

Sektion 8: Quer durch alle Kompetenzbereiche: Potenziale mündlicher Kommunikation

Leitung: *Ulrike Behrens (Universität Hildesheim); Judith Kreuz (Pädagogische Hochschule Zug)*

Programm

Montag, 16.9.2024

- 10.30-11.10 Uhr Ulrike Behrens & Judith Kreuz: Einführung
- 11.10-11.50 Uhr Denise Robbins: Lernbezogenes Helfen in der Peer-Interaktion – Befunde aus einem Dissertationsprojekt über die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Helfens im Deutschunterricht
- 11.50-12.30 Uhr Tanja Steinebronn: Sprachliche Anforderungen des Präsentierens – Ein Projekt zur Identifikation sprachlicher Handlungsmuster in der Präsentationsrede

Pause

- 13.45-14.25 Uhr Nora Schönfelder: Multimodale Ressourcen beim Argumentieren im Gespräch: Interaktions- und erwerbsbezogene Analysen
- 14.30-15.10 Uhr Eric Graßnick, Winnie-Karen Giera, Manfred Stede & Lucas Deutzmann: Die Entwicklung der Überzeugungskraft in dialektischen Erörterungen durch ein Debattiertraining im Projekt „Fair Debattieren und Erörtern“. Eine Pilotierungsstudie in Klasse 9 zur Entwicklung eines automatisierten und digitalen Auswertungsprogramms

Dienstag, 17.9.2024

- 13.45-14.25 Uhr Nina Gregori: Fachdidaktische Entwicklungsforschung im ‘third space’ – eine Design Research-Studie zur Mündlichkeit im sprachbewussten Fachunterricht
- 14.30-15.10 Uhr Jenny Winterscheid: Förderung gesprochensprachlicher Kompetenzen im (Deutsch-)Unterricht
- 15.15-15.55 Uhr Antje Arnold & Christopher Sappok: OPERFLOW: Experimentelle Interviews zum Flow-Erleben mit Kindern beim Besuch einer Opernvorstellung (Bonner Familienoper: „Iwein Löwentritter“)

Mittwoch, 18.9. 2024

- 10.15-10.55 Uhr Jonathan Tadres: Sprachliche Richtigkeit durch Interaktion. Ein stufenübergreifender Vergleich von Überarbeitungsprozessen während Schreibkonferenzen.

11.00-11.40 Uhr Julia Schrittenlacher: Wie vollziehen sich Schreibinteraktionen innerhalb von Schüler*innentandems? Potenziale kollaborativer Textproduktion

Pause

13.45-14.25 Uhr Nadine Hoff, Cornelia Rosebrock & Tina Schulze: Dialogische Strategien reflexiver Subjektivität im Literaturunterricht vermitteln

14.30-15.10 Uhr Daniela Merklinger: Kollektive Bedeutungsaushandlungen im Gespräch über Bilderbücher

1. Lernbezogenes Helfen in der Peer-Interaktion – Befunde aus einem Dissertationsprojekt über die sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Helfens im Deutschunterricht

Im Deutschunterricht werden Lernende wiederkehrend damit konfrontiert, individuelle oder Mitschüler:innenseitige Hilfebedarfe im Medium der Mündlichkeit kollaborativ zu lösen. Diese Hilfebedarfe betreffen u. a. fachliche Problemstellungen unterschiedlicher Lernbereiche, etwa orthografische, textproduktionsbezogene oder Leseschwierigkeiten. Neben den zu vermittelnden fachlich-inhaltlichen Wissensbeständen auf Seiten des/der helfenden Schüler:in erfordert das lernbezogene Helfen dabei insbesondere auch vielschichtige sprachlich-kommunikative Fähigkeiten aller an der Interaktion Beteiligten (Svahn & Melander Bowden, 2021; Wakke & Heller, 2022), um z. B. orthografische Phänomene und Wortschreibungen zu erklären oder divergierende Erkläransätze zu diskutieren (Wakke & Heller, 2022). Angesichts der lernbereichsübergreifenden Bedeutung des gegenseitigen Helfens für das fachliche Lernen sowie der Komplexität der sprachlichen Anforderungen, die es an die Lernenden stellt, erweist sich die Förderung des lernbezogenen Helfens als eine Querschnittsaufgabe des Deutschunterrichts. Studien zum fachlichen Lernen in deutschunterrichtlichen (Peer-)Gesprächen zeigen die Relevanz komplexer explanativer und argumentativer Diskurspraktiken bereits auf. Allerdings fokussieren die Untersuchungen häufig auf spezifische Interaktionsformen wie Rechtschreibgespräche (z. B. Geist, 2018), Schreibkonferenzen (z. B. Becker-Mrotzek, 2000) oder Kleingruppengespräche über Literatur (z. B. Hanner, 2021) und nehmen schüler:innenseitig initiierte Hilfeaktivitäten und ihre sprachlich-kommunikative Konstitution nur wenig explizit in den Blick. Eine systematische Untersuchung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen spontan emergierenden helfenden Handelns im Deutschunterricht liegt bislang noch nicht vor.

Dieses Desiderat aufgreifend werden in dem Dissertationsprojekt unter Bezugnahme auf die multimodal erweiterte Gesprächsanalyse folgende Forschungsfragen adressiert: Wie wird das lernbezogene Helfen interaktiv organisiert? Auf welche Praktiken des Helfens greifen Schüler:innen zurück und wie konstituieren sich diese? Welche sprachlich-kommunikativen

und interaktiven Anforderungen stellt das lernbezogene Helfen an die Lernenden? Als Datengrundlage dienen 18 videografierte Unterrichtsstunden im Fach Deutsch aus den Klassen 2 und 5. Im Vortrag sollen neben Befunden zur interaktiven Organisation des lernbezogenen Helfens sowie zum Praktikenrepertoire insbesondere Schwierigkeiten und Hürden, auf die Lernende im Vollzug von Hilfeinteraktionen stoßen, in den Blick genommen werden, um auf dieser Grundlage Aussagen über die interaktiven und sprachlich-kommunikativen Anforderungen des lernbezogenen Helfens treffen zu können.

Literatur:

Becker-Mrotzek, M. (2000). Schreibkonferenzen. Eine diskursive Form der Textbearbeitung. *Grundschule* 32(12), 49-53.

Geist, B. (2018). Wie Kinder in Rechtschreibgesprächen Schreibungen erklären und wie die Lehrperson sie darin unterstützt. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 111-130). Erich Schmidt Verlag.

