

Maria Hummel

Das außerunterrichtliche Lernangebot
,Kinder-Uni‘ als Ressource für den
Ausbau kindlicher Diskurskompetenz

Rekonstruktion explanativer diskursiver Praktiken
in einem ausgewählten Lehr-Lernarrangement
für Schüler/innen der Primarstufe

Heidelberg: Verlag für Gesprächsforschung 2025
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
ISBN 978 - 3 - 96501 - 001 - 7

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
DOKTORIN DER PHILOSOPHIE (Dr. phil.)
vorgelegt im Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften
der Universität Kassel

von Maria Hummel

Erstgutachterin: Prof. Dr. Karin Aguado Padilla
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Madeleine Domenech

Tag der Disputation: 27.08.2024

Alle Rechte vorbehalten.

© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Heidelberg 2025

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Danksagung

Das Entstehen dieser Arbeit wurde von vielen Menschen begleitet, denen ich an dieser Stelle von Herzen danken möchte.

Mein aufrichtiger Dank gilt Prof. Dr. Karin Aguado, der Betreuerin meiner Doktorarbeit, für das mir stets entgegengebrachte Vertrauen. Ihre kontinuierliche Zuversicht und ihre konstruktive Unterstützung waren für mich sehr bedeutsam. Ohne ihre kluge Begleitung und ihren Glauben an mein Vorhaben hätte ich dieses Ziel sicherlich nicht so erfolgreich erreichen können.

Ich danke Prof. Dr. Madeleine Domenech, der Zweitgutachterin meiner Arbeit, für ihr lebhaftes Interesse am Thema sowie für die wertvollen Hinweise und Diskussionsimpulse, die sie mir während und nach der Disputation gegeben hat.

Prof. Dr. Kathrin Siebold und Prof. Dr. Juliane Stude danke ich für ihre Mitwirkung in der Prüfungskommission. Ihre konstruktive Kritik und die zahlreichen Denkipulse haben mich sehr bereichert und auf meinem Weg weitergebracht.

Einen besonderen Dank möchte ich Dr. Ralf Schneider, dem didaktischen Leiter der Grundschulwerkstatt an der Universität Kassel, aussprechen. Ohne ihn wäre dieses Projekt nicht zustande gekommen. Er hat mir die Tür in die spannende Welt der Grundschuldidaktik geöffnet und durch zahlreiche inspirierende sowie kritisch anregende Gespräche die Komplexität des pädagogischen Handelns deutlich gemacht. Die Zeit zwischen Wintersemester 2014/2015 und Sommersemester 2016, in der ich im Rahmen des von ihm geleiteten Projektseminars in der Grundschulwerkstatt Daten für die Dissertation erheben durfte, hat mich sowohl fachlich als auch persönlich sehr geprägt. Für seine Offenheit, sein Vertrauen und die vielfältigen Impulse, die ich aus dieser Zeit mitnehmen konnte, bin ich ihm aufrichtig dankbar.

Danken möchte ich auch meinem geschätzten Mentor und Freund Michael Koenig, der mich seit meiner Studienzeit kontinuierlich bestärkt, gefordert und inspiriert hat. Es macht mich tief betroffen, dass er die Veröffentlichung dieses Buches nicht mehr miterleben wird.

Meinen Doktorgeschwistern und meiner Freundin Evelyne Raupach danke ich für die stetige Unterstützung, die zahlreichen anregenden und ermutigenden Gespräche. Es war mir eine Freude und Ehre, Teil dieser kleinen *Community* zu sein.

Meinen Freundinnen Lena Bender und Rucha Ambekar bin ich für die emotionale Begleitung dankbar; sie hat mir in diesem Prozess viel bedeutet.

Ein besonderer Dank gilt meinem Ehemann Johannes für seine liebevolle Unterstützung, sein stetiges Verständnis, den „freien Rücken“ und nicht zuletzt seine Hilfe bei der Formatierung des Textes. Danken möchte ich auch unseren Kindern David und Anna, die während der Promotionszeit auf die Welt kamen und für die schöne und manchmal so notwendige Ablenkung gesorgt haben.

Der größte Dank gilt meinen Eltern – sie haben mich in allem unterstützt und immer an mich geglaubt. Ihnen widme ich dieses Buch.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
2 Linguistische Grundannahmen und methodologischer Zugang der Studie	16
2.1 Mündliche diskursive Praktiken.....	17
2.2 Interaktionale Diskursanalyse	19
3 Diskurskompetenz: Begriffsbestimmung und Erwerb	23
3.1 Modellierungen der Diskurskompetenz	23
3.2 Ressourcen des Diskurskompetenzerwerbs	26
3.3 Diskurskompetenzerwerb im Grundschulalter.....	34
3.4 Einige Anmerkungen zur Entwicklung der Diskursfähigkeit mehrsprachiger Kinder.....	38
4 Explanative diskursive Praktiken.....	41
4.1 Interaktions- und teilnehmerorientierte Perspektive auf mündliches Erklären.....	42
4.2 Semantische Typen des Erklärens.....	43
4.2.1 Erklären-Was.....	44
4.2.2 Erklären-Wie	48
4.2.3 Erklären-Warum	53
4.3 Grundlegende gesprächsstrukturelle Aufgaben der mündlichen explanativen diskursiven Praktiken	55
4.4 Zusammenfassung.....	59
5 Forschungskontext, Erkenntnisinteresse, Zielsetzungen, Forschungsfragen und Methodik der Studie	60
5.1 Untersuchungsfeld: Projektseminar für Lehramtsstudierende in der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel	61
5.2 Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘	63
5.3 Proband/innen	64
5.4 Zielsetzungen und Forschungsfragen der Studie	65
5.5 Datenerhebung und –aufbereitung	67
5.6 Analysevorgehen.....	69
6 Datenanalyse	74
6.1 Makroskopische Analyse	74
6.2 Mikroskopische Analyse.....	79
6.2.1 Sequenz 1: Wie entsteht ein Legofilm?.....	79

6.2.2	Sequenz 2: Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?.....	84
6.2.3	Sequenz 3: Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (1).....	89
6.2.4	Sequenz 4: Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (2).....	91
6.2.5	Sequenz 5: Wie funktioniert der Anspitzer?	95
6.2.6	Sequenz 6: Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt?.....	97
6.2.7	Sequenz 7: Was bedeutet „zacken lassen“?.....	100
6.2.8	Sequenz 8: Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?.....	102
6.2.9	Sequenz 9: Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?	105
6.2.10	Sequenz 10: Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig?	109
6.2.11	Sequenz 11: Was ist ein Daumenkino?	113
6.2.12	Sequenz 12: Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?	114
6.2.13	Sequenz 13: Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?.....	117
6.2.14	Sequenz 14: Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (1)	119
6.2.15	Sequenz 15: Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (2)	123
6.2.16	Sequenz 16: Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden?	125
6.2.17	Sequenz 17: Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?	128
6.2.18	Sequenz 18: Was ist bisher passiert?.....	130
6.2.19	Sequenz 19: Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen?.....	133
6.2.20	Sequenz 20: Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?	135
6.2.21	Zusammenführung der Ergebnisse der mikroskopischen Analyse in Bezug auf die Gesprächsphasen	138
6.3	Fallvergleichende Analyse	141
6.3.1	Erklärungsvorbereitende Jobs	142
6.3.1.1	Gezieltes Vorbereiten der Erklärung.....	142
6.3.1.2	Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch einen der Beteiligten und Etablieren gegenüber den anderen	146
6.3.1.3	Gemeinsames Herausarbeiten der inhaltlichen Relevanz der Erklärung in der Interaktion	151
6.3.1.4	Zusammenfassung	152
6.3.2	Kernjob ‚Durchführen‘	154
6.3.2.1	Mittel der Kinder	154
6.3.2.1.1	Erklären-Wie	154
6.3.2.1.2	Erklären-Warum.....	156

6.3.2.1.3 Erklären-Was.....	158
6.3.2.2 Mittel der Studierenden.....	158
6.3.2.2.1 Unterstützungsmittel der Studierenden in den Wissenserarbeitungsphasen.....	159
6.3.2.2.2 Unterstützungsmittel der Studierenden in den Handlungsphasen.....	163
6.3.2.3 Zusammenfassung.....	167
6.3.3 Ausleitende Jobs.....	167
6.3.3.1 Abschließen.....	168
6.3.3.1.1 Mittel des Abschließens in den Wissenserarbeitungsphasen.....	169
6.3.3.1.2 Mittel des Abschließens in den Handlungsphasen.....	171
6.3.3.1.3 Phasenübergreifende Mittel des Abschließens.....	173
6.3.3.2 Überleiten.....	175
6.3.3.3 Zusammenfassung.....	179
7 Zusammenfassung und Ausblick	180
7.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	180
7.1.1 Rekonstruierte explanative diskursive Praktiken und ihr Potenzial für den Ausbau der Erklärkompetenz der beobachteten Kinder.....	180
7.1.2 Ausbleiben der form-fokussierten Interaktionen im analysierten Datenmaterial	184
7.1.3 Vertextungsmittel der Kinder	184
7.2 Reflexion und Ausblick.....	186
Bibliografie.....	189
Anhang	206
A Protokolle der Kurzinterviews mit den beteiligten Kindern.....	206
A.1 Protokoll des Kurzinterviews mit Mustafa	206
A.2 Protokoll des Kurzinterviews mit Taner	207
A.3 Protokoll des Kurzinterviews mit Jawara	208
A.4 Protokoll des Kurzinterviews mit Menderes.....	209
B Profianalyse nach Griebhaber (2021)	210
B.1 Datengrundlage: Projekttreffen am 27.11.2014.....	210
B.2 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse der Profianalyse.....	210
C GAT-Transkriptionskonventionen	211
D Transkripte der explanativen Sequenzen.....	214
D.1 Wie entsteht ein Legofilm?	214
D.2 Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?.....	217
D.3 Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (1)	219

D.4	Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (2)	220
D.5	Wie funktioniert der Anspitzer?	223
D.6	Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt?	224
D.7	Was bedeutet „zacken lassen“?	226
D.8	Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?	227
D.9	Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?	229
D.10	Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig?	232
D.11	Was ist ein Daumenkino?	234
D.12	Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?	235
D.13	Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?	237
D.14	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (1)	238
D.15	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (2)	240
D.16	Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden?	242
D.17	Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?	244
D.18	Was ist bisher passiert?	246
D.19	Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen?	248
D.20	Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?	249
E	Verzeichnisse	251
E.1	Abbildungsverzeichnis	251
E.2	Tabellenverzeichnis	251
E.3	Verzeichnis der in Kapitel 6.3 behandelten Transkriptbeispiele	252
E.4	Zuordnung der Transkriptbeispiele zu den explanativen Sequenzen	255
F	Transkripte der Projekttreffen ‚Wie Bilder laufen lernten‘	256

