

# Professionalisierung im Fach Deutsch

## Eine gesprächsanalytische Rekonstruktion von Erklärungen angehender Grundschullehrkräfte im Hinblick auf die Anwendung schriftsystematischen Wissens

Catherina Herzig<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Bielefeld*

*\* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik, PO 10 01 31, 33501 Bielefeld  
catherina.herzig@uni-bielefeld.de*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag beschäftigt sich aus gesprächsanalytischer Perspektive mit der Rekonstruktion von interaktiven Erklärungen in authentischen Situationen basaler Lese-Rechtschreibförderung. In den videographierten Förderstunden wird mit den Grundlagen der silbenanalytischen Methode nach Röber (2009, 2015) gearbeitet. Dabei handelt es sich um ein Konzept, das die Silbe ins Zentrum des Schriftspracherwerbs rückt. Konkret werden zwei Erklärsequenzen einander gegenübergestellt, in denen Lehramtsstudierende in Einzelfördersituationen mit Zweitklässler\_innen die Unterschiede zwischen offenen und geschlossenen Hauptsilben erarbeiten. Es geht insbesondere darum zu beschreiben, wie die Studierenden die Erklärungen situativ strukturieren und fachlich konturieren. Es wird untersucht, wie sie auf Schüler\_innenbeiträge eingehen und wie es ihnen dadurch gelingt bzw. misslingt, den Erklärprozess zu managen und interaktiv Wissen herzustellen. Die Analyse zeigt, dass beide Studierende über das relevante schriftsystematische Wissen und über das Wissen zur didaktischen Aufbereitung des Lerngegenstandes verfügen, ihnen die Einbettung dieses Wissens in den situativen Kontext aber sehr unterschiedlich gelingt. Inwieweit sich diese Erkenntnisse für Konzeptionen und Umsetzungen Forschenden Lernens in der Hochschullehre nutzen lassen, wird abschließend diskutiert.

**Schlagwörter:** Professionalisierung, Sprachdidaktik, Rekonstruktion, Gesprächsanalyse, Erklärungen



## 1. Einleitung

Im Zuge der aktuellen Diskussionen über die Qualität der Lehramtsausbildung rücken Fragen nach dem Professionswissen und der Gestaltung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrkräfte in den Fokus des Forschungsinteresses. Für das Fach Deutsch, insbesondere für den Teilbereich Orthografie/Orthografieerwerb, liegen bereits einige quantitative Studien vor, die versuchen, neben dem Fachwissen auch das fachdidaktische Wissen von (angehenden) Lehrkräften zu messen (eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand liefern Wiprächtiger-Geppert, Riegler & Freivogel, 2015). Dabei stellt sich heraus, dass weitgehend Konsens darüber herrscht, was als fachwissenschaftliches Grundlagenwissen in den relevanten Teildisziplinen Phonetik/Phonologie, Graphematik und Morphologie gelten soll (Wiprächtiger-Geppert et al., 2015). In Bezug auf fachdidaktisches Wissen zeigt sich jedoch, dass die bisher vorliegenden Studien sehr unterschiedliche Operationalisierungen und Konzeptualisierungen vornehmen, sodass das fachdidaktische Wissen ein „heterogenes Bündel an Wissen und Können“ bleibt (Wiprächtiger-Geppert et al., 2015, S. 287). Zudem weisen die vorliegenden Studien aufgrund ihrer quantitativen Forschungslogik bzw. der aus dieser Logik resultierenden Datengrundlagen (vorwiegend Wissenstests) eine große Distanz zum authentischen Unterrichtskontext auf. Wissenstests vernachlässigen den interaktiven Kontext, wodurch „das eigentlich Zentrale des Lehrerberufs, nämlich die Situativität, die Authentizität, die Komplexität und die Kontextgebundenheit unterrichtlichen Handelns“ (Salzmann & Bauder, 2013, S. 139f.), unberücksichtigt bleibt.

Diesem Desiderat wendet sich eine größere Videostudie zu, die das fachdidaktische Handeln angehender Grundschullehrkräfte in authentischen Situationen der Leserechtschreibförderung gesprächsanalytisch untersucht. Die Fördersituationen ermöglichen es Studierenden, angeleitet Unterrichtserfahrungen zu sammeln und diese unter universitärer Aufsicht kritisch-reflexiv zu beurteilen. In diesem Sinne stellen die authentischen Fördersituationen Gelegenheiten Forschenden Lernens dar (Fichten, 2010). Die Studierenden werden an eine kritische Betrachtung von Unterrichtspraxis herangeführt, wobei die für die Förderung notwendigen fachlichen Grundlagen im Vordergrund stehen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass auch situative Aspekte der Vermittlung eine wesentliche Rolle spielen. Daher sollen in diesem Beitrag exemplarisch zwei Fälle kontrastiert werden, in denen es zu Erklärungen im Kontext von Regelerarbeitungen zu offenen und geschlossenen Hauptsilben kommt. Ziel des Beitrags ist es, anhand zweier ausgewählter Erklärsequenzen mit Hilfe des mikroanalytischen Verfahrens der Gesprächsanalyse zu zeigen, dass trotz vorhandenen schriftsystematischen Wissens auf Seiten beider Studierender große Unterschiede in Bezug auf die Einbettung des Wissens in den interaktionalen Kontext bestehen.

Aufgebaut ist der Beitrag wie folgt: Nach einer Skizzierung theoretischer Grundlagen zum Erklären im Unterricht und zur Relevanz des Erklärens im Rahmen fachdidaktischen Handelns wird die Datenbasis vorgestellt sowie die methodische Vorgehensweise erläutert. Im empirischen Teil wird zunächst ein Fall beschrieben, anhand dessen gezeigt wird, wie eine Erklärung misslingen kann, wenn situierte bzw. interaktionsbezogene Aspekte nicht berücksichtigt werden, obwohl das relevante schriftsystematische Wissen (hier zu offenen und geschlossenen Hauptsilben) sowie das Wissen über die didaktische Aufbereitung dieses Lerngegenstandes seitens der Studentin vorhanden sind. Kontrastierend dazu wird eine erfolgreiche Erklärung vorgestellt, die vor allem deshalb als gelungen betrachtet werden kann, da der Schüler am Ende der Erklärung eine *demonstration of knowledge* (Koole, 2010) liefert, indem er die zuvor erarbeitete Regel sachlich korrekt reformuliert.

Bei der Analyse werden sowohl gesprächsorganisatorische Aspekte als auch Aspekte in Bezug auf die Strukturierung des Erklärgegenstandes herausgearbeitet, die maßgeblich zum Erfolg der Erkläraktivität beitragen und so zu einer gelungenen Einbettung

des schriftsystematischen Wissens in den interaktionalen Kontext führen. Das in der Analyse deutlich werdende Problem der Übertragung von Professionswissen in konkrete Handlungszusammenhänge wird abschließend mit Blick auf Konsequenzen für die zukünftige Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte im Bereich der Sprachdidaktik diskutiert. In diesem Zusammenhang werden auch Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich der Befund für das Forschende Lernen in sprachdidaktischen universitären Veranstaltungen nutzen lässt.

## 2. Erklären-Können als Facette professionellen fachdidaktischen Handelns

Im Wesentlichen liegt die zentrale Aufgabe von Unterricht in der Vermittlung, Erweiterung und Ausdifferenzierung von Wissen. Das Erklären ist eine sprachlich-kommunikative Praktik, mit der dieser zentralen Aufgabe explizit nachgekommen werden kann, da Erklären in erster Linie dazu dient, Wissen auf- und auszubauen und damit Wissensasymmetrien auszugleichen (Morek, 2012). Erklärungen sind wie z.B. auch Erzählungen sogenannte *Diskurseinheiten*, also in sich geschlossene, intern strukturierte Informationseinheiten, die mehrere Äußerungen umfassen und gewöhnlich von einem primären Sprecher produziert werden; die übrigen Gesprächsbeteiligten nehmen für die Zeit der Durchführung eine Zuhörerrolle ein (Wald, 1978; Hausendorf & Quasthoff, 1996). Die Besonderheit von Unterricht zeichnet sich durch hierarchisch vorstrukturierte Interaktionssituationen aus, da die sozialen Rollen „Lehrende\_r“ und „Lernende“ sowie die ihnen zugeschriebenen Wissensbestände bereits vorgegeben sind: „Die jeweils relevanten und sozialen Identitäten implizieren ein Wissensgefälle, das den Charakter der Interaktion insgesamt bestimmt“ (Keppler, 1989, S. 540). Trotz der Vorgabe durch die institutionellen Rollen handeln die Gesprächsbeteiligten auch im Unterricht gemeinsam aus, wer in der vorliegenden Situation die Rolle von Erklärer\_in bzw. Erklärer\_in einnimmt. So ist nicht immer die Lehrkraft in der Position der Erklärenden, sondern es gibt auch Situationen, in denen schülerseitige Erklärungen gefordert werden, z.B. zur Verständnisklärung bzw. Wissensüberprüfung.