Hanner, J. (2021). Sprechen über literarische Texte: Eine rekonstruktive Fallstudie zu Kleingruppengesprächen in der Sekundarstufe. Springer Berlin Heidelberg, Imprint: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64631-1>

Svahn J. & Melander Bowden, H. (2021). Interactional and epistemic challenges in students' help-seeking in sessions of mathematical homework support: presenting the problem. *Classroom Discourse*, 12(3), 193–213. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1686998>

Wakke, D. & Heller, V. (2022). Wakke, D. & Heller, V. (2022). Helping as a Concurrent Activity: How Students Engage in Small Groups While Pursuing Classroom Tasks. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784906>

2. Sprachliche Anforderungen des Präsentierens – Ein Projekt zur Identifikation sprachlicher Handlungsmuster in der Präsentationsrede

Das Präsentieren ist eine bildungssprachliche Praktik (vgl. Voßkamp, 2019, S. 187), die uns in vielen Lernsettings begegnet. Vor dem Hintergrund rasanter Entwicklungen im KI-Bereich rückt das Präsentieren als Mittel der Wissensüberprüfung in den Fokus. Auch als Lerngegenstand und -methode wird es fächerübergreifend eingesetzt und bietet Chancen für die Förderung mündlicher Fähigkeiten (vgl. Berkemeier & Pfennig, 2015, S. 544). Das Präsentieren vereint spezifische sprachliche, mediale und kognitive Kompetenzen (vgl. Gätje et al., 2016, S. 9) und umfasst somit alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts (vgl. Grundler et al., 2019, S. 26). Im Fachunterricht stehen beim Präsentieren jedoch meist Inhalte und weniger die Sprachlichkeit im Vordergrund. Die mündlichen Kompetenzen Präsentierender werden häufig auf das freie und angemessene Sprechen reduziert und vorausgesetzt (vgl. Gätje, 2014, S. 80).

Umso wichtiger ist es, die Präsentation aus kommunikativer Perspektive zu beschreiben und zu klären, welche sprachlichen Anforderungen das Präsentieren an Lernende stellt. Verstehen wir die Präsentation als kommunikative Gattung (vgl. Gätje, 2020, 61 ff.), so bedarf es der Beschreibung jener Merkmale, die sie von anderen mündlichen Gattungen unterscheidet. Für die wissenschaftliche PowerPoint-Präsentation liegen Beschreibungen zu binnen- und außenstrukturellen Merkmalen sowie der situativen Rahmenbedingungen vor (vgl. Günthner & Knoblauch, 2007, 62 f.). Da aber einerseits nicht geklärt ist, mit welchen Einheiten Mündlichkeit beschrieben werden kann (vgl. Hennig, 2006) und andererseits bisher Methoden fehlen, multimodale Handlungen linguistisch zu greifen (vgl. Fricke, 2021), bleibt die Beschreibung konkreter sprachlicher Handlungsmuster in der Präsentationsrede ein Desiderat. Ziel meines Promotionsprojektes ist es, sprachliche Handlungen im komplexen Setting softwaregestützter Präsentationen zu identifizieren und somit der Merkmalsbeschreibung der kommunikativen Gattung ‚Präsentation‘ näherzukommen. Hierfür wurden studentische Präsentationen aufgezeichnet und analysiert.

Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg präsentierten dabei zur Vorbereitung auf ihre mündlichen Prüfungen unterschiedliche sprachwissenschaftliche und

sprachdidaktische Konzepte. Die Daten wurden mittels gesprächsanalytischer Methoden (vgl. Deppermann, 2008) zunächst segmentiert, um unterschiedliche Handlungseinheiten voneinander abzugrenzen. Anschließend wurden die Einheiten funktional, formal und inhaltlich beschrieben, um so fallübergreifende Analysen durchzuführen und damit sprachliche Handlungsmuster zu identifizieren.

Die aus dem Datenmaterial erarbeiteten sprachlichen Handlungsmuster möchte ich im Vortrag mit dem Fokus auf die sprachlichen Besonderheiten des Präsentierens und die daraus resultierenden Aufgaben einer fächerübergreifenden Deutschdidaktik diskutieren.

Literatur:

Berkemeier, A. & Pfennig, L. (2015). Schüler/innen präsentieren. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich; Band 3. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (3., unveränderte Auflage, S. 544–552). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). *Qualitative Sozialforschung: Bd. 3*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>

Fricke, E. (2021). Multimodality and Semiotic Complexity from a Linguistic Point of View: Processes of Code Integration and Code Manifestation. In A. Krause & U. Schmitz (Hrsg.), *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST): Bd. 99. Linguistik und Multimodalität*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr KG.

Gätje, O. (2014). Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Mündlichkeit: Bd. 3. Konzeptionen des Mündlichen: Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen* (S. 67–85). Hep der Bildungsvlag.

- Gätje, O. (2020). *Die Schülerpräsentation im Gymnasium: Eine theoretische und historische Untersuchung visuell gestützten Sprechens. Philologische Studien und Quellen: Bd. 275.* Erich Schmidt Verlag.
- Gätje, O., Krelle, M., Behrens, U. & Grundler, E. (2016). Präsentieren als literale Kompetenz? Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.58098/LFFL/2016/1/562>
- Grundler, E., Gätje, O. & Woitkowski, F. (2019). „hier seht ihr den Zusammenhang ja“: Komplexe Graphiken in Präsentationen erklären. *Deutsch 5-10*(59), 24–27.
- Günthner, S. & Knoblauch, H. (2007). Wissenschaftliche Diskursgattungen - PowerPoint et al. In P. Auer (Hrsg.), *Reden und Schreiben in der Wissenschaft* (S. 53–65). Campus-Verlag.
- Hennig, M. (2006). *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis.* Kassel University Press. <https://doi.org/2128>
- Voßkamp, P. (2019). Mündliches Präsentieren in der Grundschule – ein Beitrag zum Erwerb bildungssprachlicher Praktiken? *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*, 187–208. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110570380-009/html>

3. Multimodale Ressourcen beim Argumentieren im Gespräch: Interaktions- und erwerbsbezogene Analysen

Zu dem Repertoire mündlicher Fähigkeiten, das Schüler*innen für das fachliche Lernen im Unterricht benötigen, gehört neben dem Erklären und Berichten auch das mündliche Argumentieren (Quasthoff, Heller & Morek, 2021). Der Erwerb dieser diskursiven, bildungssprachlichen Praktik (Heller & Morek, 2015) ist notwendig, um an Wissenskonstruktions- und -aushandlungsprozessen im Unterricht teilhaben zu können (Ehlich, 2014; Quasthoff et al., 2021). Dabei bildet das mündliche Argumentieren nicht nur ein Lernziel sowie einen Lerngegenstand (Mundwiler et al., 2017), sondern es wird als Lernmedium lernbereichsübergreifend relevant, um an unterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen partizipieren zu können (Quasthoff et al., 2022). Die Unterstützung des Diskurserwerbs bildet somit eine Querschnittsaufgabe schulischer Unterrichtsinteraktion. Im Fokus der Forschung standen bislang vornehmlich sprachliche Ressourcen (u. a. Grundler, 2011; Heller, 2012; Krelle, 2014). Multimodale gesprächsanalytische Studien liefern jedoch wichtige Erkenntnisse, dass auch körperlich-sichtbare Ressourcen für das mündliche Argumentieren interaktiv relevant werden. So können Gesten wichtige pragmatische sowie diskursstrukturierende Funktionen übernehmen, indem sie beispielsweise das Verwerfen eines Arguments oder dessen interne Struktur für alle Beteiligten visuell sichtbar machen (Bressemer & Müller, 2014). Auch können Sprecher*innen während des Argumentierens durch das Wiederholen der Gesten vorangegangener Sprecher*innen reziproke Bezugnahmen anzeigen (Schönfelder & Heller, 2019), ohne diese sprachlich explizit zu markieren. Multimodale Ressourcen können somit auch zur Kontextualisierung (Quasthoff, 2009) von Äußerungen beitragen. Eine systematische Untersuchung multimodaler Ressourcen beim mündlichen Argumentieren steht bislang allerdings noch aus.