1 Einleitung

Seitdem durch Forschungsarbeiten in der Soziologie in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (v.a. Bourdieu 1979, 1982, 1986; Bernstein 1971, 1973, 1975, 1980) der Zusammenhang zwischen den sprachlichen Kompetenzen von Kindern und ihren Bildungschancen hergestellt wurde, hält in der Sozial-, der Erziehungs-, der Bildungswissenschaft sowie in der sprachdidaktischen Forschung bis heute die Debatte an, wie dieser Erkenntnis pädagogisch begegnet werden kann. Verschärft wurde diese Debatte durch die auf die unterschiedlichen Migrationsbewegungen der letzten sechzig Jahre zurückzuführende Tatsache, dass eine hohe Anzahl von Kindern nicht in ihren Familiensprachen, sondern in der Verkehrssprache des jeweiligen Landes, in dem sie aufwachsen, beschult wird. Die Frage, wie mit der Diskrepanz zwischen den sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Bildungsinstitution Schule und den sehr unterschiedlich ausgeprägten zweitsprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Kinder so umgegangen werden kann, dass die durch die internationale empirische Bildungsforschung eindrücklich dokumentierte Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund¹ verringert wird, steht seit Jahrzehnten im Fokus des wissenschaftlichen Diskurses. Mittlerweile herrscht dabei weitgehende Einigkeit darüber, dass die von den Kindern benötigte sprachbezogene Unterstützung nicht nur im Rahmen additiver Sprachförderangebote, sondern vor allem als integrativer Teil aller unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Lehr-Lernarrangements gewährleistet werden muss (vgl. u.a. Becker-Mrotzek & Roth 2017, Ahrenholz, Hövelbrinks & Schmellentin-Britz 2017, Ahrenholz, Jeuk, Lütke, Paetsch & Roll 2019a, Butler & Goschler 2019, Gogolin et al. 2020). Im deutschsprachigen Raum hat sich für die Bezeichnung der Konzepte einer solchen Schulalltagsgestaltung, die neben den fachlichen Lernzielen einzelner Unterrichtsfächer die mit diesen verbundenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den Blick nimmt, die auch die Sprache als Medium des Lernens bewusst einsetzt und den Kindern nach Bedarf die diesbezüglich benötigte Unterstützung bietet², der Oberbegriff ‚sprachliche Bildung‘ beziehungsweise ‚Sprachbildung‘ etabliert (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017: 16). Nach Becker-Mrotzek & Roth (ebd.: 17) werden darunter „alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse“ verstanden. Das Anliegen dieses Konzepts ist nach Lange & Gogolin (2010: 14) „der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten“. Die Sprachbildung wird als ein ganzheitlicher Prozess konzipiert, der von dem Bildungssystem sowohl vertikal (über die Kooperationen an den Schnittstellen der Bildungsbibliografie) als auch horizontal (durch die Vernetzung von den

¹ vgl. u.a. Schwippert, Wendt & Tarelli 2012; Wendt, Schwippert & Stubbe 2016; Henschel, Heppt, Weirich, Edele, Schipolowski & Stanat 2019; für einen Überblick siehe auch Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2020.

² Gemeint sind die Konzepte des ‚sprachsensiblen Fachunterrichts‘ (Leisen 2011), der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ (Gogolin & Lange 2011), der ‚fachintegrierten Sprachbildung‘ (Lütke, Petersen & Tajmel 2017) u.a.

einzelnen Unterrichtsfächern und Lernbereichen sowie durch das Zusammenwirken mit den Instanzen der sprachlichen Sozialisation) gewährleistet werden muss (vgl. ebd.: 2010).

Seitdem sich die Einsicht, dass von einer „sprachverantwortlichen“ (Thürmann, Krabbe, Platz & Schumacher 2017: 8) Schulalltagsgestaltung sowohl einsprachig als auch mehrsprachig aufwachsende Kinder profitieren können, im wissenschaftlichen Diskurs etabliert hat, wird der Regelunterricht in Bezug auf seine Potenziale für die Sprachbildung intensiv beforscht. Dabei geht es in erster Linie darum, „empirische Beschreibungen für den Sprachgebrauch zu erstellen, der nach Alter bzw. Jahrgangsstufe, Schulart, Fach und medialen Modus (Unterricht vs. Lehrmaterial) sowie von den SchülerInnen je mitgebrachten Sprachkompetenzen variiert“ (Ahrenholz, Jeuk, Lütke, Paetsch & Roll 2019b: 1). Entsprechende Befunde liegen mittlerweile für die Mehrzahl der schulischen Unterrichtsfächer vor (vgl. für Mathematikunterricht Prediger & Özgül 2011, Erath 2016, Prediger & Redder 2020 u.a.; für naturwissenschaftliche Fächer Tajmel 2013, Hövelbrinks 2014, Maak 2018 u.a.; für gesellschaftswissenschaftliche Fächer Achour, Jordan & Sieberkrob 2017, Peuschel & Burkard 2019 u.a.; für das Fach Kunst Fohr 2021 u.a.). Demgegenüber wurde dem außerunterrichtlichen Bereich des schulischen Lernens hinsichtlich der Sprachbildungspotenziale bisher eher wenig Forschungsaufmerksamkeit geschenkt, obgleich dieser für die durchgängige Sprachbildung ebenfalls eine hohe Relevanz besitzt (vgl. Lange & Gogolin 2010: 47–49). Dies wird besonders deutlich, wenn man sich statistische Daten zur Verbreitung von Ganztagsangeboten in Deutschland in den letzten 20 Jahren vor Augen führt: Während bei der erstmaligen amtlichen Zählung im Jahr 2002 insgesamt 1.757 (10,3 Prozent) aller schulischen Verwaltungseinheiten im Primarbereich über Ganztagsangebote verfügten, waren es im Jahr 2020 bereits 10.873 (71,2 Prozent) (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006: 9, 2021: 9). Im Jahr 2021 wurde auf Bundesebene das Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz) beschlossen, das die Einführung eines Anspruchs auf ganztägige Förderung für alle Grundschulkinder ab dem Jahr 2026 vorsieht. Es ist offenkundig, dass die Schule für eine große Anzahl von Kindern im Grundschulalter bundesweit auch nachmittags zunehmend zum Bildungsort wird. Der pädagogische Mehrwert der ganztätigen Organisation der Schule wird dabei vor allem außerunterrichtlichen Lernangeboten wie Arbeitsgemeinschaften oder handlungsorientierten Projekten zugesprochen (vgl. Schnetzer 2006: 24, Sauerwein & Fischer 2020: 1524). Das thematische Spektrum solcher Angebote reicht „von künstlerisch-kreativem Gestalten und Musik über Bewegung, Spiel und Sport bis hin zu Angeboten im Sprach- oder im Umweltbereich oder solchen, die z.B. Entspannungs- und Konzentrationsübungen zum Inhalt haben“ (Haenisch 2011: 10). Stecher et al. (2007: 348) charakterisieren außerunterrichtliche Lernangebote folgendermaßen:

Ähnlich wie beim Unterricht handelt es sich bei den außerunterrichtlichen Angeboten um ein (in der Regel) von Erwachsenen konzipiertes, pädagogisches Setting, das unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule steht und auf bestimmbar – wenn auch weit gefasste und durchaus divergierende – Lernziele [...] fokussiert. Vom Unterricht unterscheidet jedoch die Angebote, dass

- sie in vielen Fällen von Personen durchgeführt werden, die über kein Lehramtsstudium bzw. keine akademische Ausbildung verfügen [...],

- im Allgemeinen keine Leistungsbewertung über Noten stattfindet,
- sie häufig auch mit altersgemischten Gruppen durchgeführt werden,
- sie – sofern es sich um eine ‚offene‘ Ganztagschule handelt – nur einen Teil der Schülerschaft erfassen,
- sie in aller Regel keinen curricularen Vorgaben unterliegen. (Stecher et al. 2007: 348)

Betrachtet man die geschilderten Rahmenbedingungen von außerunterrichtlichen Lernangeboten im Ganztagsbereich aus der Perspektive der Sprachbildungspotenziale, so lassen sich folgende Annahmen formulieren: Durch kleinere Gruppen können sich für Schülerinnen und Schüler mehr Möglichkeiten zum aktiven Sprachhandeln als im Regelunterricht ergeben; durch fehlenden Leistungsdruck kann ein geschützter Raum zum Ausprobieren und Experimentieren mit der Sprache entstehen; die Möglichkeit, sich mit Inhalten zu beschäftigen, die den eigenen Interessen entsprechen, kann sich positiv auf die Motivation auswirken, sich die dafür benötigten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen anzueignen. Inwieweit sich solche Annahmen bestätigen lassen, muss die empirische Erforschung des kommunikativen Geschehens in konkreten im Ganztagsbereich stattfindenden Lehr-Lernarrangements zeigen. An dieser Stelle möchte die vorliegende Studie ansetzen. Sie fokussiert ein bestimmtes außerunterrichtliches Lernangebot aus dem Ganztagsbereich der Grundschule und setzt sich zum Ziel, die innerhalb dieses Lehr-Lernarrangements hervorgebrachten kommunikativen Praktiken zu rekonstruieren. Das Aufdecken von Interaktionsmustern zeigt einerseits, wie die beteiligten Akteure – die das Angebot leitenden Erwachsenen und die Kinder – den Sprachhandlungskontext ‚außerunterrichtliches Lernangebot‘ deuten und gestalten. Andererseits lassen sich dadurch Aussagen über die Sprachbildungspotenziale dieses Lehr-Lern-Arrangements treffen. Es handelt sich um das außerunterrichtliche Lernangebot ‚Kinder-Uni‘, das in der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel³ konzipiert und in Kooperation mit einer Kasseler Grundschule von November 2014 bis Februar 2017 durchgeführt wurde. Innerhalb eines in der Grundschulwerkstatt stattfindenden Projektseminars entwickelten und erprobten Lehramtsstudierende experimentieroffene Lernumgebungen für eine altersgemischte Gruppe von Kindern aus dem Ganztagsbereich der kooperierenden Grundschule. Die mehrheitlich migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Kinder besuchten einmal wöchentlich für jeweils 90 Minuten die Grundschulwerkstatt und beteiligten sich an den von den Studierenden vorbereiteten Lehr-Lernarrangements, die sich thematisch nach den Interessen der Kinder richteten. Die projektartigen Arrangements, in denen drei bis fünf Kinder jeweils von einer ähnlichen Anzahl an Studierenden angeleitet wurden, erstreckten sich über drei bis vier Wochen und umfassten ein breites thematisches Spektrum: vom naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich (‚Gleichgewicht‘, ‚Licht und Schatten‘, ‚Töne sichtbar machen‘, ‚Eine Marmeladenbahn bauen‘, ‚Feuerexperimente‘, ‚Wozu benötigen wir eine Waage?‘, ‚Wie arbeitet ein Bauingenieur?‘) über künstlerisch-gestalterische Inhalte (‚Farbexperimente‘, ‚Bau einer Miniaturwelt‘, ‚Comics zeichnen‘, ‚Ein Vogelnest bauen‘, ‚Wie wird ein Buch gedruckt?‘, ‚Wie arbeitet eine Bildhauerin?‘) bis hin zum Werken (‚Bau eines

³ Die Grundschulwerkstatt der Universität Kassel versteht sich als ein „pädagogisches Labor“ für Lehramtsstudierende, in dem sowohl praxisbezogene und auf forschendes Lernen abzielende Seminare stattfinden als auch eine selbständige lehrveranstaltungsunabhängige Auseinandersetzung mit sach- und didaktisch-analytischen Fragen ermöglicht wird (vgl. Kap. 5.1).