Das mündliche Erklären selber stellt aus gesprächsanalytischer Perspektive eine „situiertere und interaktiv konstituierte Praktik dar, bei der sich der globalesemantische Aufbau und vor allem der Grad der Ausgebautheit einer Erklärung in kontinuierlicher Rückwirkung mit der konkreten Interaktionssituation ergibt“ (Morek, 2012, S. 36). Mündliches Erklären wird also als interaktiver Aushandlungsprozess verstanden. Der bzw. die Erklärer\_in wird folglich „nicht mehr nur im Sinne eines Adressaten mitgedacht, an dessen Vorwissen anzuknüpfen ist [...], sondern als Zuhörer, der aktiv den Erklärprozess mitkonstruiert“ (Morek, 2012, S. 35). Dennoch kommt der Lehrkraft und ihren Evaluationen eine besonders wichtige Rolle zu, da sie durch ihre soziale Rolle letztlich verantwortlich für die Lernprozesse der Schüler\_innen ist (Erath, 2017, S. 19). Den Erklärprozess und damit die Herstellung von Wissen interaktiv zu steuern, obliegt also vorrangig den Lehrkräften. Gesprächsorganisatorisch müssen dabei verschiedene kommunikative Aufgaben bearbeitet werden:

„Eine Erklärung zu liefern, verlangt von Sprechenden (mangelnde) Wissensvoraussetzungen des Gegenübers zu antizipieren, sich flexibel gemäß des recipient designs (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, S. 726) an interaktiv zum Ausdruck gebrachten (Nicht)Verstehensleistungen des Rezipienten zu orientieren und eine dem Explanandum und der kommunikativen Erfordernis entsprechende Strukturierung zu finden“ (Morek, 2011, S. 214f.).

Hier wird deutlich, wie hoch der Anspruch für die Lehramtsstudierenden ist, diese kommunikativen Aufgaben im Rahmen des Erklärprozesses fortwährend zu managen. Neben dem Wissen über den Erklärgegenstand selbst sowie dessen didaktische Aufbe-

reitung im Vorfeld liegt die große Herausforderung vor allem darin, das Wissen in den aktuellen Interaktionskontext einzubetten sowie situations- und adressatengerecht zu vermitteln.

Die Fähigkeit, Fachinhalte erklären zu können, gilt als eine der Schlüsselkompetenzen von Lehrkräften. Studien belegen den Zusammenhang zwischen der Qualität der Erklärung einer Lehrkraft und dem Lernerfolg von Schüler\_innen (Drollinger-Vetter, 2011; Eisenhart, Borko, Underhill, Brown, Jones & Agard, 1993). Darüber hinaus wirkt sich eine hohe Erklärqualität auch auf die Zufriedenheit der Lernenden aus (Evans & Guyson, 1978; Hines, Cruickshank & Kennedy, 1985). Erklären-Können zählt somit zu den *high-leverage teaching practices* (Hlas & Hlas, 2012) einer Lehrkraft:

„*High-leverage practices* umfassen jene Aktivitäten, die (1) eine zentrale Rolle im Unterricht einnehmen und besonders häufig auftreten und denen darüber hinaus insbesondere (2) eine hohe Bedeutung für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zukommt“ (Findeisen, 2016, S. 3).

Vorliegende Studien aus den MINT-Fächern zeigen, dass Lehramtsstudierende „häufig nicht in der Lage sind, fachlich adäquate Erklärungen zu formulieren bzw. diese adressatengerecht zu gestalten“ (Findeisen, 2016, S. 4). Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass das Erklären von Fachinhalten erlernbar ist (Charalambous, Hill & Ball, 2011; Kulgemeyer, 2013). Aufgrund der Bedeutsamkeit dieser Facette professionellen fachdidaktischen Handelns liegt es nahe, Erklärungen von (angehenden) Lehrkräften genauer in den Blick zu nehmen und diese insbesondere in authentischen Unterrichtskontexten zu erfassen: „Authentizität“ bedeutet hier vor allem, dass die Gespräche nicht eigens für Forschungszwecke arrangiert werden, sondern ‚sowieso‘, d.h. als Teil normaler Abläufe in einem bestimmten Kontext (z.B. im Unterricht) stattfinden“ (Heller & Morek, 2016, S. 227).

### 3. Datenbasis und methodische Vorgehensweise

In Anlehnung an Jagemann & Weinhold (2017) ist davon auszugehen, dass zwar eine explizit schriftsystematische Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte für professionelles Handeln im Bereich des Schriftspracherwerbs notwendig ist, dieses Wissen alleine aber nicht ausreichend für angemessenes, fachdidaktisches Handeln ist. Jagemann & Weinhold beobachten Schwierigkeiten beim Wissenstransfer unter didaktischen Anforderungen und empfehlen daher die Verknüpfung explizit graphematischer Wissensinhalte mit fachdidaktischen Fragestellungen bzw. fachdidaktischer Praxis. An dieses Desiderat schließt das vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Teilprojekt „*Didaktisches Labor für Lese- und Rechtschreibförderung*“ im Rahmen von Bi<sup>professional</sup> (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Universität Bielefeld)<sup>1</sup> an. Studierenden des Grundschullehramts wird die Möglichkeit gegeben, im Rahmen der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie<sup>2</sup> im Bachelor zunächst die silbenanalytische Methode (SaM) (Röber, 2009, 2015) als didaktisches Konzept des Anfangsunterrichts kennenzulernen. Anschließend erhalten die Studierenden in authentischen Settings der Lese-Rechtschreibförderung die Gelegenheit, das im Zuge des Projekts entstandene Fördermaterial „SchmitS – Lesen- und Schreibenlernen mit System“ (Lingnau, 2018), welches sich an den Grundlagen der SaM orientiert, selbst anzuwenden.

---

<sup>1</sup> Förderkennzeichen: 01JA1608.

<sup>2</sup> Bei der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie handelt es sich um die zweite Praxisphase, die die Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld in der Regel im 5./6. Bachelorsemester absolvieren. Die Berufsfeldbezogene Praxisstudie kann nach Wahl entweder in einem der Unterrichtsfächer oder in den Erziehungswissenschaften durchgeführt werden.

Die Studierenden fördern dabei jeweils zu zweit ein Kind der zweiten Jahrgangsstufe mit Schwierigkeiten im basalen Lese-Rechtschreiberwerb. Durch die Arbeit im Tandem und die Situation der Einzelförderung können die Studierenden sich intensiv mit der Methode und den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Kindes auseinandersetzen und so ihre Diagnose- und Förderkompetenz erweitern. Die von den Studierenden durchgeführten Förderstunden wurden auf Video aufgezeichnet. Aktuell besteht das Datenkorpus aus 60 Videographien mit einer Gesamtlänge von etwa 40 Stunden.

