg, 55–74.

Gadow, Anne (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: ESV.

Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Second Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): *Putting scaffolding to work. The contribution of scaffolding in articulating ESL education*. Prospect 20, 6–30.

Harren, Inga (2013): Sprachförderung im Unterrichtsgespräch. Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In: Grundler, Elke & Vogt, Rüdiger (Eds.): *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen: Stauffenburg, 13–29.

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 (Ed.): *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 151–168.

Heller, Vivien (2015): Lerngelegenheiten für Erklären und Argumentieren. Wie partizipieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an bildungssprachlichen Praktiken? In: Fuchs, Isabell; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner (Eds.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge aus dem 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173–190.

Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): *Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen.* Leseforum – Online-Plattform für Literalität 3/2015 https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (31.03.2021)

Heller, Vivien; Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch* 24 (46), 102–121.

Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS)*. Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin: De Gruyter.

Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding*. Stiftung Mercator; Universtität Duisburg, proDaZ. Duisburg. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (31.03.2021)

Kniffka, Gabriele (2017): Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Eds.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 208–225.

Lengyel, Drorit (2016): Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In: Kilian Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Dina (Eds.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin, Boston: De Gruyter, 500–522.

Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012) Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57/1, 67–101, DOI DOI 10.1515/zfal-2012-0011

Meißner, Iris; Wyss, Eva Lia (Eds.) (2017): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Peuschel, Kristina (2021): Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion im Kontext sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache. In: Mainzer-Murrenhof, Mirka; Drumm, Sandra; Heine Lena (Eds.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung: eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 136–154.

Peuschel, Kristina (2019): Paraphrasieren als Lehrkompetenz. Ein Zugang zu mündlichen, bildungssprachlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Falkenhagen, Charlott; Funk, Hermann; Reinfried, Marcus; Volkmann, Laurenz (Eds.): *Sprachen lernen integriert - global, regional, lokal*. 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Jena, 27.-30. September 2017: Kongressband, Beiträge zur Fremdsprachenforschung (Band 15). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 77–99.

Peuschel, Kristina; Burkard, Anne (Eds.) (2019): *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. 1. Auflage. Tübingen: Narr Franke Attempto.

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 (Eds.): *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 (Eds.): *Handbuch Sprache in der Bildung.* Berlin, Boston: De Gruyter, 297–318.

Rehbein, Jochen (1984). Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, Konrad (Ed.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr Franke Attempto, 67–124.

Rost-Roth, Martina (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache. Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Eds.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin u. a.: de Gruyter, 69–97.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2014): Bildungssprachliche Ressourcen im Fachunterricht. Der Sprachgebrauch der Lehrkräfte. *ÖDaF-Mitteilungen* 30 (2), 9–21.

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Schramm, Karen; Bechtel, Max (2019): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48.1, 3–13. https://elibrary.narr.digital/article/10.2357/FLuL-2019-0001 (31.03.2021)

Schramm, Karen; Hardy, Ilonca; Saalbach, Henrik; Gadow, Anne (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Eds.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen.* Münster: Waxmann-Verlag, 295–314.

Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine; Schön, Almut (Eds.) (2017): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht.* Beiträge aus der empirischen Forschung. Münster: LIT.

Selting, Margret et al. (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 (31.03.2021).

Stahl, Christine; Peuschel Kristina (i.V.): DaZ-Kompetenzen und virtuelle Hospitationen: Zum Einsatz von Videovignetten aus dem DaZ-Unterricht für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In: Hartinger, Andreas; Dresel, Markus; Matthes, Eva; Nett, Ulrike; Peuschel Kristina (Eds.): *Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde.* Münster: Waxmann.

Stahl, Christine; da Silva, Ana; Draghina, Mario; Fahrner, Ulrich; Schilling, Charis (2018): Selbstgesteuertes Lernen mit videobasierten Lernmodulen in der universitären Lehrer/innenbildung. In: Sonnleitner, Magdalena; Prock, Stefan; Rank, Astrid; Kirchhoff, Petra (Eds.): *Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung: Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 223–238.

Stahl, Christine; Schaupp, Ulrike; da Silva, Ana (2018): Videos in der (DaZ-)Lehre und Forschung. In: *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der "Qualitäsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 95–105.

Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (2013): Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht. Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Eds.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 294–314.

Vogt, Rüdiger (2015): *Kommunikation im Unterricht. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.

Vogt, Rüdiger (Ed.) (2009/2016). *Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.