Holzstuhls‘, ‚Nähen‘) und zur Medienerstellung (‚Wie Bilder laufen lernten‘, ‚Daumenkino‘, ‚Filmgeräusche‘).

Da es im Rahmen einer konversationsanalytisch ausgerichteten Dissertation nicht möglich ist, alle genannten Lehr-Lernarrangements zu untersuchen, muss bei der Festlegung der Datenbasis eine Eingrenzung vorgenommen werden. In der Studie wird die in dem zuvor geschilderten Rahmen gestaltete Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘ fokussiert. Das Lehr-Lernarrangement, an dem zwei Grundschullehramtsstudierende und vier mehrsprachig aufwachsende Kinder beteiligt sind, umfasst vier Termine à 60 bis 90 Minuten und hat die Erstellung eines Legomännchen-Films zum Gegenstand. Es beinhaltet thematische Aspekte wie die Bildwahrnehmung durch das menschliche Auge, die Erstellung eines Drehbuchs, die Gestaltung des Szenenbilds, die Erzeugung verschiedener filmischer Effekte u.a. Die Entscheidung für dieses Lehr-Lernarrangement liegt darin begründet, dass sich hierbei mehrere Episoden diskursiver Wissenskonstruktionen identifizieren lassen, in denen die Kinder längere Diskurseinheiten produzieren. Dies ist nicht in allen aufgeführten Projekten der Fall. Außerdem handelt es sich bei diesem Projekt um ein fächerübergreifendes Thema, das im regulären Unterricht nicht behandelt wird. Somit stellt es ein genuin außerunterrichtliches Lernangebot dar.

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht das mündliche Sprachhandeln von Kindern und Studierenden im dargestellten Lehr-Lern-Setting auf der Grundlage eines konversationsanalytisch fundierten Forschungsansatzes. Das sprachliche Handeln wird als diskursive Praktik konzeptualisiert; dessen empirische Erfassung besteht in der Rekonstruktion von interaktiven Mechanismen, die in den Gesprächen in der fokussierten „sozialen Veranstaltung“ (Luckmann 1989) wirken. Ein solches praxeologisches Verständnis des kommunikativen Geschehens stellt besondere Anforderungen an die Methodologie seiner Analyse. Das vorliegende Forschungsprojekt orientiert sich diesbezüglich an dem von Quasthoff, Morek und Heller entwickelten forschungsmethodologischen Ansatz der Interaktionalen Diskursanalyse (Morek, Heller & Quasthoff 2017). Dieser Ansatz verfolgt „einen interaktionsorientierten und rekonstruktiven Zugang“ (ebd.: 16), er fokussiert größere in Gesprächen vorkommende Diskurseinheiten (Erzählen, Erklären, Argumentieren) und beschreibt deren sequenzielle Einbettung und interne Organisation. Die Interaktionale Diskursanalyse ist „strikt teilnehmer- und funktional orientiert“ (ebd.: 18); Sie setzt sich zum Ziel, „die i. Allg. impliziten Erwartungen der Beteiligten sowie ihre interaktiven Verfahren des Erklärens und Argumentierens als kommunikative Gattungen“ (ebd.: 16) offenzulegen. Neben dem Forschungsanliegen, diskursive Praktiken in bestimmten sozialen Kontexten in ihrem Vollzug zu rekonstruieren, stellt die Frage nach dem Erwerb diskursiver Kompetenzen ein weiteres zentrales Forschungsinteresse der Interaktionalen Diskursanalyse dar (vgl. Quasthoff 2021: 47). Mündliche Interaktionen werden dabei gleichzeitig als Kontext, als Ressource und als Ziel des Erwerbs betrachtet (vgl. Quasthoff & Domenech 2023: 14). Es wird davon ausgegangen, dass soziale Kontexte (Familie, Unterricht, Peers etc.) Mikrokulturen mit unterschiedlich stark ausgeprägtem Förderpotenzial für die einzelnen Facetten der Diskurskompetenz darstellen. Im Rahmen der Interaktionalen Diskursanalyse wurden Forschungsinstrumente entwickelt, die den Einfluss interaktiver Erfahrungen in diversen

sozialen Kontexten auf den Erwerb diskursiver Kompetenzen von Kindern erfassen. Genau diese Sicht auf interaktionales Handeln liegt der vorliegenden Studie zugrunde: Diskursive Praktiken im untersuchten Lehr-Lernsetting werden in ihrem Vollzug rekonstruiert, wobei ihr Förderpotenzial für die Entwicklung diskursiver Kompetenzen der beteiligten Kinder besonders fokussiert wird. In der Studie wird somit die Grundlagenforschungsperspektive genauso verfolgt wie die didaktisch relevante Frage nach dem erwerbssupportiven Potenzial des rekonstruierten kommunikativen Geschehens.

Im Fokus dieser Forschungsarbeit steht die kommunikative Gattung ‚Erklären‘. Diese wird von Quasthoff, Heller & Morek (2021a: 18) dem Repertoire bildungssprachlicher diskursiver Praktiken zugeordnet, „die sich für Zwecke der Wissenskonstruktion, -absicherung und -vermittlung verfestigt haben“ (ebd.: 18). Aufgrund der epistemischen Funktion, die dem Erklären – oder den „explanativen Praktiken“ (Morek 2012: 40) – zugesprochen wird, gehört es zu den zentralen Gattungen mündlicher Unterrichtskommunikation (vgl. Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 17). Eine ausgebaute Erklärkompetenz stellt eine wesentliche Grundlage für den Schulerfolg von Kindern dar (vgl. u.a. Prediger et al. 2016: 287, Quasthoff et al. 2019: 336, Heller & Morek 2019: 113). Wie Prediger et al. (2016: 287) ausführen, erfordert der Aufbau des konzeptuellen Wissens – im Unterschied zum Erwerb des prozeduralen oder des „reinen Benennungswissens“ (ebd.: 286) – die aktive Teilnahme an moderierten Klassengesprächen, in denen „die Lehrkraft ausgehend von den konkreten Erfahrungen und Ideen der Lernenden die Entwicklung abstrakterer, generalisierender Erklärungen fachlicher Konzepte steuert“ (ebd.: 287). Es ist also für die Wissenskonstruktionsprozesse wesentlich, dass die Kinder im Klassengespräch ihr Verständnis der betreffenden Sachverhalte darlegen, Argumente für das Gelten oder Nichtgelten bestimmter Zusammenhänge formulieren, Lösungsvorschläge für die festgestellten Probleme entwickeln und verbalisieren etc. Der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erklären, kommt somit eine wichtige Rolle beim Erwerb des schulischen Wissens zu: Je nachdem, wie weit die Erklärkompetenz der Kinder ausgebaut ist, können sie Gelegenheiten für den Erwerb kognitiv anspruchsvoller Lerninhalte unterschiedlich stark wahrnehmen und nutzen (vgl. ebd.: 288).

Die Entwicklung der Erklärkompetenz eines einzelnen Kindes wird von vielen Faktoren beeinflusst; Quasthoff (2011: 221) spricht hierbei von internen und externen Ressourcen, die Kinder beim Aufbau ihrer diskursiven Fähigkeiten nutzen. Unter internen Ressourcen versteht sie in erster Linie allgemeine kognitive Fähigkeiten der Kinder; unter externen Ressourcen die Interaktionserfahrungen, die die Kinder sowohl in den „primären Sozialisationsinstanzen“ (Hurrelmann & Bauer 2015: 144) – der Familie und dem Freundeskreis – sowie in den „sekundären Sozialisationsinstanzen“ (ebd.: 144) – dem Kindergarten und der Schule – sammeln. In Bezug auf die externen Ressourcen lässt sich u.a. unter Berufung auf die empirische Studie von Morek (2012) konstatieren, dass die Interaktionserfahrungen von Kindern in der primären Sozialisationsinstanz ‚Familie‘ stark variieren: Kinder erhalten in den alltäglichen Familieninteraktionen unterschiedlich oft Gelegenheiten, die Rolle eines Erklärers/einer Erklärerin zu übernehmen (vgl. ebd.: 155) und werden bei der Produktion von Erklärungen in sehr unterschiedlichem Ausmaß interaktiv unterstützt (vgl. ebd.: 158). Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern dürfte sich das Bild der externen Ressourcen noch heterogener darstellen. In der Forschung

wurde vielfach kulturell geprägte Varianz diskursiver Praktiken belegt (vgl. Heller 2012: 31–33). Verschiedene Kulturen bringen unterschiedliche Erwartungen, Wertvorstellungen und kommunikative Stile mit, was sich auf die Art und Häufigkeit bestimmter Diskurseinheiten (z. B. Erklärungen, Erzählungen, Argumentationen) auswirkt. Dies deutet darauf hin, dass kindseitige explanative Diskurseinheiten nicht in jeder Familie Teil der gemeinsamen kommunikativen Praxis sind. Dem Umstand, dass Kinder im häuslichen Umfeld unterschiedlich stark bei der Entwicklung ihrer Erklärkompetenz gefördert werden, sollte beim Eintritt der Kinder in die sekundäre Sozialisationsinstanz ‚Schule‘ pädagogisch begegnet werden (vgl. Morek 2012: 280): Im Sinne des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung sollten die Kinder innerhalb aller von der Schule angebotenen Lehr-Lernarrangements möglichst viele Gelegenheiten für den Ausbau ihrer Erklärkompetenz erhalten. Dieser Punkt begründet das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit: Das hier im Fokus stehende außerunterrichtliche Lernangebot ‚Kinder-Uni‘ wird als externe Ressource für den Erwerb diskursiver Fähigkeiten der Kinder charakterisiert, wobei besonderes Augenmerk auf die Frage gelegt wird, inwieweit sich hier Gelegenheiten für den Ausbau der Erklärkompetenz der Kinder registrieren lassen.