Um der Komplexität von Lehr-Lernsituationen angemessen zu begegnen, wird bei der Auswertung der Daten mit dem mikroanalytischen Verfahren der Gesprächsanalyse gearbeitet. Die Gesprächsanalyse ist vor allem daran interessiert, das „Wie“ sozialer Interaktionen zu beschreiben, um so Prinzipien und Strukturen von Gesprächen aufzudecken:

„Wie laufen bestimmte Arten von Gesprächen genau ab? Welche Art von Geordnetheit liegt dem sprachlichen (und nicht-sprachlichen) Handeln von Gesprächsteilnehmenden zugrunde? Auf welche regelhafte Weise bewerkstelligen Interagierende bestimmte kommunikative Aufgaben, welche sprachlichen und kommunikativen Praktiken (Deppermann 2008, 9) nutzen sie dabei?“ (Heller & Morek, 2016, S. 223)

Damit Gesprächsstrukturen rekonstruiert werden können, werden die Videodaten zunächst nach bestimmten Konventionen möglichst detailliert schriftlich fixiert (Bergmann, 1994). Dazu wird das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2) verwendet (Selting et al., 2009). Die Transkripte sind dann Grundlage für die weitere Analyse. Charakteristisch ist das Sequenzialitätsprinzip, d.h., Gesprächsstrukturen werden Äußerung für Äußerung analysiert (Deppermann, 2008). Dieses Vorgehen folgt der *Maxime order at all points*, die besagt, dass jedes noch so kleine Detail eines Gesprächs einer bestimmten Geordnetheit und Funktionalität unterliegt (Sacks, 1995, S. 484). Es ist hier also Aufgabe der mikrostrukturellen Sequenzanalyse zu rekonstruieren, was von den Beteiligten selbst als Erklärung behandelt wird, womit nicht bereits *top down* (also im Vorfeld von den Analytiker\_innen) festgelegt wird, was Erklären bzw. eine Erklärung ist (Morek, 2012). Bezogen auf das oben genannte Ziel des Beitrags bedeutet dies, die Unterschiede in Bezug auf den sequenziellen Aufbau der Erklärungen sowie in Bezug auf die Strukturierung des Erklärgegenstandes herauszuarbeiten. Es wird beschrieben,

„wie Interaktanten eine Erklärung ein- und ausleitend in den *turn-by-turn-talk* eines Gesprächs einbetten, wie also ein Wissensgefälle – und damit die komplementäre Gesprächsrollenverteilung von Erklärer/in und Erklärrezipient/in – interaktiv konstituiert und im Vollzug der Erklärung bearbeitet bzw. aufgelöst wird“ (Morek, 2012, S. 34).

Die hier vorliegenden Erklärungen entstehen spontan im Verlauf der Förderstunden, werden jedoch von den Studierenden im Rahmen einer Regelerarbeitung initiiert, d.h., sie entstehen nicht auf Nachfrage seitens der Kinder. Thematisch beschäftigen sich die Erklärsequenzen (E1 und E2) mit dem Unterschied offener und geschlossener Hauptsilben. In den videographierten Förderstunden wird mit den Grundlagen der silbenanalytischen Methode (SaM) nach Röber (2009, 2015) gearbeitet. Dabei handelt es sich um ein Konzept, das die Silbe ins Zentrum des Schriftspracherwerbs rückt. Damit wird an die vorschulischen Erfahrungen der Kinder angeknüpft: Die meisten Kinder können bereits vor Schuleintritt Wörter in Silben zerlegen und diese darüber hinaus auch in Anlaut und Reim gliedern; diese Fähigkeit erwerben sie durch rhythmische Spiele wie z.B. Abzählreime (Maas, 1992, S. 39).

Aus diesem Grund erarbeiten die Studierenden im Verlauf der Förderung gemeinsam mit den Kindern die Wortstrukturen trochäischer Zweisilber. Diese bestehen aus einer betonten ersten Silbe (Hauptsilbe) und einer unbetonten zweiten Silbe (Reduktionssilbe). Hintergrund ist, dass trochäische Zweisilber leitend für das Deutsche und seine Orthografie sind. Fast 100 Prozent aller deutschen Wörter bestehen aus trochäi-

schen Zweisilbern bzw. können es durch Flexion werden (Röber, 2009, S. 41). Trochäische Zweisilber bilden demnach „nicht nur die Grundlage der Wortschreibung im Deutschen, sondern zugleich das orthographische Basiswissen kompetenter Schreiber, aus der weitere Schreibweisen, allen voran die morphologischen Schreibungen, abgeleitet werden können“ (Bredel, 2012, S. 131). Insgesamt lassen sich fünf orthografische Grundtypen ableiten, mit denen die Schreibung deutscher Wörter vollständig erfasst werden kann (Bredel, 2012, S. 130f.):

- Typ 1: Ha-se (offene Hauptsilbe, Langvokal)
- Typ 2: hal-ten (geschlossene Hauptsilbe, Kurzvokal)
- Typ 3: Hen-ne (durch Verdopplung gewonnene geschlossene Hauptsilbe; Markierung des Silbengelenks (Eisenberg et al., 2009))
- Typ 4: ho-hen (silbeninitiales –h, markierter Silbenanfangsrand)
- Typ 5: Hüh-ner (silbenschließendes –h, markierter Silbenendrand)

Um die Verknüpfung von Lautebene und Schriftbild möglichst anschaulich darzustellen, wird in den Förderstunden in Anlehnung an Röber (2009, 2015) das sogenannte *Häusermodell* genutzt:

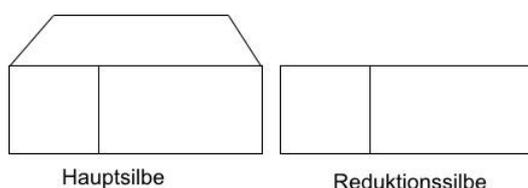


Abbildung 1: Häusermodell (in Anlehnung an Röber 2009, 2015)

Im Haus befindet sich die Hauptsilbe (betont), die noch einmal in Onset und Reim (Nukleus + Koda) unterteilt ist. In der Garage befindet sich die Reduktionssilbe (unbetont), die ebenfalls in Onset und Reim unterteilt ist. Die vorgegebene Struktur soll den Kindern dabei helfen, „zielführende Rekodier- und Enkodierstrategien“ (Bredel, 2009, S. 141) auszubilden.

In den beiden vorliegenden Sequenzen sollen die Kinder lernen, dass offene Hauptsilben einen Langvokal (z.B. Na-se) und geschlossene Hauptsilben (z.B. Lam-pe) in der Regel einen Kurzvokal besitzen. Wichtig ist hierbei, dass die Kinder die Länge der Vokale nicht ausschließlich an der Aussprache, sondern auch am Schriftbild, d.h. an der silbischen Umgebung der Vokale, erkennen: „Damit ist nicht mehr die gesprochene Sprache Ausgangspunkt für die geschriebene, sondern umgekehrt liefert die geschriebene Sprache wichtige Hinweise auf die korrekte Artikulation deutscher Wörter“ (Bredel, 2012, S. 132).

Zum besseren Verständnis werden die genutzten didaktischen Materialien (in Anlehnung an Röber, 2009) aufgeführt, welche von den Beteiligten in die interaktiven Erklärsequenzen eingebunden wurden:

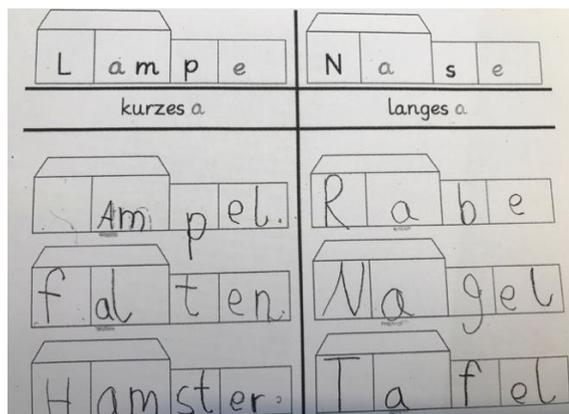


Abbildung 2: Material E1

In der linken Tabellenspalte befinden sich die Wörter mit dem ungespannten Vokal A, in der rechten Spalte die Wörter mit dem gespannten Vokal A. Der Vokal der Hauptsilbe steht immer im zweiten Zimmer des Hauses. Handelt es sich um einen Langvokal, so steht er alleine im Zimmer und kann sich „ausbreiten“. Steht der Vokal hingegen gemeinsam mit einem Konsonanten im zweiten Zimmer des Hauses, wird er i.d.R. kurz ausgesprochen. Dieser Konsonant kann auch als *Stopper* bezeichnet werden. Die zweite Silbe (Reduktionssilbe) steht in der Garage.

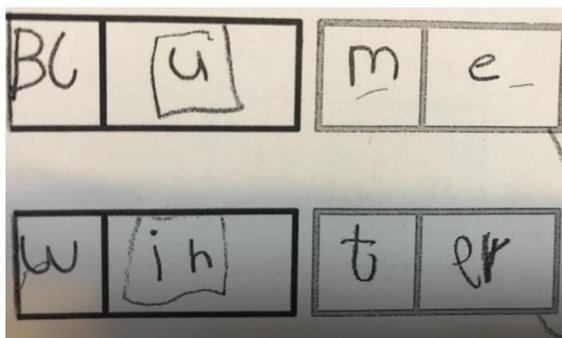


Abbildung 3: Material E2

Hierbei handelt es sich um eine vereinfachte Darstellung des Häusermodells, realisiert in Form einer schwarz markierten Silbe (=Hauptsilbe) und einer grau markierten Silbe (=Reduktionssilbe). Im Fokus stehen hier nur die beiden Wörter *Blume* (als Beispiel für eine offene Silbe mit Langvokal) und *Winter* (als Beispiel für eine geschlossene Silbe mit Kurzvokal).