Dieses Desiderat adressiert das vorliegende Promotionsprojekt. Der Vortrag wird aus einer multimodalen gesprächsanalytischen Perspektive darlegen, wie Sprecher*innen Handgesten im Verbund mit anderen Ressourcen einsetzen, diese zeitlich koordinieren und welche Funktionen den Gesten in Bezug auf die übergeordnete Gattung des Argumentierens

zukommen. Auf den hier gewonnenen Beschreibungskategorien aufbauend wird dann anhand einer Längsschnittstudie untersucht, inwiefern sich die eingesetzten Ressourcen sowie ihre Koordination über den Diskurserwerb ausgewählter Fokuskinder von der sechsten bis zur neunten Klasse verändern. Die Datengrundlage bildet ein Längsschnittkorpus mit insgesamt 20 elizitierten argumentativen Eltern-Kind-Interaktionen, die über die sechste, siebte und neunte Klasse erhoben worden sind.

Insgesamt soll die Untersuchung zu einem besseren Verständnis des Erwerbs argumentativer Fähigkeiten beitragen und somit auch für eine gezieltere Unterstützung des multimodalen Diskurserwerbs im Rahmen des Deutschunterrichts fruchtbar gemacht werden.

Literatur:

Bressemer, J. & Müller, C. (2014). A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill & J. Bressemer (Hrsg.), *Body - Language - Communication. An international handbook on multimodality in human interaction. Volume 2* (S. 1575–1591). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110302028.1575>

Ehlich, K. (2014). Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In A. Hornung, G. Carobbio & D. Sorrentino (Hrsg.), *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich* (S. 41–54). Waxmann.

Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Stauffenburg.

Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.

Heller, V. & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbkontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Online-Plattform für Literalität*, (3), 1–23.

- Krelle, M. (2014). Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mundwiler, V., Kreuz, J., Hauser, S., Eriksson, B. & Luginbühl, M. (2017). Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik: Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich. In M. Luginbühl & S. Hauser (Hrsg.), Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion - normative Ansprüche und kommunikative Praktiken (S. 91–123). hep Verlag.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (S. 84–100). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, U., Heller, V. & Morek, M. (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht (S. 13–34). De Gruyter.
- Quasthoff, U., Heller, V., Prediger, S. & Erath, K. (2022). Learning in and through classroom interaction: On the convergence of language and content learning opportunities in subject-matter learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 57–85.
<https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0015>
- Schönfelder, N. & Heller, V. (2019). Embodied reciprocity in conversational argumentation. Soliciting and giving reasons with Palm Up Open Hand gestures. *Proceedings of the 6th Gesture and Speech in Interaction GESPIN*, 81–86.

4. Die Entwicklung der Überzeugungskraft in dialektischen Erörterungen durch ein Debattiertraining im Projekt „Fair Debattieren und Erörtern“. Eine Pilotierungsstudie in Klasse 9 zur Entwicklung eines automatisierten und digitalen Auswertungsprogramms

Schreiben und Argumentieren gelten als grundlegende Schlüsselkompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe sowie für das lebenslange Lernen (Europäische Union, 2018). Daher ist es notwendig, allen Schüler:innen den Erwerb jener Kompetenzen zu ermöglichen. Dieses Ziel kann durch die Verknüpfung von mündlichem und schriftlichem Argumentieren unterstützt werden.

Aus diesem Grund untersucht die vorliegende Pilotierungsstudie die Frage, *inwiefern sich die Überzeugungskraft von dialektischen Erörterungen im Rahmen eines Debattiertrainings in der 9. Klasse an nichtgymnasialen Schulen im Projekt Fair Debattieren und Erörtern (FDE) entwickelt*. Hierfür wurden im Mixed-Methods-Design Erörterungstexte ($n = 18$) von 9 Schüler:innen zu zwei Messzeitpunkten vor und nach einem Debattiertraining (6 Unterrichtseinheiten je 90min), basierend auf einer Unterrichtsreihe nach *Jugend Debattiert* (Kemmann et al., 2019), qualitativ und quantitativ analysiert. Die vorliegende Stichprobe stammt aus dem Textkorpus des Projekts FDE ($N = 1024$). Anhand des IMOSS-Kodierleitfadens (Neumann & Matthiesen, 2011) ($\alpha = ,90$) wurde die Überzeugungskraft quantitativ im Double-Blind-Rating ($\kappa = ,828$) auf einer 5-Punkt-Skala ermittelt. Außerdem erfolgte qualitativ die Segmentierung argumentativer Diskurseinheiten (ADUs) und Stützungsrelationen durch die korpusgestützte Textanalyse nach Stede (2016). Darüber hinaus wurden mithilfe von SPSS Pearson-Korrelationen zwischen Überzeugungskraft und Stützungsrelationen berechnet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die durchschnittliche Überzeugungskraft nach dem Treatment um 0,55 Punkte verbesserte ($M_{t1} = 1,28$, $SD = 0,44$; $M_{t2} = 1,83$, $SD = 0,5$). Dies gilt auch für die durchschnittliche Anzahl der ADUs ($M_{t1} = 4,7$; $M_{t2} = 11,3$). Zudem lässt sich auf qualitativer Ebene anhand der Strukturbäume eine Korrelation zwischen Überzeugungskraft und Komplexität der Stützungsrelationen beobachten ($r = ,617^{**}$).

So zeigen die Ergebnisse die Relevanz des Debattierens für die Entwicklung der Überzeugungskraft in schriftlichen Argumentationen auf und dienen der Vorbereitung eines automatisierten und digitalen Auswertungsprogramms zur Analyse von argumentativen Schüler:innentexten, welches sowohl in der Schreibforschung als auch in der Schulpraxis Anwendung finden soll.

Literatur:

Kemmann, A., Hielscher, F. & Wagner, T. (2019). Debattieren unterrichten I: Grundlagen, Vertiefungs- und Erweiterungsmöglichkeiten. Klett Kallmeyer.

<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783772790331>

Neumann, A. & Matthiesen, F. (2011). Indikatorenmodell des schulischen Schreibens (IMOSS): Testdokumentation 2009, 2010. Didaktik-Diskurse: Bd. 5. Leuphana Universität Lüneburg.