Das vorliegende Forschungsprojekt verfolgt folgende Ziele:

- empirische Rekonstruktion explanativer diskursiver Praktiken im Lehr-Lern-Setting ‚außerunterrichtliches Lernangebot ‚Kinder-Uni‘
- Reflexion der Potenziale des untersuchten Lehr-Lern-Settings für die Förderung der Erklärkompetenz der beteiligten Kinder.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil, der einen Forschungsbericht zu den Themenbereichen ‚Diskurskompetenz‘ sowie ‚explanative diskursive Praktiken‘ enthält, und einen empirischen Teil. Zunächst werden die für die Arbeit grundlegenden linguistischen Positionen erläutert sowie der forschungsmethodologische Zugang der Studie vorgestellt (Kapitel 2). Anschließend wird der Themenbereich ‚Diskurskompetenz‘ in den Blick genommen: Nach einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen in der Forschungsliteratur vorfindbaren Konzeptionen wird die für die vorliegende Studie grundlegende Modellierung der Diskurskompetenz nach Quasthoff (2015) erläutert, bevor der Forschungsstand zur Entwicklung der Diskurskompetenz im Grundschulalter referiert wird, wobei auf die Situation mehrsprachiger Kinder gesondert eingegangen wird (Kapitel 3). Im nächsten Schritt wird der eigentliche Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit – die explanativen diskursiven Praktiken – fokussiert (Kapitel 4). Hierbei wird im ersten Schritt die in der Arbeit eingenommene interaktions- und teilnehmerorientierte Perspektive auf das mündliche Erklären erläutert, bevor auf das Konzept der drei semantischen Typen des Erklärens nach Klein (2001, 2016) eingegangen wird, wobei für jeden semantischen Typ empirische Befunde sowohl in Bezug auf die globalsemantischen Strukturierungsprinzipien als auch hinsichtlich der typischen Realisierungsmittel referiert werden. Anschließend werden die in der gesprächsanalytischen Forschung herausgearbeiteten grundlegenden gesprächsstrukturellen Aufgaben der mündlichen explanativen diskursiven Praktiken vorgestellt, die als *tertium comparationis* (vgl. Morek 2012: 91) bei der Rekonstruktion des

kommunikativen Geschehens im empirischen Teil der vorliegenden Studie dienen. Eine kurze Zusammenfassung der in Kapitel 4 dargelegten Positionen schließt den theoretischen Teil der vorliegenden Forschungsarbeit ab.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Erläuterung des Forschungskontextes (Kapitel 5). Nach der Darstellung der Ziele, des Konzepts und des Ablaufs des Projektseminars, in dessen Rahmen das außerunterrichtliche Lernangebot ‚Kinder-Uni‘ durchgeführt wurde, wird die Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘ beschrieben und die an dem Projekt beteiligten Studierenden und Kinder vorgestellt. Die Beschreibung der teilnehmenden Kinder basiert auf den Ergebnissen der Kurzinterviews, die vor dem Projekt durchgeführt wurden, sowie auf den Ergebnissen der Profilanalyse nach Grieshaber (2021).

Im nächsten Schritt werden die Zielsetzungen und die Forschungsfragen der vorliegenden Studie dargestellt. Der anschließenden Beschreibung der Datenerhebungs- und Aufbereitungsmodalitäten folgt die Erläuterung des methodischen Vorgehens der Untersuchung. Dabei werden die drei Analyseschritte – makroskopische, mikroskopische und fallvergleichende Analyse – begründet dargestellt; auch das Auswahlverfahren für die zu analysierenden Sequenzen und die damit verbundenen Herausforderungen werden an dieser Stelle thematisiert und reflektiert.

Der Darstellung des methodischen Vorgehens folgt das Kernstück der vorliegenden Arbeit: die Datenanalyse (Kapitel 6). Hierbei werden in einem ersten Schritt die im Rahmen der makroskopischen Analyse erstellten Strukturbeschreibungen von den Gesamtgesprächen der vier Sitzungen des Projekts ‚Wie Bilder laufen lernten‘ vorgestellt. Es handelt sich um makroskopische Gliederungen der Gespräche in Themen- und Handlungssegmente, die in tabellarischer Form dargestellt werden. Die Unterteilung des Verlaufs der Gesamtgespräche in thematische Abschnitte ermöglicht es einerseits, einen Überblick über das untersuchte kommunikative Geschehen zu bekommen, und liefert andererseits wichtige Interpretationshinweise für die anschließenden Analyseschritte. Als Nächstes erfolgt die mikroskopische Analyse der 20 als explanative diskursive Praktiken identifizierten Gesprächssequenzen, wobei das Ziel verfolgt wird, zu rekonstruieren, wie die Erklärpraktiken von den Beteiligten kontextualisiert, interaktiv strukturiert, sequenziell organisiert und vertextet werden. Die Ergebnisse der mikroskopischen Analyse stellen die Grundlage für den dritten Analyseschritt dar: den Fallvergleich. Hierbei wird aufgezeigt, wie die einzelnen für den Vollzug der explanativen diskursiven Praktiken zentralen gesprächsstrukturellen Aufgaben – das Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz, das Konstituieren des Explanandums, das Durchführen, das Abschließen und das Überleiten – von den Beteiligten im untersuchten Lehr-Lern-Setting bearbeitet werden: Wer übernimmt die Bearbeitung welcher Aufgaben? Welche Mittel kommen dabei zum Einsatz? Der Vergleich des kommunikativen Geschehens in den ausgewählten Gesprächssequenzen auf der Ebene der Bearbeitung der zentralen gesprächsstrukturellen Aufgaben gibt Aufschluss darüber, wie der untersuchte Sprachhandlungskontext von den Beteiligten interaktiv definiert wird, was wiederum Aussagen über das Förderpotenzial des Lehr-Lernarrangements für die Entwicklung der Erklärkompetenz der Kinder ermöglicht.

Im abschließenden Teil der Arbeit (Kapitel 7) werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, bevor die durchgeführte Studie reflektiert und ein Ausblick auf Forschung und Didaktik

gegeben wird. Es wird dafür plädiert, weitere außerunterrichtliche Lernangebote im forschungsmethodologischen Paradigma der Interaktionalen Diskursanalyse zu untersuchen, um das Bild der Kontextspezifika dieser besonderen Lehr-Lern-Settings weiter auszudifferenzieren. Außerdem wird angeregt, Längsschnittstudien anzuschließen, die Aussagen über die Wirkung der rekonstruierten interaktiven Mechanismen auf die Entwicklung diskursiver Fähigkeiten der Kinder ermöglichen. Aus didaktischer Perspektive wird aufgrund der Erkenntnis, dass außerunterrichtliche Lernangebote eine fruchtbare externe Ressource für die Entwicklung diskursiver Fähigkeiten von Kindern darstellen können, die Empfehlung zur Teilnahme an solchen Lehr-Lernarrangements für alle Kinder ausgesprochen, insbesondere für Kinder, in deren familiärem kommunikativen Haushalt bildungssprachliche Praktiken keine oder eine nur untergeordnete Rolle spielen.

2 Linguistische Grundannahmen und methodologischer Zugang der Studie

Die Auseinandersetzung mit der Frage, in welchem Zusammenhang der Sprachgebrauch in bestimmten Lehr-Lern-Situationen mit dem Erwerb des fachlichen Wissens einerseits und mit der Erweiterung der sprachlich-diskursiven Kompetenzen der Lernenden andererseits steht, hat in den letzten fünf Jahrzehnten Unterrichtsinteraktionen in den Forschungsfokus mehrerer Wissenschaftsdisziplinen rücken lassen. Während die Erziehungswissenschaft, die Bildungsforschung und die fachdidaktische Forschung vorrangig die Rolle der Interaktionen für den Wissenserwerb und für die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen der Kinder untersuchen (z.B. Maier & Schweiger 1999, Reusser & Pauli 2013, Brüggemann et al. 2017 u.a.), konzentriert sich die erst- und die zweitsprachdidaktische Forschung auf die Potenziale, die die Interaktionen für den Ausbau der sprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen bergen (z.B. Gibbons 2015, Heller & Morek 2015, Heller 2017, Aguado et al. 2021, 2022, 2023 u.a.). Im letzten Jahrzehnt lässt sich zudem der Trend verzeichnen, die beiden Perspektiven in interdisziplinär angelegten Forschungsprojekten zu verbinden (z.B. Gadow 2016, Fürstenau 2016, Erath 2017, Quasthoff & Prediger 2017 u.a.). Die genannten Wissenschaftsdisziplinen beziehen Forschungsbefunde aus der Linguistik und der Sozialforschung in ihre Überlegungen ein und bedienen sich häufig der innerhalb dieser Domänen entwickelten theoretischen Konstrukte und Forschungsinstrumentarien. Die Entwicklungen innerhalb dieser beiden Forschungsrichtungen in den letzten fünfzig Jahren (in der Linguistik v.a. die pragmatische Wende und die Erforschung der gesprochenen Sprache, in der Sozialforschung etwa das Aufkommen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse oder die Entwicklungen innerhalb der Wissenssoziologie) prägen dementsprechend das Gewinnen der Erkenntnisse in den oben genannten Domänen. Der Diskurs über die Funktion von Unterrichtsinteraktionen innerhalb schülerseitiger Lernprozesse speist sich somit aus einer Vielzahl von Forschungsperspektiven, die häufig aufeinander Bezug nehmen und – so unterschiedlich ihre Interessensgebiete und theoretischen Orientierungen auch sein mögen – auf diese Weise die ihnen gemeinsame Sicht auf Unterrichtsgespräche als zentrale Instanzen der Herstellung sozialer Wirklichkeit und des Wissenserwerbs immer weiter ausdifferenzieren.

Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der zweitsprachdidaktischen Forschung angesiedelt, greift aber zur Begründung der Themenrelevanz auf Argumentationslinien zurück, die innerhalb der Erziehungswissenschaft, der interkulturellen Bildungsforschung, der Soziolinguistik sowie der ersprachdidaktischen Forschung entwickelt wurden, und betrachtet den Forschungsgegenstand – lernbezogene Interaktionen zwischen Kindern und Lehramtsstudierenden im Rahmen eines außerunterrichtlichen Lehr-Lernarrangements – aus der Perspektive der ethnomethodologisch fundierten Gesprächsanalyse. Aufgrund der oben skizzierten Heterogenität des Diskurses in Bezug auf theoretische Konzeptualisierungen und methodische

Verfahrensweisen erscheint es sinnvoll, in einem ersten Schritt eine Eingrenzung vorzunehmen und die der Arbeit zugrunde liegenden linguistischen Annahmen zu erläutern sowie den auf diesen basierenden forschungsmethodologischen Zugang der Studie vorzustellen.

2.1 Mündliche diskursive Praktiken

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit – der medial mündliche Sprachgebrauch in einer außerunterrichtlichen Lehr-Lern-Situation der Grundschule – weist bereits auf der Oberfläche zwei Merkmale auf, die für die theoretische Ausrichtung seiner Betrachtung zentral sind: Interaktionalität und Oralität; diese sollen als Ausgangspunkte für die folgende theoretische Einordnung dienen.