#### 4. Rekonstruktion von Erklärungen

Die beiden vorliegenden Videoausschnitte können durch ihren gesprächsorganisatorischen Aufbau als Erklärsequenzen identifiziert werden. Die Beteiligten bearbeiten interaktiv die sogenannten *Erklärjobs*. Mit Erklärjobs sind die konversationellen Aufgaben gemeint, die i.d.R. im Rahmen einer Erklärung durchlaufen werden (Morek, 2012, S. 63):

Job 1: Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz

Job 2: Konstituieren des Explanandums

Job 3: Durchführung der Erklärung

Job 4: Abschließen der Erklärung

Job 5: Überleiten

Der Schwerpunkt der Analyse bezieht sich hier insbesondere auf das *Konstituieren des Explanandums* (Job 2) sowie die eigentliche *Durchführung der Erklärung* (Job 3), um detailliert herauszuarbeiten, wie die beiden Studierenden ihr schriftsystematisches Wissen in die Situation einbetten und adressatengerecht präsentieren, wie sie auf die Schüler\_innenbeiträge eingehen und wie es ihnen dadurch gelingt bzw. misslingt, den Erklärprozess zu managen und interaktiv Wissen herzustellen. Dazu wird zunächst ein Fall beschrieben, der zeigt, dass ein Erklärprozess trotz vorhandenen Fachwissens misslingen kann, wenn situierte bzw. interaktionsbezogene Aspekte nicht berücksichtigt werden.

#### 4.1 Erklärmuster A: Erklären als Belehrung

Die Schülerin Sementa hat zu Beginn der Szene den Arbeitsauftrag erhalten, alle Vokale der Hauptsilben gelb zu markieren (s. Material E1). Nach der Markierung weist sie darauf hin, dass ihr etwas aufgefallen ist (Z. 22). Damit antizipiert sie die Frage „Was fällt dir auf?“ seitens der Studentin, was darauf hindeutet, dass es sich hier um einen bereits etablierten und daher routinisierten Handlungsvorgang im Rahmen des Förderunterrichts handelt. Diese Handlungsroutine wird in der Regel von der Studentin initiiert, um die Schülerin aktiv bei der Entdeckung neuer Wortstrukturen miteinzubeziehen. Mit ihrer Eigeninitiative demonstriert Sementa hier also bereits Wissen über den Ablauf und zentrale Aufgaben des Förderunterrichts. Anschließend beschreibt Sementa, was ihr aufgefallen ist (Z. 22–38) (LS=Lehramtsstudierende, SE= Sementa):

##### *Beispiel (1), Ausschnitt 1*

- 22 SE mir is schon wieder was AUFgefallen,  
 23 | =die sind wieder zu ZWEIT;  
 24 | ((streich in der linken Spalte über das zweite Zimmer))  
 25 LS hm\_hm,  
 26 SE | und DIE alleine;  
 27 | ((streich in der rechten Spalte über das zweite Zimmer))  
 28 | und IMmer ist das a,  
 29 | ((zeigt auf die rechte Spalte))  
 30 | und DA,  
 31 | ((zeigt auf die linke Spalte))  
 32 | ist AUCH immer das a,=  
 33 | =GROßes kleines [kleines; ]  
 34 | ((tippt auf die A's der linken Spalte))  
 35 LS | geNAU; ]  
 36 | das is dir schon SUpEr aufgefallen,  
 37 | =das is auch schon die REgel die wir heute suchen;  
 38 SE ((gibt Textmarker an LK2 zurück))

Sementa stellt fest, dass der Vokal in den Wörtern der linken Spalte mit einem anderen Buchstaben zusammen im Zimmer ist (Z. 23/24), was von der Studentin mit einem Rezeptionssignal (*hm\_hm*, Z. 25) bestätigt wird. Also fährt die Schülerin im nächsten Turn mit ihren Beobachtungen fort und führt weiterhin aus, dass der Vokal in den Wörtern der rechten Spalte alleine in seinem Zimmer steht (Z. 26/27). Außerdem fällt ihr auf, dass es sich bei den Vokalen immer um das „A“ handelt (Z. 28–35).

Ihre Beschreibungen begleitet sie mit Zeigegesten, die nach Goodwin (2007) als *environmentally coupled gestures* bezeichnet werden können: „[...] gestures that cannot be understood by participants without taking into account structure in the environment to which they are tied“ (S. 195). Sementas Zeigegesten verdeutlichen, worauf genau sie sich mit den deiktischen Ausdrücken „die“ (Z. 26) und „da“ (Z. 30) während ihrer Beschreibung bezieht, nämlich auf das zweite Zimmer des Hauses der rechten und linken Tabellenspalte.

Sementa versucht hier also durch ihre multimodale Beschreibung, ein Explanandum zu konstituieren (Job 2). Ihre Beobachtungen werden von der Studentin bestätigt, gelobt (Z. 35/36) und weiterführend als Regel bezeichnet, die heute gesucht werde (Z. 37). Damit impliziert die Studentin, dass Sementas Beobachtungen gleichzusetzen sind mit der Regel, um die es in der Förderstunde geht: „Wenn der Vokal A alleine im zweiten Zimmer des Hauses steht, wird er lang ausgesprochen. Wenn der Vokal A sich das Zimmer hingegen mit einem Konsonanten teilen muss, wird er kurz ausgesprochen.“ Sementas Beobachtungen haben sich jedoch nur auf das Schriftbild bzw. dessen Darstellung im Häusermodell bezogen, wie u.a. durch ihre begleitenden Gesten deutlich wurde; einen Zusammenhang mit der Aussprache der Vokale hat sie nicht hergestellt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Sementa stark auf die sichtbaren und weniger auf die hörbaren Unterschiede fokussiert. Eine regelkonforme Verknüpfung des Schriftbilds mit der Lautebene wird durch sie nicht hergestellt. Dies zeigt sich insbesondere darin, dass sie in ihren Ausführungen die Groß- und Kleinschreibung des Vokals A in den verschiedenen Wörtern der linken Tabellenspalte thematisiert (Z. 33/34). Diese in jedem Fall an die zu formulierende Regel anschlussfähigen Beobachtungen von Sementa werden von der Studentin allerdings im Folgenden nicht genutzt, um gemeinsam mit der Schülerin den Erklärgegenstand auszuhandeln, d.h., das Explanandum zu konkretisieren (Job 2). Sementas Beschreibungen werden zwar gelobt, aber nicht als relevant bzw. irrelevant für die folgende Erklärung markiert. Stattdessen versucht die Studentin, den Erklärgegenstand erneut zu konstituieren, indem sie nun den Aspekt der Aussprache der Vokale hinzufügt (Z. 39–47):

*Beispiel (1), Ausschnitt 2*

- 39 LS |bei dem kur (.) welch welche stehen HIER?  
 40 |((zeigt auf linke Spalte))|  
 41 die LANGen,  
 42 oder die KURzen,  
 43 SE die KURzen.  
 44 LS <<zustimmend> mh\_m;>  
 45 |und DA stehen die langen ne?  
 46 |((zeigt auf rechte Spalte))|  
 47 SE <<zustimmend> mh\_m;>

Die Studentin spricht jedoch nur von den „Langen“ und den „Kurzen“ (Z. 41/42), ohne entweder einen klaren Bezug zum Vokal A in der Hauptsilbe oder zur Lautebene herzustellen.

Erst im Anschluss führt die Studentin die Aspekte „Aussprache“ und „Schriftbild“ im Rahmen des *Jobs (3) Durchführung der Erklärung* zusammen (Z. 48–60):

*Beispiel (1), Ausschnitt 3*

- 48 LS also wenn das a KURZ gesprochen wird,  
 49 im HAUS-  
 50 in der ersten SILbe,  
 51 |DANN steht es immer mit einem anderen buchstaben zusammen im  
 52 zimmer;  
 53 |((zeigt auf linke Spalte))|  
 54 |und wenn das a LANG gesprochen wird,  
 55 |dann ist es ALLEine im zimmer;  
 56 |((zeigt auf rechte Spalte))|  
 57 du kannst dir das so MERken;=  
 58 |=das a hat ja VIEL mehr platz wenn es alleine im zimmer is;  
 59 |((zeigt auf A in der rechten Spalte))|  
 60 ODER?