Official Journal of the European Union (2018). Council recommendation on key competences for lifelong learning: C189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Stede, M. (2016). Potsdam cognitive science series: Bd. 8. Handbuch Textannotation: Potsdamer Kommentarkorpus 2.0. Universitätsverlag Potsdam.

5. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im ‘third space’ – eine Design Research-Studie zur Mündlichkeit im sprachbewussten Fachunterricht

Der sprachbewusste Fachunterricht hat zum Ziel, das fachliche Lernen mithilfe eines bewussten Einsatzes der Sprache zu ermöglichen (Schmellentin & Lindauer, 2020). Ungeachtet des Hintergrunds der Schüler*innen soll sprachliche Bildung ermöglicht werden, womit der sprachbewusste Fachunterricht einen wichtigen Beitrag zur Partizipation aller Schüler*innen an schulischen Bildungsprozessen leistet (Schmellentin, 2023, S. 17). Obwohl mündliche Sprachbereiche in den Konzepten zum sprachbewussten Fachunterricht mitgedacht und teilweise ausformuliert sind (z. B. Hörverstehen vorentlasten, Unterrichtsgespräche führen, vgl. Lindauer et al., 2013, 2021), bleiben viele Aspekte wenig ausdifferenziert und didaktische Konzepte beziehen sich vornehmlich auf die sprachbewusste Unterstützung von Schüler*innen im Bereich des Leseverstehens (z. B. Schmellentin et al., 2017). An diesem Punkt setzt das Projekt «Mündlichkeit im sprachbewussten Fachunterricht» an.

Im transdisziplinären Entwicklungsforschungsprojekt kollaborieren Lehrpersonen und PH-Dozierende im Rahmen eines Design Research-Prozesses (Dube & Prediger, 2017; Hussmann et al., 2013). Das Projekt ist somit im sog. hybriden ‚third space‘ (u. a. Leonhard et al., 2016; Zeichner, 2010) angesiedelt. Drei Projektteams entwickeln in unterschiedlichen Fachbereichen (Geschichte, Englisch, Sport) je ein Lehr-Lernarrangement im mündlichen Bereich des sprachbewussten Fachunterrichts. Die Lehr-Lernarrangements werden auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse in mehreren Zyklen („Designexperimenten“) erprobt, evaluiert und weiterentwickelt (vgl. Prediger, 2021). Die Erprobungen der Lehr-Lernarrangements werden videografiert und interaktionsanalytisch untersucht (u. a. Deppermann, 2018; Hausendorf et al., 2016; Mondada, 2019). Außerdem werden Befragungen mit den Schüler*innen sowie Reflexionsgespräche mit den involvierten Lehrpersonen durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Im geplanten Beitrag werden die Ergebnisse aus den ersten beiden (von insgesamt drei) Designzyklen des Teilprojekts aus dem Geschichtsunterricht mit dem Thema «Mündliche

Analyse historischer Bildquellen» vorgestellt. Das Teilprojekt bearbeitet die übergeordnete Fragestellung, wie eine sprachbewusst gestaltete Modellierung des mündlichen Analysierens von historischen Bildquellen das Lernen der Schüler*innen diesbezüglich unterstützt.

Auf der Grundlage einer conjecture map (Sandoval, 2014) wird aufgezeigt, wie das Lehr-Lernarrangement entwickelt und empirisch untersucht wurde und inwiefern die Erkenntnisse aus dem ersten und dem zweiten Entwicklungszyklus jeweils als Grundlage für die Weiterentwicklung des nachfolgenden Zyklus fungierten. Zweitens wird dargelegt, welche lokalen Theorien sich für das Teilprojekt aus den bisherigen Zyklen ableiten lassen.

Literatur:

Deppermann, A. (2018). Sprache in der multimodalen Interaktion. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext (S. 51–85). de Gruyter.

Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 1, 1–14.

Hausendorf, H., Schmitt, R., & Kesselheim, W. (2016). Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Narr Verlag.

Hussmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdiseins entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), Der lange Weg zum Unterrichtsdiseign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme (S. 25–42). Waxmann.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.

Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C., & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der

Professionalisierung von Lehrpersonen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11(1), 79–98.

Lindauer, T., Dittmar, M., Schmellentin, C., Sturm, A., Schneider, H., & Rychener, I. (2021). Fachkonzept Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe. Bildungsdirektion Kanton Zürich. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/unterricht/unterrichtsentwicklung/fsl/fachkonzept_integrierte_sprachfoerderung.pdf

Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C., & Furger, J. (2013). Sprachbewusst unterrichten – Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Bildungsraum Nordwestschweiz.

Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62.

Prediger, S. (2021). Von Unterrichtsforschung zu Design-Research auf Professionalisierungsebene. Diskurssensible Gesprächsführung lernen. In U. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 347–377). de Gruyter.

Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *The Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36.

Schmellentin, C. (2023). Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache – Bildungspolitische Herausforderungen für Schule und Hochschule. *Didaktik Deutsch*, 28(54), 17–34.

Schmellentin, C., Dittmar, M., Gilg, E., & Schneider, H. (2017). Sprachliche Anforderungen in Biologielehrmitteln. In B. Ahrenholz, B. Hövelbrinks, & C. Schmellentin (Hrsg.), *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen* (S. 73–91). Narr Francke Attempto.

Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(3), 669–677.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

6. Förderung gesprochensprachlicher Kompetenzen im (Deutsch-)Unterricht

Bildungssprachliche Praktiken (Morek & Heller, 2012) wie Argumentieren, Präsentieren und Feedbackgeben werden in allen Fächern und nach der Schule auch im beruflichen Kontext benötigt, dennoch wird die Förderung von Gesprochensprachlichem üblicherweise im Deutschunterricht verortet.

Im Teilprojekt 17 des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Leistung macht Schule“ (LemaS), einer gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern „zur **Entwicklung einer begabungs- und leistungsfördernden Schul- und Unterrichtskultur**“ (LemaS Forschungsverbund, o. J.^a), wurden in den letzten fünf Jahren Konzepte, Beobachtungsbögen, Unterrichtsmaterialien sowie Selbstlernangebote (wie WebQuests) entwickelt, die ausgehend von gesprächsanalytischen Erkenntnissen und Bedarfsanalysen anhand von Interviews mit Lehrpersonen der Kooperationsschulen und videographierter Unterrichtsinteraktionen die Besonderheiten des Gesprochensprachlichen berücksichtigen (vgl. z. B. Leistung macht Schule, o. J.; LemaS Forschungsverbund, o. J.^b; Spiegel & Winterscheid, 2020). Die unterschiedlichen Materialien oder Bausteine aus diesen können gezielt zur Förderung einzelner Teilkompetenzen eingesetzt werden, wobei unterschiedliche Niveaustufen und Aufgaben(formate), die in unterschiedlicher Tiefe bearbeitet werden können, prinzipiell einen differenzierenden Einsatz in der gesamten Klasse – und das nicht nur im Deutschunterricht – erlauben (Winterscheid, i. E.). Die Materialien wurden durch zuvor geschulte Lehrpersonen in den Schulen implementiert und basierend auf Rückmeldungen aus den Schulen und Analysen von videografierten Unterrichtsstunden evaluiert und überarbeitet. In der im Juli 2023 gestarteten LemaS-Transferphase sollen die P³produkte und Erkenntnisse der ersten Förderphase nun in die Breite getragen werden (vgl. z. B. LemaS Forschungsverbund o. J.^{a+c}).