Der Sprachgebrauch wird in der vorliegenden Arbeit als sprachlich-kommunikative Praktiken konzeptualisiert. Der Begriff ‚Praktiken‘ findet in Soziologie, Kulturwissenschaft, Anthropologie und zunehmend auch in der Linguistik Verwendung und gilt als „Oberbegriff für routinisierte Verfahren zur Herstellung sozialer Aktivitäten“ (Günthner & König 2016: 181). Praxistheoretische Beschreibungen innerhalb der genannten Disziplinen beruhen stets auf qualitativen empirischen Beobachtungen mit Methoden vor allem der Ethnographie und der Interaktionsanalyse (vgl. Deppermann et al. 2016: 3); sie betrachten das soziale Handeln also ausschließlich in dessen konkretem Vollzug. Innerhalb der Linguistik wird der Begriff ‚Praktiken‘ in mehreren theoretisch-methodischen Kontexten unterschiedlich verwendet. Deppermann, Feilke und Linke (2016: 12–13) unterscheiden hier drei Begriffe: den superstrukturell-handlungsfeldbezogenen, den makrostrukturell-gattungstheoretischen und den mikrostrukturell-konversationsanalytischen Begriff. Für die vorliegende Arbeit ist der makrostrukturell-gattungstheoretische Begriff grundlegend, sodass im Folgenden ausschließlich auf diesen näher eingegangen wird. Als Praktiken werden hier interaktive Großformen des Sprachgebrauchs bezeichnet, für die ihre Zweckbezogenheit und Vorgeformtheit konstitutiv sind; diese werden als Grundformen der Verständigung betrachtet (vgl. Fiehler 2009: 25). Es handelt sich dabei um „präformierte Verfahrensweisen, die gesellschaftlich zur Verfügung stehen, wenn bestimmte rekurrente Ziele oder Zwecke kommunikativ realisiert werden sollen“ (Fiehler et al. 2004: 99). Als Beispiele hierfür nennen Fiehler et al. (vgl. ebd.: 100) Auskünfte, Beratungsgespräche, Gerichtsverhandlungen, den Plausch über den Gartenzaun u.a. Auch das von Luckmann (1986, 1989) und Günthner und Knoblauch (1994) ausgearbeitete Konzept der kommunikativen Gattungen knüpft an den makrostrukturell-gattungstheoretischen Praktiken-Begriff an: Als kommunikative Gattungen (z.B. Belehrung, Festrede, Klatsch) werden jene kommunikativen Praktiken bezeichnet, die „Verfestigungen auf mehreren Ebenen (der Binnenebene, der situativen Realisierungsebene und der Außenstruktur) aufweisen und sich über längere Sequenzen (oftmals mit mehr oder weniger markiertem Anfang und Ende) erstrecken und somit komplexe Handlungsmuster repräsentieren“ (Günthner & König 2016: 182). Obwohl die kommunikativen Gattungen als „vorgefertigte kommunikative Gesamtmuster“ gelten, „welche ein Bestandteil des gesellschaftlichen Wissensvorrats sind“ (Luckmann 1989: 39), und davon ausgegangen wird, dass diese „historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte Lösungsmuster für

kommunikative Probleme“ darstellen (ebd.: 40), sind diese „keinesfalls als feste kontextlosgelöste Textvorgaben zu betrachten, die kommunikative Handlungen determinieren“ (Günthner & König 2016: 180). Vielmehr fungieren sie als Orientierungsmuster, „deren Aktualisierung sich im zeitlichen, kontextuell situierten Prozess sprachlichen Handelns vollzieht und situativen, interaktiven wie medialen Begebenheiten unterworfen ist“ (ebd.: 181). Morek und Quasthoff (2018: 258) bezeichnen kommunikative Gattungen als einen „besonderen Typus sprachlicher Praktiken“ und charakterisieren diese als „global organisierte sprachliche Strukturen oberhalb der Ebene einzelner Äußerungen“ (ebd.: 258). Es wird ersichtlich, dass sprachliche Praktiken in diesem Sinne als ‚größere Einheiten‘ betrachtet werden, die stets „in Zusammenhang mit bestimmten gesellschaftlichen Vororientierungen (z.B. Höflichkeitskonventionen, Relevanzhierarchien für Themen etc.) und sozialen Strukturen (Rollen, Milieus, Institutionen)“ (Deppermann et al. 2016: 12) stehen und durch „den Vollzugscharakter, die Interaktivität und die Zweckhaftigkeit des kommunikativen Handelns“ (Fiehler et al. 2004: 104) determiniert werden. In der Literatur findet man dabei die Bezeichnungen „kommunikative Praktiken“ (Fiehler et al. 2004), „diskursive Praktiken“ (Morek et al. 2017), „sprachliche Praktiken“ (Isler & Künzli 2011) sowie „Praktiken“ (Quasthoff et al. 2019). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff ‚diskursive Praktiken‘ verwendet, was auf die Orientierung an dem weiter unten erläuterten methodologischen Ansatz der interaktionalen Diskursanalyse (Morek, Heller & Quasthoff 2017) zurückzuführen ist.

Die Medialität der diskursiven Praktiken hat einen entscheidenden Einfluss darauf, auf welche Weise die grundlegenden Aufgaben der Interaktionskonstitution von den Beteiligten gelöst werden; da im Fokus der vorliegenden Arbeit die mündlichen Praktiken stehen, wird im Folgenden kurz auf deren zentrale Charakteristika eingegangen.

Aufgrund solcher Bedingungen der mündlichen Kommunikation von Angesicht zu Angesicht wie der gleichzeitigen Präsenz mehrerer Parteien im gemeinsamen Wahrnehmungsraum, der Wechselseitigkeit sinnlicher Wahrnehmung sowie der Zeitlichkeit (vgl. Fiehler 2009: 30) zeichnen sich mündliche diskursive Praktiken durch eine Reihe von Merkmalen aus; im Folgenden werden drei davon beleuchtet:

- Interaktivität: Die Verständigung erfolgt hier durch die ständige „unmittelbare wechselseitige Beeinflussung der jeweiligen Aktivitäten und mentalen Zustände“ (Fiehler 2016: 1199). Die Beteiligten handeln gemeinschaftlich, um bestimmte kommunikative Ziele zu realisieren; alle Hervorbringungen der einzelnen Parteien müssen also als ein gemeinsames Produkt betrachtet werden (vgl. ebd: 1199).
- Multimodalität: Am Verständigungsprozess sind hier gleichzeitig verschiedene Sinne beteiligt: Die akustisch wahrnehmbaren verbal vermittelten Informationen werden durch die auf visuellen Wahrnehmungen basierenden Informationen (Körperbewegungen, Mimik, Verweise im gemeinsamen Wahrnehmungsraum u.a.) ergänzt (vgl. Imo & Lanwer 2019: 66; Aguado 2021: 253).
- Sequenzialität: Die Gespräche setzen sich zusammen aus einzelnen, sich gegenseitig beeinflussenden Beiträgen: Einzelne Äußerungen nehmen Bezug sowohl auf eigene als auch fremde Vorgängeraußerungen und projizieren wiederum eigene und fremde

Folgeäußerungen (vgl. ebd.: 33). Dabei orientieren sich kompetente Interaktanten an bestimmten normativen Erwartbarkeiten zwischen unterschiedlichen Typen von Äußerungen, den sogenannten konditionellen Relevanzen bzw. Zugzwängen (vgl. Heller 2019: 355). Die sich daraus ergebende Sequenzialität stellt das zentrale strukturierende Merkmal mündlicher diskursiven Praktiken dar.

Die hier erläuterten sowie weitere Merkmale mündlicher Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (Flüchtigkeit, Prozessualität u.a.) führen dazu, dass auf der Ebene der Formen bestimmte für mündliche diskursive Praktiken charakteristische Phänomene auftreten. Da eine vertiefte Auseinandersetzung damit an dieser Stelle nicht zielführend erscheint, sei hier lediglich darauf hingewiesen, dass diese auf lautlicher (z.B. Elisionen, Klitisierungen, Verkürzung und Assimilation der Endsilbe), lexikalischer (z.B. Sprecher- und Rezipientensignale, deiktische Ausdrücke, Tönungen) und syntaktischer Ebene (z.B. Referenz-Aussagen-Strukturen, abhängige Verbzweitsatzkonstruktionen, Operator-Skopus-Strukturen) beschrieben sind (vgl. z.B. Fiehler 2016: 1212-1234).

Das dargelegte Verständnis des mündlichen Sprachgebrauchs stellt besondere Anforderungen an die Methodik seiner Beschreibung und Analyse. Das vorliegende Projekt orientiert sich hierbei an dem von Morek, Heller und Quasthoff (2017) entwickelten forschungsmethodologischen Ansatz der Interaktionalen Diskursanalyse; dieser soll im Folgenden vorgestellt werden.

2.2 Interaktionale Diskursanalyse

Der Ansatz der Interaktionalen Diskursanalyse wurde durch die Forschungsarbeiten der Arbeitsgruppe um Quasthoff (Heller 2012; Morek 2012, 2015; Heller & Krah 2015; Quasthoff et al. 2019, Quasthoff, Heller & Morek 2021 u.a.) entwickelt, die sich u.a. mit den Analysen von narrativen, explanativen und argumentativen diskursiven Praktiken in familialen, schulischen und außerschulischen Kontexten beschäftigten und auch den Fragen des Erwerbs von Diskursfähigkeiten von Kindern nachgingen. Diese Forschungstätigkeit wird von Morek, Heller und Quasthoff (2017:16) zwischen Gesprächs- und Diskurserwerbsforschung sowie Soziolinguistik verortet. Grundlegend für diesen Ansatz ist die sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Perspektive auf Interaktionsprozesse (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 29). Es wird davon ausgegangen, dass solche „größeren Einheiten“ (Morek 2016: 236) wie Erzählen, Erklären und Argumentieren kommunikative Gattungen darstellen, d.h. „sprachliche und diskursive Strukturen, die Sprachgemeinschaften zur Lösung wiederkehrender kommunikativer Probleme ausgebildet haben und die entsprechend im Wissen der Gesellschaftsmitglieder sedimentiert sind“ (Quasthoff & Stude 2018: 251). So ist die kommunikative Gattung ‚Erklären‘ darauf ausgerichtet, Probleme des Wissenstransfers und der Wissensdemonstration zu lösen, während durch das Argumentieren divergierende Geltungsansprüche bearbeitet werden (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 17). Kommunikative Gattungen werden in Gesprächen stets interaktiv festgelegt und von den Beteiligten füreinander wechselseitig als solche erkennbar gemacht (vgl. ebd.: 17). Für die Bezeichnung solcher gesprächsstrukturellen Einheiten wird auf den von

Wald (1978) eingeführten Begriff der „Diskurseinheiten“ zurückgegriffen; dieser impliziert, dass sich die Interaktionsbeteiligten innerhalb der *ongoing activities* (vgl. Quasthoff et al. 2019: 54) gegenseitig das Ein- und Ausleiten von bestimmten Aktivitäten (z.B. Erzählungen, Witze, Erklärungen, Argumente, Wegbeschreibungen, Einladungen (vgl. Quasthoff 1990: 68)) anzeigen, wobei die inhaltliche Ausgestaltung und die sequenzielle Realisierung einer solchen Aktivität im Zuständigkeitsbereich eines ‚primären Sprechers‘ liegt. Das bedeutet, dass für die Zeit des Vollzugs einer Diskurseinheit die üblichen für den *turn-by-turn-talk* geltenden Regeln des *turn-taking* außer Kraft gesetzt werden; stattdessen wird einer der Beteiligten „mit Sonderrechten ausgestattet, seine übersatzmäßige Einheit zu einem Ende zu bringen“ (Morek 2012: 61). Bei der Realisierung der Diskurseinheit kann der primäre Sprecher zwar das Rederecht zeitweilig abgeben, um solche Zuhöreraktivitäten wie Nachfragen, Hörersignale oder Kommentare zu ermöglichen, doch er erhält es stets zurück und behält es so lange, „bis die Interaktanten wechselseitig den Abschluss der Diskurseinheit ratifizieren“ (ebd.: 61). Der äußerungsübergreifende Redezug des primären Sprechers wird dabei in Anlehnung an Sacks‘ (1995: 354f.) „*big package*“ als „Äußerungspaket“ bezeichnet (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 18, Quasthoff et al. 2019: 54).