Sie leitet ihre Erklärung ein, indem sie zunächst die Regel für die kurzen Vokale mit Hilfe einer „Wenn...dann“- Formulierung zusammenfasst (Z. 48–53). Dies unterstützt sie durch eine Zeigegeste auf die linke Spalte, in der sich die Wörter mit dem Kurzvokal A befinden. Demselben Muster folgend verfährt sie bei der anschließenden Regel für den Langvokal A (Z. 54–56). Anschließend setzt sie ihren Redezug fort, indem sie die Schülerin direkt anspricht (Z. 57) und ihrer Erklärung zu den Langvokalen noch eine Merkhilfe hinzufügt, die wieder visuelle Aspekte (Platz des Vokalgraphems im Haus) aufgreift (Z. 58/59). Die Erklärung der Studentin ist monologisch aufgebaut und entspricht durch die „Wenn...dann“-Formulierung einer typischen Regelformulierung (Kern, 2003).

Im Anschluss an ihre Erklärung fordert die Studentin Zustimmung durch eine sogenannte Tag Question, in diesem Fall realisiert als „oder?“ (Z.60). Tag Questions fordern den bzw. die Zuhörer\_in zu einer Reaktion auf, z.B. zu einem Sprecherwechsel oder – wie hier – einem kurzen Hörer\_innen-Feedback, das der Aufmerksamkeits- oder Verstehensbestätigung dient (Hagemann, 2009). Im Folgenden kommt es anstelle eines erwartbaren Hörer\_innen-Feedbacks aber zu einer Nebensequenz, die von der Schülerin initiiert wird (Z. 61–69):

*Beispiel (1), Ausschnitt 4*

- 61 SE wie viele HABT ihr davon?  
 62 ((zeigt auf das AB))  
 63 LS von DIEsen tabellen?  
 64 SE ((nickt))  
 65 LS GANZ viele;  
 66 für JE[den;]  
 67 SE [HUN ]dert stück?  
 68 LS <<smile voice> nein SO viele nich;>  
 69 SE million einTAUsend,

Die Schülerin lenkt die Aufmerksamkeit auf ein anderes Thema, was zeigt, dass die Erkläraktivität von der Schülerin an dieser Stelle nicht mehr kooperativ mitgetragen wird. Ihr Beitrag zeigt daher ein sog. *disalignment* (Stivers, 2011) an. Dabei handelt es sich um einen Redebeitrag, der aus gesprächsstruktureller Sicht nicht kooperativ ist und den Fortgang der Sequenz durchkreuzt. Durch Sementas Initiative verschiebt sich somit der Abschluss der Erklärsequenz. Die Studentin lässt sich auf die kurze Nebensequenz ein, lenkt die Aufmerksamkeit dann aber wieder auf den Erklärgegenstand und konstituiert ihn erneut (Job 2, Z. 70–75):

*Beispiel (1), Ausschnitt 5*

- 70 LS also was ist die REgel,  
 71 kannst du mir die erKLÄRN?  
 72 (2.5)  
 73 kannst du die ma SELber, (-)  
 74 [SAgen?]  
 75 SE [welche] REgel?

Die Studentin fragt zunächst allgemein: *also was ist die REgel* (Z. 70), schließt dann direkt eine Aufforderung in Form einer Frage an: *kannst du mir die erKLÄRN?* (Z. 71), die zum einen das Personalpronomen „du“ enthält und zum anderen das Verb „erklären“ explizit verwendet. Es handelt sich entsprechend um eine Aufforderung, die den *globalen Zugzwang* (Quasthoff, 2009) auslöst, eine Erklärung zu liefern. Die Studentin erwartet hier nun also eine Wissensdemonstration von Sementa.

Als die Schülerin nach einer kurzen Pause (Z. 72) nicht auf den Zugzwang eingeht, fordert die Studentin sie erneut zu einer Erklärung auf (Z. 73/74). An dieser Stelle tritt

eine Überlappung auf, was darauf hindeutet, dass die Schülerin den Zugzwang schon vorher erkannt hat. Anstelle einer Zusammenfassung der Regel und damit einer *demonstration of knowledge* (Koole, 2010) seitens der Schülerin, die hier auch den Abschluss der Erkläresequenz markieren würde, erwidert sie jedoch mit einer Nachfrage: *[welche] REgel?* (Z. 75) Damit kommt sie der Aufforderung nicht nach und signalisiert Unverständnis.

Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass hier keine Rückschlüsse auf Sementas Lernprozess gezogen werden. Es ist nicht ersichtlich, ob sie die Regel nicht verstanden hat oder sie nur nicht wiederholen kann oder will. Deutlich wird jedoch, dass sie ihren „Jobs“ im Rahmen der Erkläresequenz nicht nachkommt; dies kann durchaus als beobachtbarer Hinweis darauf interpretiert werden, dass ihr ein wesentliches Ziel dieser Sequenz – nämlich die Formulierung einer Regel zur Aussprache von Vokalen – nicht klar ist. Entsprechend muss die Studentin nun eine Reparatursequenz (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977) initiieren.

Die vorliegende Erkläresequenz E1 zeigt damit anschaulich, dass trotz einer fachlich korrekten Erklärung seitens der Studentin Schwierigkeiten im Verlauf der Sequenz auftreten, die eine längere Reparatursequenz in Form einer erneuten Durchführung der Erklärung notwendig machen. Für das Misslingen können die folgenden drei Gründe angenommen werden:

#### (1) Die fehlende Aushandlung des Explanandums

Sequenziell zeigt sich v.a., dass kein gemeinsamer Erkläregegenstand konstituiert wird, bevor es zu einer ersten Regelformulierung durch die Studentin kommt. Die Studentin versäumt es im Rahmen der Erkläresequenz, Disambiguitäten auszuräumen und das Explanandum gemeinsam mit der Schülerin auszuhandeln. Dadurch bleibt letztlich unklar, auf welchen Gegenstand sich die Regel eigentlich bezieht, weshalb die Durchführung der Erklärung zu früh erfolgt.

#### (2) Die abstrakte Regelformulierung

Diese Uneindeutigkeit setzt sich in der Formulierung der Regel fort: Die Erklärung bleibt bei genauerer Analyse auf einer sehr abstrakten Ebene, was ebenfalls ein Grund dafür sein kann, dass Sementa der Erklärung nicht mehr folgen kann. Die Studentin erklärt, dass das A im Haus in der ersten Silbe kurz gesprochen wird (Z. 48–53), spricht aber keines der Beispielwörter auf dem vorliegenden Arbeitsblatt zur Verdeutlichung aus, d.h., Schrift- und Lautebene werden nicht explizit zueinander in Bezug gesetzt. Die ohnehin abstrakte Bezeichnung „kurz“ bleibt für die Schülerin also weiterhin inhaltsleer. Dasselbe gilt analog dazu für die Ausführungen zum Langvokal A in der offenen Hauptsilbe (Z. 54–56).

#### (3) Der Grad der Interaktivität

Die Erklärung weist den Charakter einer monologischen Belehrung auf. Es hat sich jedoch gezeigt, dass es an bestimmten Stellen hilfreich ist, immer wieder explizit Verständnissignale einzufordern, sodass der Lerngegenstand schrittweise gemeinsam erarbeitet werden kann (Kepler, 1989).