Im Vortrag werde ich auf das Vorgehen im LemaS-Teilprojekt 17 zu sprachlich-rhetorischer Kommunikation, die Implementierung der P³produkte des Teilprojekts an den Schulen und Erfahrungen sowie Chancen für einen fächerübergreifenden Einsatz eingehen.

Literatur:

Leistung macht Schule (o. J.). Teilprojekt 17: Adaptive Formate sprachlich-literarischer Förderung: Sprachlich-rhetorische Kommunikation/Argumentation. www.leistung-macht-schule.de/de/Teilprojekt-17-Adaptive-Formate-Kommunikation-1804.html (Abruf am 15.02.2024).

LemaS Forschungsverbund (o. J.^a). LemaS-P³produkte für die Begabungs- und Begabtenförderung in Schule und Unterricht. <https://www.lemas-forschung.de/themen/lemas-p3produkte-fur-die-begabungs-und-begabtenforderung-in-schule-und-unterricht> (Abruf am 15.02.2024).

LemaS Forschungsverbund (o. J.^b). Teilprojekt 17. Adaptive Formate sprachlich-literarischer Förderung: sprachlich-rhetorische Kommunikation/Argumentation. www.lemas-forschung.de/projekte/teilprojekt-17 (Abruf am 15.02.2024).

LemaS Forschungsverbund (o. J.^c). LemaS-Transfer. <https://www.lemas-forschung.de/themen/lemas-transfer> (Abruf am 15.02.2024).

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67-101.

Spiegel, C. & Winterscheid, J. (2020). Teilprojekt 17: Sprachlich-rhetorische Kompetenzen im Deutschunterricht fördern. In: Weigand, G. et al. (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. (S. 176-182). Weinheim: Beltz.

Winterscheid, J. (i. E.); Förderung rhetorisch-sprachlicher Kompetenzen im Unterricht – exemplarisch gezeigt an zwei Produkten. In: C. Fischer, W. Hallet, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, H.-W. Wollersheim & G. Weigand (Hrsg.). *Wege begabungsfördernder Schulen – Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis*. Band 3. *Leistung macht Schule*. Bielefeld: wbv Publikation.

7. OPERFLOW: Experimentelle Interviews zum Flow-Erleben mit Kindern beim Besuch einer Opernvorstellung (Bonner Familienoper: „Iwein Löwentritter“)

„Die Vernunft muss man zuhause lassen, wenn man in die Oper geht!“

(Gottsched 1730)

Während Gottsched es nicht gut gemeint hat mit der Oper, setzen wir hier positiv an. Die Oper als vielschichtiges Musiktheater, als „Gesamtkunstwerk“ oder schlicht als multimodales Ereignis ist aus Kindersicht im besten Fall ein *sensationelles* Spektakel (Benthaus 2001). Mit dem besten Fall meinen wir weniger die erschöpfende Würdigung aller Gestaltungsebenen oder das lückenlose Mitvollziehen der Handlung, sondern das Zustandekommen von Flow-Erlebnissen (Csikszentmihalyi 2014 („positive Psychologie“), Flow-Symposium 2019 („empirische Ästhetik“)). Wir gehen davon aus, dass Kinder häufig überhaupt kein Problem damit haben, nicht alles zu erfassen und zu verstehen. Das ist ihre Welt. Sie können trotzdem auf ihre Kosten – i.e. „in den Flow“ – kommen. Ob und wie sich das vollzieht, ist allerdings schwer herauszufinden. Dies liegt einmal an der Unmittelbarkeit und Flüchtigkeit des Flow-Zustands selber, vor allem aber daran, dass SuS es nicht gewöhnt sind, Auskünfte zu ihrem Erleben zu geben, bei denen es kein Richtig oder Falsch gibt. Einen Anknüpfungspunkt bieten Menninghaus et al. 2018 mit einer Skala zum Assessment von Flow beim Lesen literarischer Texte durch Erwachsene. Untersuchungen zu Flow mit Bezug zum DU liegen allerdings nicht vor. So ergeben sich Fragen wie: Was fangen Rezipient:innen mit einem multimodalen (Über-)Angebot an (Arnold 2018)? Lässt sich Begeisterung oder auch Überforderung am stimmlich-prosodischen Ausdruck erfassen (Wehrle & Sappok 2023)?

Vor diesem Hintergrund haben wir mit Studierenden 2022 eine Pilot-Studie mit N = 28 Kindern im Alter von 7,7 bis 12,4 Jahren aus verschiedenen Schulformen durchgeführt (Fragebögen und Interviews vor, während und nach der Opernvorstellung). Als besonders aufschlussreich bzgl. Flow-freundlicher, aber auch -feindlicher Aspekte erwiesen sich die experimentellen Leitfadens-Interviews, die von den Studierenden durchgeführt wurden. Eine weitere Erhebung

wird in revidiertem Rahmen in der zweiten Spielzeit der Oper im Frühjahr 2024 erfolgen: Einbezogen wird nun ein Klassenverband von Achtklässler:innen (Gymnasium), um differenziertere Aussagen und die Einbettung in eine Unterrichtseinheit zu initiieren. Als Ziele können festgehalten werden:

1. Methodik: Entwicklung der experimentellen Interviews zum Flow-Assessment
2. Deutschunterricht/Einbettung: Erkenntnisgewinnung zur Bedingtheit von Flow für die unterrichtliche Vorbereitung und zur Natur von Flow-Erlebnissen als Quelle für ästhetische Erfahrung und ihr didaktisches Potential
3. Lehrer:innenbildung: Sensibilisierung der Zuhörkompetenzen von Studierenden, dahingehend, SuS mehr als Informant:innen und weniger als Erfüllungsgehilf:innen des Unterrichtsplans einzubeziehen (Behrens & Krelle 2024).

Literatur:

Arnold, A. (2018). Konträr oder komplementär? Überlegungen zum Medienwechsel in „Hoppe“ und „Felicitas Hoppe sagt“. In Hamann, C. & Schausten, M. (Hrsg.), Felicitas Hoppe (S. 43–60) Verlag der Buchhandlung Klaus Bittner.

Benthaus, A. (2001). Oper im Unterricht – Zwischen Anspruch und Realität: Möglichkeiten und Grenzen eines multidimensionalen Phänomens: Studie zur Didaktik und Methodik des Themengebietes Oper. Universität Dortmund.

Behrens, U. & Krelle, M. (2024). Zuhören fördern. Praxis Deutsch 303, 4–11.