Unter der Prämisse, dass die Diskurseinheiten im Gespräch „nicht vom Himmel fallen“ (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 17, Hausendorf & Quasthoff 1996:135), sondern von den Beteiligten in Zusammenarbeit vorbereitet, vollzogen und weiterführend bearbeitet werden, setzt sich die Interaktionale Diskursanalyse zum Ziel, zu rekonstruieren, wie konkret diese Zusammenarbeit organisiert wird. Zentral dabei ist die Annahme, dass die globale sequenzielle Organisation einer Diskurseinheit auf die Bearbeitung des jeweiligen kommunikativen Problems zugeschnitten ist (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 18): Die Beteiligten müssen im Gespräch ein bestimmtes kommunikatives Problem identifizieren und sich gegenseitig die Relevanz von dessen Bearbeitung anzeigen, bevor es von dem primären Sprecher in Form eines gattungsspezifischen Äußerungspakets bearbeitet wird, wobei während dessen Vollzugs die Rezipient/innen durch bestimmte Zuhöreraktivitäten zum Hervorbringen der Diskurseinheit beitragen. Das Beenden der Diskurseinheit erfolgt dadurch, dass sich die Beteiligten wechselseitig anzeigen, dass sie das jeweilige kommunikative Problem als gelöst betrachten.

Für die Rekonstruktion von diskursiven Praktiken im Format von Diskurseinheiten wird innerhalb der Interaktionalen Diskursanalyse auf das von Hausendorf und Quasthoff (1996) entwickelte Analyseinstrument GLOBE⁴ zurückgegriffen. Dieses in der Analyse narrativer Erwerbsdaten entwickelte und später für die Rekonstruktion der Strukturierung von narrativen, explanativen und argumentativen Diskurseinheiten angewendete Instrument sieht drei Beschreibungsebenen von diskursiven Praktiken vor: Jobs, Mittel und Formen (vgl. Tabelle 1).

⁴ Globalität und Lokaltät in der Organisation beidseitig-konstruierter Einheiten (Hausendorf und Quasthoff 1996)

Beschreibungsebenen	Analysefokus und Gegenstand
Jobs	Dyade/Interaktionsteam: gemeinsam hergestellte interaktive Struktur
Mittel	Erklärer/Rezipient bzw. Proponent/Opponent: Globalsemantische Textstrukturen und handlungsorientierte Züge
Formen	Oberflächensprachliche Realisierung jeweils durch die Beteiligten: prosodische, lexikalische, morphosyntaktische und körperliche Manifestationen von Gesprächsbeiträgen

Tabelle 1: Beschreibungsmodell GLOBE (Morek/Heller & Quasthoff 2017: 20)

Auf der Ebene der Jobs – hiermit wird Bezug auf die Metapher der konversationellen Arbeit von Sacks/Schegloff & Jefferson (1978) genommen – werden gesprächsstrukturelle Aufgaben beschrieben, die die Beteiligten bearbeiten, damit die Diskurseinheit vorbereitet, durchgeführt und ausgeleitet wird.

Auf der Ebene der Mittel wird die gattungsorientierte sequenzielle Abfolge der Beiträge registriert, mit denen die Beteiligten die einzelnen Jobs bearbeiten. Diese Ebene „umfasst zum einen Art und Abfolge bestimmter handlungsorientierter Züge (z.B. Fragen, Antworten) der einzelnen Beteiligten, zum anderen den semantischen Gehalt dieser Züge bzw. den inhaltlichen Aufbau der Diskurseinheit“ (Morek 2012: 61).

Auf der Ebene der Formen werden schließlich Formulierungsverfahren sowie prosodische Mittel und nonverbale Aktivitäten festgehalten, mit denen die Beteiligten die Art und die Funktion ihrer Beiträge markieren.

Mit den Jobs, Mitteln und Formen weist das GLOBE-Modell drei Strukturebenen auf: eine interaktive, eine pragmatische und eine lexikalisch-syntaktische Ebene.

Diese Ebenen stehen [...] nicht nur additiv verbunden nebeneinander, sondern sie sind im Sinne der Modellierung eines dialogischen Generierungsprozesses aufeinander bezogen: In der Übernahme eines Anteils an der Erledigung interaktiver Aufgaben produziert jeder Interaktionsteilnehmer Äußerungsformen, die die äußere Gestalt seiner Mittel zur Erfüllung der Aufgaben darstellen. (Hausendorf & Quasthoff 2005: 126-127)

Alle drei Ebenen des Modells werden in die detaillierte Sequenzanalyse einbezogen, die das Herzstück der Interaktionalen Diskursanalyse darstellt. Die detaillierte Sequenzanalyse fokussiert die Ebene „‘kleinster‘ sprachlicher und interaktiver Phänomene. Sie betrachtet Gespräche wie durch ein Mikroskop und zoomt [...] ganz nah an Details des Miteinander-Sprechens heran“ (Heller & Morek 2016: 224). Interaktive Handlungsvollzüge werden also auf einer mikroskopischen Ebene betrachtet. Die Intention eines solchen Vorgehens besteht darin, die Aktivitäten der Interaktionsteilnehmenden so zu explizieren, „dass das Geschehen als sinnvolles und systematisch geordnetes verständlich wird“ (Deppermann 2008: 51). Die Regelmäßigkeiten, die dabei offengelegt werden, beziehen sich auf die Frage, wie die Beteiligten durch ihre Diskursaktivitäten die kommunikativen Normen der jeweiligen sozialen Veranstaltungen perpetuieren,

indem sie – weitgehend unbewusst – im wechselseitigen Miteinander die diesen sozialen Veranstaltungen zugrunde liegenden interaktiven Mechanismen befolgen. Indem beschrieben wird, welche Partei die ein- und ausleitenden gesprächsstrukturellen Jobs und welche die Kernaufgabe der jeweiligen kommunikativen Gattung übernimmt, mit welchen Mitteln die einzelnen Jobs bearbeitet werden und welche Formen dabei zum Einsatz kommen, wird das Erfassen von interaktiven Mechanismen ermöglicht, die bestimmten diskursiven Praktiken in konkreten sozialen Kontexten zugrunde liegen. Entsprechend dem sozialkonstruktivistischen Grundverständnis wird dabei davon ausgegangen, dass soziale Kontexte nicht als „Aggregat materiell und raumzeitlich gegebener Entitäten“ (Heller 2019: 356) unabhängig von der Interaktionssituation existieren, sondern von den Beteiligten in jeder konkreten Interaktion jedes Mal aufs Neue aktiv hergestellt werden, indem sie „ihre an sich vagen und indexikalischen Äußerungen mit Hinweisen darauf versehen, in welchem Kontext sie zu verstehen sind“ (ebd.: 356). Die Interaktionale Diskursanalyse beschränkt sich dementsprechend nicht darauf, die Regelmäßigkeiten in Bezug auf interaktive Strukturen zu erfassen, die bestimmten ‚größeren Einheiten‘ in konkreten sozialen Kontexten zugrunde liegen, sondern fokussiert gleichermaßen die „Kontextualisierungsleistungen“ (Gumperz 1982) der Beteiligten: Durch welche Hinweise zeigen sich die Interagierenden an, welche Rollen sie jeweils in der konkreten Interaktionssituation einnehmen und welche sie den anderen Beteiligten zuschreiben? Wie geben sie einander zu verstehen, in welchem Rahmen ihre Äußerungen jeweils zu interpretieren sind?

Neben der Rekonstruktion des interaktiven Vollzugs von diskursiven Praktiken werden im Paradigma der Interaktionalen Diskursanalyse auch Fragen des Erwerbs diskursiver Kompetenzen untersucht (vgl. Quasthoff 2021: 47). Entsprechende Forschungsarbeiten lassen sich den interaktionistisch-soziokulturellen Ansätzen der Spracherwerbsforschung (Aguado 2010) zuordnen. Sie fokussieren „die sequenziellen interaktiven Strukturen besonders der Erwachsenen-Kind-, aber auch der Peerinteraktion (vgl. Morek 2021), die auf das Kind in seinem jeweiligen Erwerbsniveau zugeschnitten sind und die das Kind in sprachliche Aktivitäten „der nächsten Stufe der Entwicklung“ (Wygotski 1934) hinein steuern“ (Quasthoff & Domenech 2023: 15). Das Augenmerk wird somit auf die förderliche Wirksamkeit sequenzieller Muster in der Interaktion gerichtet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Interaktionale Diskursanalyse den konversationsanalytisch basierten Zugang mit der gattungsorientierten Perspektive auf wiederkehrende kommunikative Aufgaben in Verbindung bringt, um die sequenzielle Einbettung und Organisation verschiedener größerer Einheiten zu beschreiben (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 17). Mündliche Interaktionen werden dabei sowohl als Kontext und Ressource als auch als Ziel des Erwerbs diskursiver Kompetenzen betrachtet (vgl. Quasthoff & Domenech 2023: 14).

Nachdem die linguistischen und die forschungsmethodologischen Grundlagen der vorliegenden Forschungsarbeit erläutert wurden, soll im nächsten Kapitel der Fokus auf den Gegenstandsreich ‚Diskurskompetenz‘ gerichtet werden.

3 Diskurskompetenz: Begriffsbestimmung und Erwerb

Ausgehend von der durch Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Soziolinguistik (Bernstein 1980) sowie der ethnographisch orientierten Gesprächs- und Diskurserwerbsforschung (Heller 2012, Prediger et al. 2016, Ohlhus 2017, Heller 2021, Morek & Heller 2021 u.a.) mittlerweile als bestätigt geltenden Annahme, dass der Fähigkeit, an lernbezogenen Klassengesprächen aktiv teilzunehmen, eine zentrale Rolle für den schulischen Erfolg der Kinder zukommt, verfolgt das nun folgende Kapitel das Ziel, in einem ersten Schritt darzustellen, auf welcher Modellierung dieser Fähigkeit die vorliegende Studie aufbaut und in einem zweiten Schritt den Forschungsstand in Bezug auf den Diskurskompetenzerwerb im Grundschulalter zu beleuchten.