### 4.2 Erklärmuster B: Erklären als interaktive Tätigkeit

Kontrastierend soll im Folgenden eine Erkläresequenz (E2) vorgestellt werden, bei der die Einbettung des Wissens in den interaktionalen Kontext deutlich besser gelingt, da eine gemeinsame Aushandlung des Explanandums sowie eine interaktive, schrittweise Vermittlung von Wissen sichtbar werden (LS= Lehramtsstudierender, TY= Tyson):

*Beispiel (2), Ausschnitt 1*

- 01 LS die FRAGE war jetzt;  
 02 /was ist HIERbei unterschiedlich;  
 03 /was (1.3) ist HIER passiert;  
 04 /da haben wir dann einmal BLUme und einmal WINter;  
 05 /((zeigt auf die Wörter auf dem AB))/  
 06 TY /denn hier sind ZWEI,  
 07 /und hier ist nur EINer drin;  
 08 /((zeigt auf das erste Zimmer des Hauses))/  
 09 LS DAS ist auch schon mal richtig;  
 10 (---) WAS noch?  
 11 (3.2)  
 12 TY [(das ist ein)]  
 13 LS2 [(hustet) ]

Die Sequenz startet mit der Frage nach dem Unterschied zwischen den beiden Wörtern „Blume“ und „Winter“ seitens des Studenten (Z. 1–5). Anschließend beschreibt Tyson, was ihm am ersten Zimmer des Hauses auffällt (Z. 6–8). Er stellt fest, dass im ersten Zimmer des Hauses, d.h. im Anlaut der ersten Silbe vom Wort „Blume“, zwei Buchstaben zu finden sind („BL“) und im Wort „Winter“ nur ein Buchstabe zu finden ist („W“). Tyson benutzt dabei den deiktischen Ausdruck „hier“ und macht durch seine Zeigegesten deutlich, worauf er sich bezieht (s.o.: *environmentally coupled gestures*; Goodwin, 2007).

Tyson's Beschreibung wird vom Studenten als richtig evaluiert (Z. 9); er fragt aber weiterhin nach, was ihm noch auffalle (Z. 10). Nach einer Pause von drei Sekunden (Z. 11) beginnt Tyson einen unverständlichen Redebeitrag, der durch ein lautes Husten des zweiten anwesenden Studenten unterbrochen wird (Z. 12/13). Daraufhin reformuliert der Student Tysons bisherige Beobachtungen (Z. 14–17). Anschließend präzisiert er seine Frage, indem er auf die beiden zweiten Zimmer der Häuser tippt und danach fragt, was hier sei (Z. 18–20):

*Beispiel (2), Ausschnitt 2*

- 14 LS /also (.) DA sind zwei,  
 15 /((zeigt auf ‚BL‘ von Blume))/  
 16 und da ist EINer,  
 17 /((zeigt auf das ‚W‘ von Winter))/  
 18 /und was ist HIER?  
 19 /((tippt auf die beiden zweiten Kästchen des Hauses))/  
 20 (1.4)

Nach der Reformulierung von Tysons erster Exploration des Explanandums, das noch in den ersten Kästchen (d.h. im Anlaut der ersten Silbe) verortet wird, lenkt der Student die Aufmerksamkeit durch Zeigegesten auf das zweite Zimmer und damit auf den Nukleus der jeweiligen Silben. Nach einer kurzen Pause beschreibt Tyson, was ihm an den zweiten Zimmern der Häuser auffällt (Z. 21–25):

*Beispiel (2), Ausschnitt 3*

- 21 TY |DA:S\_sind nur einer,  
 22 /((zeigt auf das ‚U‘ von Blume))/  
 23 /und HIER sind zwei;  
 24 /((zeigt auf das ‚IN‘ in Winter))/  
 25 LS da sind AUCH zwei=ne,

Tyson beschreibt, dass das „U“ von „Blume“ alleine in seinem Zimmer steht, was er mit einer Zeigegeste auf das „U“ deutlich macht. Ebenso fällt ihm auf, dass bei „Win-

ter“ zwei Buchstaben im zweiten Kästchen des Hauses stehen („IN“). Der Student reformuliert Tysons letzte Beobachtung, indem er darauf hinweist, dass hier auch zwei seien. Damit stellt er explizit auch eine Analogie zu Tysons ersten Beobachtungen an, die sich noch auf das erste Kästchen bezogen (Z.25).

Den nächsten Redebeitrag übernimmt Tyson, indem er eine Analogie zu Tauschaufgaben in der Mathematik bildet (Z. 26–37):

*Beispiel (2), Ausschnitt 4*

- 26 TY Also, (.)  
 27 das fast so,  
 28 (-) *das\_is\_SO* wie bei mathematik,  
 29 /eine <<lispelnd> TAUSCHAufgabe;>  
 30 |((zeigt auf ,BL' von Blume und auf ,IN' von Winter))|  
 31 LS he;  
 32 TY /DAS kommt HIER hin,  
 33 |((zeigt auf ,BL' von Blume und auf ,IN' von Winter))|  
 34 /und DAS kommt dann DA hin;  
 35 |((zeigt auf ,U' von Blume und auf ,W' von Winter))|  
 36 LS (-) <<smile voice> ja: SO könnte man das auch sehen;>  
 37 TY ja;

Die gesamte Sequenz (Z. 01–37) zeigt die gemeinsame Aushandlung des Erklärgegenstandes. Tysons Beobachtungen werden vom Studenten stets evaluiert und reformuliert (Z. 14–20); er lenkt die Aufmerksamkeit durch seine Frage (Z. 18/19) abschließend auf das zweite Zimmer des Hauses und fokussiert so, welches Zimmer im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht. Dadurch wird ein *common ground* (Clark & Brennan, 1991), also ein gemeinsamer Wissensstand, erzeugt, auf dessen Grundlage die anschließende Durchführung der Erklärung (Job 3) aufsetzen kann.

Die Durchführung der Erklärung (Z. 38–68) erfolgt in E2 schrittweise vom Konkreten zum Abstrakten und zeichnet sich außerdem durch ihre interaktive Struktur aus. Aufgrund der Länge der gesamten Erklärung wird an dieser Stelle exemplarisch ein Auszug vorgestellt, der die oben genannten Aspekte besonders deutlich macht:

*Beispiel (2), Ausschnitt 5*

- 38 LS (-) Also;  
 39 /HIER ist\_ja\_noch das, (.)  
 40 /hm (-) der beSONdere fall;  
 41 /dass (1.0) das u: alleIne steht im kästchen;=ne?  
 42 |((zeigt auf das ,U' und macht eine umkreisende Bewegung))|  
 43 TY <<zustimmend> hm\_[hm;>]  
 44 LS [al ]so der SELBSTlaut steht alleine;=  
 45 =und wir sprechen das ja (-- ) ähm LANG aus;  
 46 wir sagen ja BLU:me.  
 47 (---)  
 48 TY <<zustimmend> hm\_hm;>  
 49 LS und bei |DEM hier,  
 50 |bei DEM wort;  
 51 |((zeigt auf ,Winter'))|  
 52 sagen wir (-) [WINTer;]  
 53 TY [WINTer;]  
 54 LS (-- ) ALso is das,  
 55 is\_das AUCH lang ausgesprochen?  
 56 (-)  
 57 TY /nö.

- 58       |((schüttelt den Kopf))|  
 59 LK *nee\_is KURZ;=ne?*  
 60 TY <<zustimmend> *eh\_hm;*>  
 61       (--)  
 62 LS *gut;*  
 63       <sup>°</sup>*hh also |wenn wir hier ZWEI buchstaben haben;*  
 64               |((zeigt auf das ‚IN‘ im zweiten Kästchen))|  
 65       *in dem (-) äh (-- ) ZWEIten kästchen [ne, ]*  
 66 TY               <<zustimmend> *hm\_[hm; >]*  
 67 LS *dann ist das immer KURZ ausgesprochen.*  
 68 TY *ja.*

Der Student leitet seine Erklärung ein, indem er darauf hinweist, dass es sich im Folgenden um einen besonderen Fall handelt (Z. 38–40), und greift noch einmal Tysons Beobachtung auf, dass das „U“ des Wortes „Blume“ alleine in seinem Kästchen steht (Z. 41). Dies begleitet er mit einer umkreisenden Zeigegeste auf das „U“ (Z. 42). Durch den Question Tag „ne“ (Z. 41) fordert der Student Zustimmung von Tyson ein, welche er durch ein Rezeptionssignal (hm\_hm, Z. 43) von Tyson erhält. Anschließend resümiert der Student noch einmal, dass der Selbstlaut alleine steht; damit wechselt er vom konkreten Buchstaben „U“ auf eine formale Ebene (Z. 44) und fügt dann die neue Information hinzu, dass dieser Selbstlaut lang ausgesprochen wird (Z. 45).

Vom konkreten Fall „U“ wird durch den Gebrauch des Oberbegriffs (Selbstlaut) eine höhere Abstraktionsebene und vor allem eine größere Generalisierbarkeit ermöglicht. Der Buchstabe „U“ steht hier für alle Fälle, in denen ein Selbstlaut im zweiten Kästchen alleine steht.