Csikszentmihalyi, M. (2014). Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Springer Science.
<https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9>

Eggert, M. (2021). Iwein Löwenritter. Oper in zwei Akten. Nach dem Roman von Felicitas Hoppe auf Grundlage des Epos „Iwein“ von Hartmann von Aue. Libretto von Andrea Heuser.

Flow Symposium (2019). Veranstaltung am Max Planck Institute for Empirical Aesthetics. Frankfurt/M. <https://www.aesthetics.mpg.de/institut/veranstaltungen/vergangene-veranstaltungen/flow-symposium.html>

Gottsched, J. C. (1730). Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen. Leipzig.

Hoppe, F. (2008). Iwein Löwenritter. Nach einem Roman von Hartmann von Aue. S. Fischer.

Thissen B. A. K., Menninghaus, W. & Schlotz, W. (2018). Measuring Optimal Reading Experiences: The Reading Flow Short Scale. *Front. Psychol.* 9:2542. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02542>

Wehrle, S. & Sappok, C. (2023). Evaluating prosodic aspects of oral reading proficiency in schoolchildren: effects of gender, genre and grade. In: Skarnitzl, R. & Volín, J. (Hrsg.), *Proceedings of the 20th International Congress of Phonetic Sciences*. Guarant International (S. 1275–1279). <https://guarant.cz/icphs2023/113.pdf>

8. Sprachliche Richtigkeit durch Interaktion. Ein stufenübergreifender Vergleich von Überarbeitungsprozessen während Schreibkonferenzen

Der Vortrag stellt erste Zwischenergebnisse meiner Dissertation vor. In dieser sollen Peer-Gespräche, in denen Schüler:innen-Texte überarbeitet werden, rekonstruiert werden. Die Forschungsfrage: Wie treffen Schüler:innen unterschiedlicher Schulstufen während Schreibkonferenzen Überarbeitungsentscheidungen?

Diese Frage knüpft an Desiderate unterschiedlicher deutschdidaktischer Forschungsgebiete an: Schreibdidaktische Konzepte gehen davon aus, dass Schüler:innen die Überarbeitungsphase u.a. dazu nutzen sollen, um Sprachrichtigkeit in ihren eigenen Texten herzustellen (vgl. z.B. Lindauer & Schmellentin, 2017, S. 30). Die Revisionsforschung konnte in unterschiedlichen Studien zeigen, dass die Schreibkonferenzen mit Blick auf die Sprachrichtigkeit eine beachtliche Menge an Überarbeitungen ermöglichen (vgl. z.B. Senn et al., 2005; Lipowsky et al., 2013; Reichardt et al., 2014; Eckermann, 2017; Kruse & Reichardt, 2018; Bär, 2021). Dieser Umstand ist vor allem aus orthografiedidaktischer Perspektive – die sich schon lange der Frage widmet, welchen Einfluss grammatisches Wissen auf sprachliche Richtigkeit hat (vgl. Funke, 2014) – interessant: An Überarbeitungsgesprächen lässt sich beobachten, (1) welches Wissen die Schüler:innen im Gespräch für die sprachliche Richtigkeit als relevant setzen und (2) ob sich im stufenübergreifenden Vergleich Unterschiede in diesem Wissen beschreiben lassen.

Methodisch an der interaktionalen Diskursanalyse orientiert, beschreibt die Studie Überarbeitungssequenzen auf drei Ebenen: Die Ebene der *Jobs* beschreibt systematisch auftretende «interaktiv konstituierte [] gesprächsstrukturelle [] Teilaufgaben» (Kreuz, 2021, S. 28), die Schüler:innen zu bewältigen haben, wenn sie überarbeiten. Die Ebene der *Mittel* beschreibt semantisch-pragmatische Funktionen, mit welchen diese Jobs erfüllt werden. Auf der Ebene der *Formen* werden die konkreten multimodalen Formen beschrieben, die im Kontext der Sequenzen bestimmte Funktionen annehmen (vgl. Hausendorf & Quasthoff, 1996; Quasthoff et al., 2020). Derart soll der Überarbeitungsprozess der Schüler:innen sichtbar

gemacht werden, sodass allfällige Probleme während desselben identifiziert und didaktisiert werden können.

Für diese Studie werden Schreibkonferenzen aus unterschiedlichen Deutschschweizer Kantonen gefilmt (je ca. 12 Schreibkonferenzen auf der Primar- und den Sekundarstufen I und II). Die Rekonstruktion der Gespräche kann dabei nur gelingen, wenn das multimodale Handeln der Schüler:innen nachvollziehbar wird. Aus diesem Grund werden 360°-Kameras verwendet, sowie die Schüler:innen-Texte vor und nach der Schreibkonferenz erhoben. Für den Vortrag werden voraussichtlich ausschließlich erste Ergebnisse der Sekundarstufe II vorliegen.

Literatur:

Bär, C. (2018). Textüberarbeitungen in Schreibkonferenzen—Wie textlinguistische Überlegungen und soziale Aushandlungen die Arbeit am Text prägen. In C. Bär & B. Uhl (Hrsg.), *Texte schreiben in der Grundschule: Zugänge zu kindlichen Perspektiven* (S. 204-224). Fillibach bei Klett.

Eckermann, T. (2017). Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen: Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15752-4>

Funke, R. (2014). Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In H. Gornik (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. 6. Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 429–454). Schneider Hohengehren.

Hausendorf, H., & Quasthoff, U. M. (1996) *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11463-5_6

Kreuz, J. (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule*. Stauffenburg Verlag. <https://edoc.unibas.ch/83383/>

- Kruse, N., & Reichardt, A. (2018). Von Kritikern zu Ko-Autoren — Zur Sozialität des Schreibunterrichts oder: Wie Grundschulkindern gemeinsam an. Mit Texten arbeiten. In C. Bär & B. Uhl (Hrsg.), *Texte schreiben in der Grundschule: Zugänge zu kindlichen Perspektiven* (S. 181–204). Fillibach bei Klett.
- Lindauer, T., & Schmellentin, C. (2017). Rechtschreibung: System, Kompetenzen und Erwerb. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 20–35). Beltz Juventa.
- Lipowsky, F., Herrmann, M., Ludwig, M., Eckermann, T., Heinzl, F., & Kruse, N. (2013). Textrevisionen im Grundschulunterricht—Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? In *Unterrichtswissenschaft* 41 (1), 38–56.
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2020). Glossar – Diskurskompetenz und diskursive Partizipation. In U. Quasthoff, V. Heller., M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht* (S. 35–42). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110707168-003>
- Reichardt, A., Kruse, N., & Lipowsky, F. (2014). Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textlupe. Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. In *Didaktik Deutsch* 19(36), 65–85.
- Senn, W., Lötscher, H., & Malti, T. (2005). Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen. PHZ, Institut für Lehren und Lernen.
<https://edudoc.ch/record/3524>