3.1 Modellierungen der Diskurskompetenz

Die Fähigkeit, an den diskursiven Praktiken einer bestimmten Gemeinschaft unter Rückgriff auf die jeweils relevanten gesellschaftlich verfestigten kommunikativen Verfahren zu partizipieren, wird innerhalb unterschiedlicher Forschungsrichtungen entsprechend den jeweiligen Erkenntnisinteressen distinkt konzeptualisiert. Im Kontext der deutschsprachigen Zweitspracherwerbsforschung werden hierbei vor allem die Konzepte der Basisqualifikationen nach Ehlich et al. (2005, 2008), *interactional competence* nach Hall & Pekarek Döhler (2011) sowie der Diskurskompetenz nach Quasthoff (2015) diskutiert und als Ansatzpunkte sowohl für empirische Studien als auch für die Erarbeitung von sprachdiagnostischen Instrumenten genutzt (vgl. Heller 2019: 357); diese sollen im Folgenden umrissen werden.

Ehlich, Bredel und Reich (2008: 19-21) nehmen bei der Erarbeitung des „Referenzrahmens zur altersspezifischen Sprachaneignung“, der eine wissenschaftliche Grundlage für die Entwicklung sachangemessener Verfahren der Sprachstandsfeststellung bilden (vgl. ebd.: 12) und sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb Relevanz besitzen soll (vgl. ebd.: 7), eine analytische Unterscheidung zwischen sechs „Basisqualifikationen“ vor, die die gesamte Bandbreite der Erwerbsaufgaben bei der Aneignung einer Sprache abbilden sollen und in ihrer Summe als „Qualifikationenfächer“ (ebd.: 19) bezeichnet werden. Neben der phonischen, der morphologisch-syntaktischen, der semantischen und der literalen Basisqualifikation werden dabei zwei Basisqualifikationen bestimmt, die sich auf die Dimension des sprachlichen Handelns beziehen: die pragmatische sowie die diskursive Basisqualifikation. Während sich die pragmatische Basisqualifikation auf die Fähigkeit bezieht, Handlungsziele der Interaktionspartner/-innen zu erkennen und „selbst Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele angemessen einzusetzen“ (ebd.: 19), werden unter der diskursiven Basisqualifikation das Beherrschen „der grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels)“ (ebd.: 20) sowie die Erzählkompetenzen zusammengefasst (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 83). Entsprechend dieser Modellierung werden im Referenzrahmen die Ergebnisse

der empirischen Erst- und Zweitspracherwerbsforschung in Bezug auf die einzelnen Basisqualifikationen zusammengetragen. Eine solche „Auffächerung des sprachlichen Handelns“ (Ehlich, Bredel & Reich 2008b: 19) basiert zum einen auf den Befunden der empirischen Spracherwerbsforschung, ist zum anderen aus den kommunikativen Anforderungen abgeleitet, denen Kinder und Jugendliche im Alltag sowie in Bildungsinstitutionen begegnen (vgl. Heller 2019: 357).

Das Konzept der *interactional competence* (IC) ist im angloamerikanischen Sprachraum durch die Forschungsarbeiten zum Zweitspracherwerb entwickelt worden, die sich im soziokulturellen Paradigma verorten und konversationsanalytisch ausgerichtet sind (u.a. Kasper & Rose 2002, Kasper & Wagner 2011, vgl. zur Übersicht Hall, Hellermann & Pekarek Döhler 2011). Zentral für solche Ansätze ist die Auffassung der Sprache als soziale Praxis. Um am sozialen Geschehen partizipieren zu können, müssen die Sprecher/innen einer Sprache über bestimmte Kompetenzen verfügen. Diese wurden aus den durch den konversationsanalytischen Zugang herausgearbeiteten konstitutiven Eigenschaften (zweit)sprachlicher Interaktion abgeleitet. Dazu gehört einerseits das Wissen über kontextspezifische kommunikative Aktivitäten, deren Ziele sowie Konventionen, wie diese unter Berücksichtigung gesellschaftlich etablierter Rollenverhältnisse erreicht werden können (vgl. Hall & Pekarek Doehler 2011: 2). Andererseits müssen die Interaktionsbeteiligten in der Lage sein, Muster zu erkennen und zu befolgen, nach denen Sprecherwechsel vollzogen, Aktivitäten organisiert und Praktiken geordnet werden (vgl. ebd.: 2). Schließlich gehört zum kompetenten Partizipieren das notwendige Repertoire an prosodischen, linguistischen und nonverbalen Mitteln, mit denen die entsprechenden Aktivitäten so realisiert werden, dass sie für alle Beteiligten als solche erkennbar sind (vgl. ebd.: 2). Heller (2019: 358) fasst diese Sicht auf die interaktionale Kompetenz folgenderweise zusammen: „Interaktanten benötigen sprachliche (und multimodale) Ressourcen, um kontextspezifische Aktivitätstypen Zug um Zug hervorzubringen und damit bestimmte kommunikative Zwecke zu realisieren“.

Zeitgleich mit der Entwicklung des IC-Modells im angloamerikanischen Sprachraum wurde im deutschsprachigen Raum durch die auf die Erforschung der interaktiven Mechanismen des kindlichen (Erst-)Spracherwerbs ausgelegte gesprächsanalytisch ausgerichtete Forschungstätigkeit von Quasthoff und Kolleg/innen ein Diskurskompetenzbegriff herausgearbeitet, in dem sich einige Parallelen zum IC-Modell erkennen lassen, der jedoch „spezifischer auf Anforderungen übersatzmäßiger, d.h. diskursiver Praktiken zugeschnitten ist“ (Heller 2019: 358). Insgesamt definieren Quasthoff, Heller und Morek (2021b: 36) diese Kompetenz als „das Vermögen, über Grammatik und Lexik hinaus solche sprachlichen Praktiken angemessen vollziehen, kontextuell platzieren und verstehen zu können, die typischerweise satz- bzw. äußerungsübergreifend organisiert sind und sich erkennbar an den Mustern und Funktionen der jeweiligen diskursiven Gattung orientieren“. Basierend auf den Forschungsbefunden zum Erwerb diskursiver Fähigkeiten in unterschiedlichen Kontexten, Altersstufen und bezogen auf mehrere kommunikative Gattungen – Erzählen, Erklären und Argumentieren – rekonstruiert Quasthoff (2015: 88) drei Teilfähigkeiten, die in ihrer Gesamtheit die Diskurskompetenz ergeben:

Kontextualisierung, Vertextung und Markierung. Diese sind aus den drei Ebenen der Betrachtung von Interaktionsprozessen abgeleitet, die das im Zuge der Forschungsarbeit von Quasthoff und Kolleg/innen entwickelte Beschreibungs- und Analyseinstrument GLOBE vorsieht: Jobs, Mittel und Formen (vgl. Kap. 2.2). Konkret wird unter den drei Teilfähigkeiten Folgendes verstanden:

- Kontextualisierung: Die Fähigkeit, sequenzielle Abhängigkeiten in Gesprächen zu erkennen und zu befolgen, das heißt mit lokalen und globalen Zugzwängen rezeptiv und produktiv umgehen zu können (vgl. Quasthoff 2015: 88). Dies betrifft besonders die einleitenden und abschließenden gesprächsstrukturellen Aufgaben wie das Relevanzsetzen, Thematisieren, Abschließen und Überleiten. Diese Teilkompetenz impliziert weniger Gattungswissen, sondern erfordert besonders den kontextualisierten Umgang mit Globalität, also den strukturellen Umgang mit der satzübergreifenden Organisationsform der Diskurs- und Texteinheit unter den spezifischen Anforderungen unterschiedlicher Kontexte (vgl. Quasthoff et al. 2019: 309).
- Vertextung: Die Fähigkeit, die für bestimmte kommunikative Gattungen typischen Muster im inhaltlichen Aufbau zu erkennen und anzuwenden (vgl. ebd.: 88). Bei der Analyse dieser Teilfähigkeit sind laut Quasthoff et al. (2019: 213) v.a. die folgenden Fragen leitend: „Sind die gegebenen Informationen [bei der Produktion eines gattungsspezifischen Äußerungspakets, MH] gemäß dem Gattungswissen von members erwartbar oder zufällig? Hängen sie global kohärent zusammen oder bleiben sie bruchstückhaft?“ Diese Teilfähigkeit greift also auf das kontextfreie Gattungswissen im Sinne eines Sequenzmusters; ihr Kern liegt in der Globalität des gattungsorientierten semantischen Aufbaus von Kohärenz (vgl. Quasthoff et al. 2019: 2014).
- Markierung: Das Beherrschen von sprachlichen und multimodalen Formen, die lokale und globale Zusammenhänge gattungsspezifisch herstellen (vgl. Quasthoff 2015: 88) bzw. die zur Markierung der gewählten Strukturierungsprinzipien des Kontextualisierens und Vertextens dienen (vgl. Quasthoff et al. 2019: 217).

Die beschriebenen Teilfähigkeiten – an anderen Stellen (z.B. Quasthoff et al. 2019; Quasthoff, Heller & Morek 2021b) werden sie als Facetten der Diskurskompetenz bezeichnet – entwickeln sich jeweils bezogen aufeinander dominant in unterschiedlichen Altersbereichen (vgl. Kap. 3.3). Deren gemeinsame Entwicklung ermöglicht es den Sprecher/innen einer Sprache, erfolgreich an diskursiven Praktiken zu partizipieren.

Die Dimensionen Kontextualisierung, Vertextung und Markierung, die das Kompetenzmodell von Quasthoff konstituieren, bezeichnen Quasthoff et al. (2019: 202) als empirisch fundiert, da diese aus den Befunden zu Erwerbsprozessen bezogen auf das mündliche und schriftliche Erzählen und Anleiten (Quasthoff et al. 2019) heraus entwickelt wurden sowie bei der Erforschung des mündlichen Erklärens (Erath et al. 2018) und Argumentierens (Heller 2012) als relevante Referenzgrößen bestätigt werden konnten.

Das Diskurskompetenzmodell von Quasthoff (2015) wird als grundlegend für die vorliegende Studie betrachtet, da dies der gesamten theoretischen Ausrichtung der Arbeit entspricht (vgl. Kap. 2). Vorrangig bezogen auf dieses Modell soll im Unterkapitel 3.3 der Forschungsstand zum Diskurskompetenzerwerb im Grundschulalter beleuchtet werden; zuvor erscheint es jedoch sinnvoll, die Frage zu diskutieren, auf welchen Ressourcen der Diskurskompetenzerwerb aufbaut.