Um dies am vorliegenden Beispiel zu verdeutlichen, spricht er das Wort „Blume“ aus und betont dabei die Länge des Vokals „U“ (Z. 46), d.h., im Rahmen der Erklärung verknüpft er anschaulich Schrift- und Lautebene: „Alleine stehen“ eines Selbstlauts wird mit „lang sprechen“ kausal verbunden. Nach einer kurzen Pause (Z. 47) bestätigt Tyson den ersten Teil der Erklärung des Studenten erneut durch ein Rezeptionssignal (hm\_hm, Z. 48).

Im folgenden Redebeitrag schließt der Student an seine Ausführungen zur Aussprache an. Er verweist auf das Beispielwort „Winter“, indem er darauf zeigt (Z. 49–51). Anschließend kommt es bei der Aussprache des Wortes „Winter“ zu einer Überlappung, sodass Student und Schüler das Wort „Winter“ gleichzeitig aussprechen (Z. 52/53). Weiterhin fragt der Student Tyson, ob dies auch lang ausgesprochen werde (Z. 54–56). Tyson verneint dies (Z. 57) und schüttelt gleichzeitig mit dem Kopf (Z. 58). Daraufhin ergänzt der Student: *nee\_is KURZ;=ne?* (Z. 59), und assoziiert so mit dem Selbstlaut „I“ des Wortes Winter die Eigenschaft „kurz“. Durch den Question Tag „ne“ wird Tyson erneut involviert; er bestätigt wie zuvor mit einem Rezeptionssignal (Z. 60).

Abschließend formuliert der Student die Regel für die geschlossenen Silben noch einmal mit einer für Regeln typischen „Wenn...dann“-Formulierung (Z. 63–67). Dabei bezieht er sich auf das zweite Kästchen des Hauses und verweist mit einer Zeigegeste auf das „IN“ in Winter (Z. 64). Während seiner Erklärung fordert er erneut Zustimmung durch den Question Tag „ne“, die er auch von Tyson erhält (Z. 65/66). Die Sequenz schließt nach Beendigung der Regelformulierung mit einem zustimmenden „Ja“ von Tyson (Z. 68).

Im Kontrast zur ersten Erklärung weist die vorliegende Sequenz eine Reihe von gesprächsstrukturellen Unterschieden auf. Das Explanandum (Job 2) wird gemeinsam konstituiert, sodass für den Schüler klar ist, worauf sich die anschließende Regel bezieht. Während der Erklärung (Job 3) bindet der Student Tyson durch gezielte Nachfragen und die häufige Verwendung von Question Tags immer wieder aktiv in die

Erklärung mit ein. Er vergewissert sich dadurch Tysons Aufmerksamkeit, lenkt sie gegebenenfalls auf relevante Aspekte und erarbeitet so mit ihm gemeinsam die neue Regel. In Bezug auf den Sequenzaufbau trägt Tyson die Erklärung durch seine Verständnissignale also aktiv mit, was sich auch am Ende noch einmal zeigt, da er auch das Abschließen der Erklärung (Job 4) durch ein bestätigendes „Ja“ übernimmt. Dies zeigt noch nicht, dass Tyson die Regel verstanden hat bzw. reformulieren kann, jedoch zeigt es Tysons Kooperationsbereitschaft in Bezug auf die Erklärsequenz.

Weiterhin strukturiert der Student den Erkläregegenstand anschaulich, indem er mit den beiden konkreten Beispielwörtern „Blume“ und „Winter“ arbeitet. Er weist auf die sichtbaren Unterschiede von offenen und geschlossenen Silben hin, spricht die beiden Wörter aber anschließend zusätzlich aus, um den abstrakten Begriffen Kurz- und Langvokal auch eine Bedeutung zuzuschreiben.

Zum Schluss der Erzählsequenz fordert der Student Tyson zu einer *demonstration of knowledge* (Koole, 2010) auf, indem er ihn darum bittet, den Unterschied zwischen offenen und geschlossenen Silben noch einmal zu erklären. Der Ablauf weist also an dieser Stelle strukturell eine hohe Ähnlichkeit mit der ersten Erklärsequenz auf; allerdings zeigt Tyson im Vergleich zu Sementa die gewünschte Wissensdemonstration:

*Beispiel (2), Ausschnitt 6*

- 103 LS °h okay(--)*kannst du das nochmal erKLÄren,*  
 104 *was ich gerade geSAGT hab,*  
 105 (-) *geSCHLOSSene und OFfene silben;*  
 106 (---)  
 107 TY /ja: °hh HIER;  
 108 |((zeigt mit seinem Bleistift auf das Blatt))|  
 109 (---)  
 110 /hier ist ja nur EIner drin;  
 111 |((zeigt auf das ‚U‘)|  
 112 DAS\_[heißt]  
 113 LS [ja, ]  
 114 TY *das u muss LANG ausgesprochen wer[den; ]*  
 115 LS *[super;]*  
 116 (---)  
 117 *und bei dem ANdern?*  
 118 TY /aber hier sind ja nur ZWEI;  
 119 |((malt mit seinem Bleistift einen Kasten um das ‚IN‘))|  
 120 *wäre hier EIner müsste das auch ja lang ausgesprochen*  
 121 *werden;*  
 122 *aber DA sind zwei,=*  
 123 *=das heißt das wird NICHT lang ausge[sprochen;]*  
 124 LS *[ge ]NAU;*

Die Erklärsequenz wiederholt sich anschließend, nur mit getauschten Rollen. Nach der Erkläraufforderung durch den Studenten (Job 2, Z. 103–106) übernimmt Tyson die Rolle des Erklärers und wiederholt die Regel korrekt (Job 3, Z. 107–123). Vor allem gelingt es ihm, schrift- und lautsprachliche Ebene miteinander zu verknüpfen. Die Erklärsequenz gelingt hier also nachweislich, da Tyson seinen Wissenszuwachs am Ende demonstriert.

Die gesprächsstrukturellen Unterschiede der beiden Erklärsequenzen bestätigen die Befunde von Keppler (1989), dass Erklärungen eher erfolgreich sind, wenn sie interaktiv durchgeführt werden und die Wissensvermittlung schrittweise erfolgt.

## 4. Fazit

Die mikro-strukturelle Analyse der beiden Erkläresequenzen zeigt, dass der gemeinsamen Aushandlung des Erklärgegenstandes (Job 2) eine wichtige Rolle im Rahmen von Erkläresequenzen zukommt. Gelingt es den Gesprächsbeteiligten nicht, das Explandum gemeinsam zu konstituieren, kann dies – wie in Beispiel 1 – dazu führen, dass die gesamte Erkläresequenz misslingt, da kein *common ground* (Clark & Brennan, 1991) erzeugt werden konnte. Sementa ist es daher nicht möglich, die Erkläresequenz weiterhin mitzutragen, was bereits durch ihre „Abwesenheit“ während der eigentlichen Durchführung der Erklärung (Job 3) sowie durch das anschließende Ausbleiben der am Schluss geforderten Wissensdemonstration sichtbar wird. Hinzu kommt, dass die von der Studentin formulierte Regel auf einer sehr abstrakten Ebene verbleibt, da die Verknüpfung von Laut- und Schriftbild nicht explizit genug (z.B. durch die Aussprache von Beispielwörtern) erfolgt. Im Kontrast dazu zeigt das zweite Beispiel, wie eine Erkläresequenz gelingen kann, wenn der Erklärgegenstand gemeinsam ausgehandelt wird und alle weiteren Schritte auf dem zuvor ausgehandelten *common ground* (ebd.) stattfinden.

Tysons Beobachtungen werden von dem Studenten stets miteinbezogen und evaluiert, jedoch fortwährend mit Blick darauf, die Aufmerksamkeit auf den eigentlichen Erklärgegenstand zu lenken. Während der anschließenden Durchführung der Erklärung fordert der Student immer wieder Verständnis ein, wodurch Tyson die Einnahme einer aktiven Zuhörerrolle ermöglicht wird und so eine ko-konstruierte Erklärung entsteht. Hinzu kommt, dass die Regel schrittweise und anschaulich vermittelt wird, indem bei der Erklärung auf zwei konkrete Beispielwörter zurückgegriffen wird, anhand derer das Zusammenspiel von Laut- und Schriftbild deutlich wird.