9. Wie vollziehen sich Schreibinteraktionen innerhalb von Schüler*innentandems? Potenziale kollaborativer Textproduktion

Dem kollaborativen Schreiben wird sowohl aus schreibdidaktischer Sicht (Philipp, 2015) als auch mit Blick auf die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen von Schüler*innen ein hohes Potenzial zugeschrieben (Abraham, 2015; Cap et al., 2012). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Möglichkeit, im Medium der Mündlichkeit die Textproduktionsphasen gemeinsam durchlaufen zu können (z. B. das Planen und Formulieren), eine vielversprechende Lernressource darstellt (Oberrauch/ Eberth, 2023; Lehnen, 2017; Bär, 2021). Entgegen der Reichhaltigkeit des Konzepts ist bisher ungeklärt, wie, d.h. über welche sprachlichen und diskursiven Praktiken im Mündlichen, Schüler*innen solche Schreibinteraktionen tatsächlich ausgestalten (Pelchat, 2022). Daher bezieht sich die leitende Forschungsfrage des vorliegenden Projekts darauf, wie gemeinsame Textproduktionsprozesse interaktiv hergestellt werden. Hierbei fokussiert das Projekt besonders, wie das mündliche Klären der Aufgabenstellung und der Übergang zum Verschriften erster Formulierungen realisiert wird. Im Promotionsvorhaben soll speziell danach gefragt werden, welche Rollen genuin mündliche Ressourcen (z.B. Prosodie, Lachen, Ko-Konstruktion) – auch im Unterschied zu expliziten bzw. metasprachlichen Verfahren (vgl. auch Reichardt/ Kruse 2018) – bei Schreibinteraktionen spielen.

Das Datenkorpus besteht aus kollaborativen Textproduktionsprozessen zu einer argumentativen Schreibaufgabe von 14 Schreib Tandems aus je einer 8. Klasse eines Gymnasiums und einer Gesamtschule, da die Betrachtung dieser Altersgruppe innerhalb des kollaborativen Schreibens bisher wenig berücksichtigt ist (Pelchat, 2022). Die Gespräche werden durch Videokameras und einer Screen-Capture-Aufnahme videografiert, um den mündlichen Austausch und die schriftliche Textproduktion rekonstruieren zu können. Diesen Daten wird sich im ersten Schritt mit dem inhaltsanalytisch-kodierendem Analysezugang (Kuckartz/ Rädiker, 2022) genähert, um die Inhalte der Gespräche erfassen zu können. Anschließend folgt der interaktive Auswertungsschritt mithilfe der Gesprächsanalyse, welcher sich auf die inhaltsanalytisch erarbeiteten Kategorien der Formulierung, Überarbeitung und

der interaktiven Verarbeitung der Aufgabe bezieht. Im Vortrag werden exemplarisch Sequenzen fokussiert, in denen die Schüler*innen gemeinsam Formulierungen er- und bearbeiten. Hierdurch soll deutlich werden, dass die untersuchten Tandems die Ressource der Mündlichkeit beim Formen und Aushandeln von Formulierungen sowie beim Verarbeiten der Aufgabenstellung unterschiedlich kollaborativ ausgestalten. Weiterhin soll die Komponente der Reflexion innerhalb der Gespräche der Dyaden im Vortrag fokussiert werden, welches Impulse für die weitere Erforschung von Sprachreflexion bieten kann.

Literatur:

- Abraham, U. (2015). Einzel, aber nicht allein. Versuch über die Schwierigkeiten einer kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik ‚Leistung‘ im gemeinsamen Erreichen zu sehen. *Didaktik Deutsch*, 38, 97-114.
- Bär, C. (2021). *Textproduktion in Interaktion. Eine Studie zum kollaborativen Schreiben in der Grundschule*. Peter Lang.
- Cap, C. H./Sucharowski, W./ Wendt, W. (2012). Kollaboratives Schreiben von Texten im Web. *HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 287, 61-68.
- Kuckartz, U./ Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek/J. Grabowski/T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, (S. 299-314). Waxmann.
- Oberrauch, A./ Eberth, A. (2023). Kollaboratives Schreiben: In: E. Nöthen/ V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative geographische Bildung* (S. 315-) Springer Spektrum.
- Pelchat, L. (2022). *Kollaboratives Schreiben. Eine rekonstruktive Studie zu Problemlösepraktiken im Französischunterricht*. Narr Francke Attempto Verlag.

Philipp, Maik (2015). Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung,
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

10. Dialogische Strategien reflexiver Subjektivität im Literaturunterricht vermitteln

In der aktuellen literaturdidaktischen Diskussion sind ästhetische Rezeptionsprozesse erneut in den Vordergrund gerückt (Führer, 2019; Frickel & Zepter, 2023; Magirius et al., 2023). Empirische Studien zur Beteiligung reflexiver Subjektivität in Lektüreprozessen stellen für konzeptionelle und didaktische Modellierungen derartiger Prozesse allerdings nach wie vor eine Forschungslücke dar. In Anlehnung an niederländische Arbeiten zum literarischen Lesen (Schrijvers et al., 2019; Schrijvers, 2019, Rosebrock, 2022) wurde eine Interventionsstudie mit drei achten Gymnasialklassen und drei Kontrollklassen im selben Jahrgang durchgeführt und ausgewertet, deren Anlage und Ergebnisse im Beitrag vorgestellt werden. Ob bzw. inwieweit es gelingt, Schüler:innen sowohl eine literarische Lesehaltung zu vermitteln als auch ihre literarästhetische Kompetenzen wie Sprachaufmerksamkeit und Selbstreflexion zu schulen, ist die zentrale Fragestellung der Studie.

In unserer Intervention wurden in sechs Unterrichtseinheiten Routinen eines dialogisch-literarischen Umgangs mit Kurzgeschichten vermittelt: Für ihre Textbegegnungen sollten die Schüler:innen auf fünf sukzessiv eingeführte literatur-orientierte Strategien zurückgreifen, die dazu anregen, Komponenten literarischen Sprachgebrauchs aufmerksam wahrzunehmen, Unbestimmtheit oder Nicht-Verstehen zu reflektieren und personale Empfindungen und Erfahrungen als solche ins Bewusstsein zu heben und zu versprachlichen. Das Unterrichtssetting fordert jeweils intrasubjektive Schreibdialoge, einen reziproken Peer-Austausch und im dritten Schritt ko-reflexive Plenumsgespräche, um sowohl Reflexionen über Bezüge auf subjektive Wirklichkeiten als auch das gemeinsame Aushandeln multipler Bedeutungen unterrichtlich zu realisieren (Kolenda, 2010). Die literarische Dialogkultur unterstützt somit die Schulung von reflexiver Sprach- und Selbstaufmerksamkeit im Rezeptions- und Kommunikationsprozess und ermöglicht intersubjektive sowie ko-konstruktive Verständigungsformen über literarisches Verstehen (Maine, 2015).