Möchte man die Ergebnisse dieser exemplarischen Analyse vor dem Hintergrund des Problems der Übertragung von Professionswissen in konkretes fachdidaktisches Handeln interpretieren, so lassen sich folgende Überlegungen ableiten: Schriftsystematisches Wissen sowie eine angemessene didaktische Aufbereitung des jeweiligen Lerngegenstandes im Vorfeld sind zwar notwendige Vorbedingungen für erfolgreiches, fachdidaktisches Handeln; sie reichen aber offenbar nicht aus. Die Einbettung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens in den konkreten interaktionalen Kontext spielt eine große Rolle und kann über Erfolg bzw. Misserfolg fachdidaktischen Handelns entscheiden, wie die beiden Beispiele anschaulich belegen. Mündliche Erklärungen, in denen fachliches und fachdidaktisches Wissen zur situativen Anwendung in einer Praxisituation kommt, die durch Kontingenz und Komplexität gekennzeichnet ist (Helsper, 2004), spielen hierbei eine zentrale Rolle. Mikroanalysen von Erklärungen in authentischen Lehr-Lernsituationen zeigen dabei, dass interaktive Aspekte systematisch mit zu berücksichtigen sind. Diese Erkenntnisse können wiederum in die Reflexionsprozesse der Studierenden eingebunden werden.

Es lässt sich schlussfolgern, dass Studierenden bereits während ihres Studiums die Möglichkeit gegeben werden sollte, ihr erworbenes Theoriewissen auch in praktischen Anforderungssituationen anzuwenden und diese Praxiserfahrungen eng zu begleiten, um den Studierenden bereits zu einem frühen Zeitpunkt die Reflexion ihres eigenen fachdidaktischen Handelns zu ermöglichen. Die authentischen Fördersituationen bieten somit einerseits die Gelegenheit, fachliches und fachdidaktisches Wissen situativ anzuwenden; andererseits erweitern Erkenntnisse aus Mikroanalysen wie der hier präsentierten die Reflexionsmöglichkeiten von Studierenden in Situationen Forschenden Lernens.

## Literatur und Internetquellen

- Bergmann, J. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In G. Fritz & F. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, U. (2009). Orthographie als System. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 39 (153), 135–154. doi:10.1007/BF03379820
- Bredel, U. (2012). (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (S. 125–142). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Charalambous, C.Y., Hill, H.C., & Ball, D.L. (2011). Prospective Teachers' Learning to Provide Instructional Explanations: How Does It Look and What Might It Take? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14 (6), 441–463.
- Clark, H.H., & Brennan, S.E. (1991). Grounding in Communication. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (S. 127–149). Washington: APA.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-91973-7
- Drollinger-Vetter, B. (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Eisenberg, P., et al. (2009). DUDEN, Die Grammatik (8., überarb. Aufl.). Mannheim, Wien & Zürich: Dudenverlag.
- Eisenhart, M., Borko, H., Underhill, R.G., Brown, C.A., Jones, D., & Agard, P.C. (1993). Conceptual Knowledge Falls through the Cracks: Complexities of Learning to Teach Mathematics for Understanding. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24 (1), 8–40. doi:10.2307/749384
- Erath, K. (2017). *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens. Rekonstruktion von Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Mikrokulturen*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-16159-0
- Evans, W.E., & Guyson, R.E. (1978). *Clarity of Explanation: A Powerful Indicator of Teacher Effectiveness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS.
- Findeisen, S. (2016). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally Coupled Gestures. In S.D. Duncan, J. Cassel & E.T. Levy (Hrsg.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language* (S. 195–212). Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Hagemann, J. (2009). Tag Questions als Evidenzmarker. Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redegängerischer tags. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 145–176.
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag. doi:10.1007/978-3-663-11463-5
- Heller, V., & Morek, M. (2016). Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In J. Boelman (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung in der Deutschdidaktik* (S. 223–246). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das

- Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hines, C.V., Cruickshank, D.R., & Kennedy, J.J. (1985). Teacher Clarity and Its Relationship to Student Achievement and Satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22 (1), 87–99. doi:10.3102/00028312022001087
- Hlas, A.C., & Hlas, C.S. (2012). A Review of High-leverage Teaching Practices: Making Connections between Mathematics and Foreign Languages. *Foreign Language Annals*, 45 (S1), 77–97.
- Jagemann, S., & Weinhold, S. (2017). (Wie) nutzen angehende Lehrpersonen ihr schriftsystematisches Wissen in didaktischen Anforderungssituationen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts? In I. Rautenberg & S. Helms (Hrsg.), *Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven* (S. 24–46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keppler, A. (1989). Schritt für Schritt. Das Verfahren alltäglicher Belehrungen. *Soziale Welt*, 40, 538–556.
- Kern, F. (2003). Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern. In S. Haberzettl & H. Wegener (Hrsg.), *Die Rolle der Konzeptionalisierung im Spracherwerb* (S. 257–270). Frankfurt a.M.: Lang.
- Koole, T. (2010). Displays of Epistemic Access: Student Responses to Teacher Explanation. *Research on Language and Social Interaction*, 43 (2), 183–209. doi:10.1080/08351811003737846
- Kulgemeyer, C. (2013). Gelingensbedingungen physikalischer Erklärungen. Zu einer konstruktivistischen Auffassung des Erklärens. *Didaktik der Physik [Beiträge zur DPG Frühjahrstagung]*, 1–6.
- Lingnau, B. (2018). SchmitS. Lesen- und Schreibenlernen mit System. Erste silbische Schreibungen. *Logos interdisziplinär*, 26 (5), 15–23.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthografie* (Reihe germanistische Linguistik, 120. Bd., Kollegbuch). Tübingen: Niemeyer. doi:10.1515/9783111376974
- Morek, M. (2011). Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung, Themenheft „Mündlichkeit“*, 33 (2), 211–230.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären – Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Quasthoff, U. (1991). Towards the Generation of Discourse Units in Conversation. In G. Denhière & J.P. Rossi (Hrsg.), *Text and Text Processing* (S. 375–386). Dordrecht: North Holland.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik* (Teilband Mündlichkeit in der Handbuchreihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis) (S. 84–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Röber, C. (2015). Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schrifterwerb. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben* (S. 163–226). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell. doi:10.1002/9781444328301

- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696–735. doi:10.2307/412243, 10.1353/lan.1974.0010
- Salzmann, P., & Bauder, T. (2013). Am Puls des Handelns von Lehrpersonen: Videographie zur Messung von Kompetenzen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hrsg.), *Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen* (S. 169–190). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53, 361–382. doi:10.2307/413107, 10.1353/lan.1977.0041
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. Zugriff am 20.07.2018. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>.
- Stivers, T. (2011). Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41 (1), 31–57.
- Wald, B. (1978). Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In U. Quasthoff (Hrsg.), *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung* (S. 128–149). Königstein i.Ts.: Scriptor.
- Wiprächtiger-Geppert, M., Riegler, S., & Freivogel, J. (2015). Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie- und Orthographieerwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 281–300). Wiesbaden: Springer.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Herzig, C. (2019). Professionalisierung im Fach Deutsch. Eine gesprächsanalytische Rekonstruktion von Erklärungen angehender Grundschullehrkräfte im Hinblick auf die Anwendung schriftsystematischen Wissens *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (2), 57–76. doi:10.4119/UNIBI/hlz-53

Eingereicht: 25.04.2018 / Angenommen: 28.05.2018 / Online verfügbar: 07.03.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Professionalization of Prospective German teachers – A Conversation-Analytical Reconstruction of Explanations with Regard to Systematic Writing Knowledge

**Abstract:** The contribution deals with the reconstruction of interactive explanations in authentic situations of individual reading and spelling promotion from a conversation-analytical perspective. In the videographed classes, the basics of the syllabic analytical method according to Röber (2009, 2015) are worked on. This concept emphasizes the importance of the syllable for the process of written language acquisition. Two explanatory sequences are contrastively analyzed in which student teachers explain the differences between open and closed main syl-

lables. It has proved to be important to describe how the students situatively and interactively structure the explanations, and how the subject matter is shaped. It is examined how the student teachers respond to the pupils' contributions and how they succeed or fail managing the explanation process and producing knowledge interactively. The analysis shows that both students have the relevant knowledge of the German writing system and appropriate didactic knowledge for teaching the learning object. However, they succeed very differently in embedding this knowledge in the situational context. Finally, the extent to which these findings can be used for concepts and implementations of research-based learning in higher education will be discussed.

**Keywords:** professionalization, language didactics, reconstruction, conversation analysis, explanations, primary school