Ein Prä- und Post-Fragebogen zu den Prozessen und Zielen literarischen Lesens, Interviews und die verschriftlichten internen Dialoge zu literarischen Texten bilden die Datengrundlage, die inhaltsanalytisch anhand eines erprobten Kodierschemas in MaxQda ausgewertet wurden. Time-on-Task der Schüler:innen und Interventionstreue wurden überprüft. Berichtet wird über den Erfolg der Intervention in Bezug auf Potenziale mündlicher Kommunikation für die Übernahme der angezielten literarästhetischen Lesehaltung, die Anwendung literarischer Strategien und die eudaimonische Motivation für den Literaturunterricht. Die Ergebnisse werden mit Blick auf die Erfahrungstiefe der literarischen Lektüre sowie den Lern- und Kompetenzzuwachs diskutiert.

Literatur:

Frickel, D.A. & Zepter, A.L. (Hrsg.) (2023). Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen in inklusiven Settings. Beltz Juventa.

Führer, C. (2019). Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung - Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. Leseforum.ch.
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/663/2019_1_de_fuehrer.pdf

Kolenda, S. (2010). Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess. Barbara Budrich.

Maine, F. (2015). Dialogic Readers. Children talking and thinking together about visual texts. Routledge.

Magirius, M.; Meier, C.; Kubik, S. & Führer, C. (Hrsg.) (2023). Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie. Kopaed.

Rosebrock, C. (2022). Literarisches Foregrounding in Leserperspektive. Phänomen, empirische Studien, didaktische Bedeutung. Preprint. DOI: 10.13140/RG.2.2.23719.42404

Schrijvers, M. (2019). The Story, The Self, The other. Developing insight into human nature in the literature classroom. ICO Dissertation Series. University of Amsterdam.

Schrijvers, M.; Janssen, T.; Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative dialogic literature teaching fosters adolescents' insight into human nature. *Learning and Instruction*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>

11. Kollektive Bedeutungsaushandlungen im Gespräch über Bilderbücher

In der internationalen Forschung zu Gesprächen im Fachunterricht besteht ein zunehmender Konsens darüber, dass qualitätsvolle dialogische Klassengespräche, in denen Schüler*innen ihre Gedanken ko-konstruktiv entfalten können, ein besonderes Lernpotenzial für fachliche und überfachliche Bildungsziele aufweisen (vgl. z. B. Pauli, Zimmermann, Wischgoll, Moser & Reusser, 2022, S. 2; Mercer, Wegerif & Major, 2019); zugleich steht eine Ausdifferenzierung für deutschdidaktische Inhalte noch aus (vgl. Heller & Morek, 2022, S. 2-3). Die Forschung zeigt auch, dass Schüler*innen in Klassen mit einer dialogischen Gesprächskultur bessere Leistungen erzielen als Klassen, die eher im Sinne des klassischen Initiation-Response-Evaluation Schemas unterrichtet werden (vgl. Mercer, 2019, 5).

Im Rahmen des Vortrags steht die Frage im Zentrum, wie Grundschüler*innen in literarischen Gesprächen über Bilderbücher interaktiv und kollektiv Bedeutungen aushandeln. In der grundschulbezogenen Forschung gibt es zahlreiche Studien, die sich für literarisches Lernen in Gesprächen über Bilderbücher interessieren (vgl. z. B.: Lingnau & Preußner 2022; Mayer & Mempel 2022; Heizmann, Meyer & Steinbrenner, 2020; Ritter & Ritter 2020; Scherer, Heinz & Bahn 2020). Dabei tritt das kollektive Fachgespräch zwischen Schüler*innen nur selten in den Blick. So steht im Kern dieses Vortrags ein Fallbeispiel, in dem Schüler*innen im Kontext eines literarischen Gesprächs in den Prozess von *joint creation of knowledge* (vgl. Mercer 2019, S. 45) treten.

Im Sinne des interpretativen Paradigmas wird in diesem Beitrag rekonstruiert, wie Schüler*innen in der Interaktion literar-ästhetische Dimensionen von Bilderbüchern im Gespräch erschließen und gemeinsam hervorbringen. Unterrichtliche Wirklichkeit wird als Vollzugswirklichkeit verstanden und interaktionsanalytisch rekonstruiert.

Das vorliegende Fallbeispiel stammt aus einem Datenkorpus mit 20 literarischen Gesprächen, die im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojektes im Deutschunterricht der Grundschule entstanden sind. Bei der Inventarisierung der Gespräche (vgl. Deppermann 2008) wurden

besonders interaktiv dichte und mit Blick auf literarisches Lernen hervorstechende Sequenzen ausgewählt.

Sichtbar wird, wie Grundschüler*innen fachlich anspruchsvolle Gedanken entwickeln und im kollektiven Unterrichtsgespräch z. B. Perspektiven literarischer Figuren kollektiv entfalten und Figurenverhalten vor dem Hintergrund der Handlungslogik der Geschichte reflektieren (vgl. Spinner 2006). Das Material zeigt, dass die kollektive Bedeutungsaushandlung unter Schüler*innen dabei keineswegs unabhängig von den zurückhaltenden und zugleich auch minimal gesetzten Interventionen der Lehrkraft erfolgt. Deutlich wird auch, dass die Qualität von *joint creation of knowledge* auch darin liegt, dass die kollektiv entwickelten Ideen weit über die Summe der getätigten Einzeläußerungen hinausgehen.

Literatur:

Deppermann, A. (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. (4. Auflage) VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>

Heizmann, F. Mayer, J. & Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2020). Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Schneider Verlag Hohengehren.

Heller, V. & Morek, M. (2022). Einleitung zur thematischen Kollektion „Interaktionen im Fachunterricht lernförderlich gestalten“. Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (2), 1–9. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9516>

Lingnau, B. & Preußner, U. (Hrsg.) (2023). Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten. SLLD Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>

Mayer, J. & Mempel, C. (2022). Potenziale von Grundschulkindern in literarischen Gesprächen erkennen und entfalten. In G. von Weigand, Chr. Fischer, F. Käpnick, Chr. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule (S. 327–339). wbv.

- Mercer, N. (2019). Introduction. In N. Mercer (Hrsg.) (2019). Language and the Joint Creation of Knowledge. The selected works of Neil Mercer (S. 1–8). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400759>
- Mercer, N., Wegerif, R. & Major, L. (Hrsg.) (2019). The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429441677>
- Pauli, Chr., Zimmermann, M., Wischgoll, A., Moser, M. & Reusser, K. (2022). Klassengespräche im Fachunterricht lernförderlich gestalten lernen: Entwicklung von Strategien für die Analyse von Unterrichtsgesprächen im Kontext einer Interventionsstudie mit Geschichts- und Mathematiklehrpersonen. Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (2), 1–23. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9614>
- Ritter, A. & Ritter, M. (2020). Lesepraxen im Medienzeitalter. Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern. Ein Projektbericht. kopaed.
- Scherer, G., Heintz, K. & Bahn, M. (Hrsg.). Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literarästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. WVT.
- Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. Praxis Deutsch, 33 (200), 6–16.