3.2 Ressourcen des Diskurskompetenzerwerbs

Die Aneignung der Kompetenz, lokale und globale Zugzwänge in Gesprächen zu erkennen und zu bedienen, eigene Redebeiträge sequenziell passend zu platzieren, globale Diskurseinheiten kohärent aufzubauen und deren Strukturierungsprinzipien angemessen als solche zu markieren, erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Während in der frühkindlichen und der vorschulischen Entwicklungsphase „die grundlegende Kontingenz interaktiver Sequenzialität auf lokaler Ebene aufgebaut wird“ (Quasthoff 2015: 87), setzt etwa mit dem Schuleintritt die Aneignung der Kompetenz an, angemessen mit globalen Zugzwängen umzugehen (vgl. ebd.: 87); der Erwerb von ausgebauten Diskursfähigkeiten dauert mindestens bis in das Jugendalter an (vgl. u.a. Ehlich, Bredel & Reich 2008b: 25; Morek 2021: 189). Wie erfolgreich das einzelne Kind beim Aufbau dieser Fähigkeiten ist, hängt sowohl von den internen als auch von den externen Ressourcen ab, die ihm zur Verfügung stehen (vgl. u.a. Quasthoff 2011: 221; Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 23-24; Morek 2021: 188-190). Unter internen Ressourcen werden hier allgemeine kognitive Fähigkeiten sowie bereits ausgebildete sprachlich-diskursive Kompetenzen verstanden; unter externen Ressourcen einerseits „die jeweils kontextuell zu nutzenden dialogischen Unterstützungen des Zuhörers oder der ZuhörerIn“ und – langfristig betrachtet – „diejenigen habitualisierten interaktiven und diskursiven Strukturen konkreter individueller Lebenswelten, die die kindseitige Partizipation an bestimmten Diskurspraktiken eröffnen und steuern“ (Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 24).

Bereits Klann-Delius et al. (1985) haben bei der Ermittlung von erklärenden Faktoren für unterschiedliche Formen von Instruktionsdiskursen von 5-, 8- und 11-jährigen Kindern⁵ festgestellt, dass *Kognition* und *Interaktion* gleichermaßen sowohl für die Produktion sequenziell organisierter, nach systematischen Gesichtspunkten aufgebauter Instruktionen, als auch für den unterschiedlichen Grad der inhaltlichen Vollständigkeit der Informationsübermittlung ausschlaggebend sind (vgl. Klann-Delius et al. 1985: 357-360). Den Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren beschreiben sie folgenderweise:

Nicht Interaktion oder Kognition an sich sind bedeutsam; vielmehr gilt: erst spezifische Ausprägungen von Interaktion setzen unterschiedliche Chancen für bestimmte Formen des Erklärens frei, deren Realisierung wiederum abhängig ist vom kognitiven Niveau des I [Instruktors, MH]. Die von seinem kognitiven Niveau konturierten diskursiven Fähigkeiten eines I bedürfen bestimmter interaktiver Bedingungen, um sich entfalten und – möglicherweise – um überhaupt entstehen zu können. (Klann-Delius et al. 1985: 361)

⁵ Genauere Beschreibung der Studie von Klann-Delius et al. (1985) findet sich in Kap. 4.2.2 der vorliegenden Arbeit

Mittlerweile stellt die Erkenntnis, dass die Entwicklung der Diskurskompetenz durch das Zusammenspiel von Kognition und Interaktion bedingt wird, einen Konsens dar (vgl. u.a. Ehlich, Bredel & Reich 2008b: 25-26; Quasthoff 2011: 221; Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 23-24; Morek 2021: 190; Quasthoff & Domenech 2023: 17). Im Folgenden soll der Faktor ‚Interaktion‘ beleuchtet werden: Es gilt auszuführen, was konkret unter dieser externen Ressource für den Erwerb der Diskurskompetenz verstanden wird.

Bei der Betrachtung von Interaktionserfahrungen eines Kindes ist zum einen von Bedeutung, welche diskursiven Praktiken zum „kommunikativen Haushalt“ (Luckmann 1986) der Interaktionsgemeinschaften gehören, die die Lebensrealität dieses Kindes konstituieren. Zu solchen Interaktionsgemeinschaften gehören in erster Linie die „primären Sozialisationsinstanzen“ (Hurrelmann & Bauer 2015: 144): Familie und Freunde sowie die „sekundären Sozialisationsinstanzen“ (ebd.: 144): die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule. Innerhalb dieser Interaktionsgemeinschaften werden bestimmte kommunikative Gattungen präferiert; so können beispielsweise laut Quasthoff, Heller & Morek (2021a:17) bei familialen Gesprächen am Esstisch Klatsch, Erzählen, aber auch Erklären und Argumentieren typischerweise auftreten, während für *Peer*-Interaktionen der Präadoleszenten „auf szenische Performanz angelegte narrative Praktiken“ (ebd.:17) besonders einschlägig sind. Für die Unterrichtsinteraktionen sind wiederum die für die Vermittlung, Konstruktion, Verhandlung und Überprüfung des Wissens entscheidenden explanativen und argumentativen diskursiven Praktiken zentral (vgl. u.a. Quasthoff et al. 2019: 336; Quasthoff, Heller & Morek 2021a: 17; Quasthoff, Wild et al. 2021: 82). In einem solchen gehäuftem Vorkommen von bestimmten kommunikativen Gattungen spiegeln sich die übergeordneten Zwecke der jeweiligen sozialen Veranstaltungen wider (vgl. Morek 2021: 197): Während es beispielsweise bei familialen Mahlzeitengesprächen darum geht, den geteilten Alltag zu koordinieren sowie einen gemeinsamen Deutungshaushalt zu (re)produzieren (vgl. ebd.: 197), orientieren sich Jugendliche beim gemeinsamen Zeitvertreib „an dem Bemühen um Spaß und wechselseitige Unterhaltung“ (ebd.: 197). Heller (2012: 106) hat ein solches typisches Vorkommen von bestimmten diskursiven Praktiken in den kommunikativen Haushalten von Interaktionsgemeinschaften mit Verweis auf Günthner (2009) als Gattungsrepertoires bezeichnet. Der Umstand, mit welchen Gattungsrepertoires ein Kind in seinem kommunikativen Umfeld regelmäßig – rezeptiv und produktiv – konfrontiert wird, beeinflusst im entscheidenden Maße den Entwicklungsverlauf seiner Diskursfähigkeiten. Die Ergebnisse von qualitativen Studien zu Familien- und *Peer*-Interaktionen zeigen deutliche Spreizungen in Gattungsrepertoires der einzelnen Familien bzw. Cliquen auf; so konnten Morek (2012) und Heller (2012) nachweisen, dass das Erklären (Morek 2012) und das Argumentieren (Heller 2012) nicht zum kommunikativen Haushalt jeder Familie gehört; auch *Peer*-Interaktionen zeichnen sich durch unterschiedlich breite Repertoires aus (vgl. Morek 2021: 199). Die vorliegenden Forschungsbefunde deuten auf milieuspezifische Unterschiede bezüglich des Spektrums von praktizierten kommunikativen Gattungen hin: Es wird die Tendenz festgestellt, dass in sozial privilegierten Familien und Cliquen explanative und argumentative diskursive Praktiken eher auftreten als in sozial benachteiligten (vgl. Quasthoff et al. 2015: 221; Morek 2021: 197, 201).

Neben den Gattungsrepertoires kommt dem Grad der interaktiven Involvierung des Kindes in den Vollzug entsprechender diskursiver Praktiken eine entscheidende Rolle für die Entwicklung seiner Diskurskompetenz zu: In Abhängigkeit davon, inwieweit das Kind in seinem kommunikativen Umfeld die Gelegenheit erhält, als Initiator/in und Produzent/in von gattungsspezifischen Diskurseinheiten zu fungieren sowie davon, ob und auf welche Art und Weise es beim Produzieren der entsprechenden Äußerungspakete von den kompetenten erwachsenen Gesprächspartner/innen (z.B. Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen) interaktiv unterstützt wird, können sich die Diskurskompetenzerwerbsverläufe unterschiedlich gestalten. In der Diskurserwerbsforschung konnten auf mikroanalytischer Ebene konkrete – habitualisiert realisierte – Vollzugsabläufe von bestimmten diskursiven Praktiken in unterschiedlichen sozialen Kontexten (Familie, Unterricht, *Peer-Group*) detailliert rekonstruiert und zu Interaktionsmustern gebündelt werden. Die Interaktionsmuster aus dem Erfahrungsraum eines Kindes stellen eine weitere zentrale externe Ressource für den Erwerb diskursiver Fähigkeiten dar und werden im Folgenden näher betrachtet.

Bei der mikroskopischen sequenziellen Analyse von **familiären** narrativen (Kern & Quasthoff 2007), explanativen (Morek 2012) und argumentativen (Heller 2012) diskursiven Praktiken konnten bestimmte Interaktionsmuster rekonstruiert werden, die sich einerseits darin unterscheiden, welche Anteile die einzelnen Parteien bei der Bearbeitung von den zentralen gesprächsstrukturellen Aufgaben bzw. Jobs (vgl. Kap. 2.2) übernehmen sowie darin, inwieweit und auf welche Weise die Kinder von den erwachsenen Gesprächspartner/innen beim Vertexten von Diskurseinheiten unterstützt werden. Während solche Interaktionsmuster wie *Übernehmen und Reparieren* (Kern & Quasthoff 2007, Morek 2012), *Dulden und Tilgen* (Morek 2012) oder *Übergehen und Selberlösen* (Heller 2012) als eher wenig förderlich für die Entwicklung der Diskurskompetenz der Kinder betrachtet werden (vgl. Morek 2021: 191), wird das Muster *Fordern und Unterstützen* als besonders erwerbssupportiv hervorgehoben (vgl. u.a. Kern & Quasthoff 2007, Morek 2012, Heller & Krah 2015; Quasthoff, Heller & Morek 2021a; Quasthoff & Kluger 2021). Dieses Muster kennzeichnet den kommunikativen Umgang der Erwachsenen mit den Kindern, bei dem die Kinder in der Rolle der primären Sprecher/innen gefordert und zugleich durch elternseitige Zuhöreraktivitäten unterstützt werden. Grundsätzlich wird den Kindern in diesem Fall viel Gesprächsraum für die Produktion längerer Diskurseinheiten ermöglicht und zugetraut; entweder wird dieser von den Erwachsenen durch bestimmte Züge eröffnet oder die Kinder nutzen selbständig Möglichkeiten, Diskurseinheiten anzuschließen, wobei sie von den Erwachsenen gesprächsstrukturell und motivational unterstützt werden. Beim Produzieren und Abschließen des entsprechenden Äußerungspaketes durch das Kind präsentieren sich die Erwachsenen „als in besonderem Maße an der kindseitigen Elaborierung bestimmter Inhalte interessierte Zuhörer“ (Morek 2012: 128). In der Bemühung, das Kind zu verstehen, signalisieren die Eltern durch bestätigende Rezeptionssignale, dass sie den Überlegungen des Kindes folgen können, oder sie halten es durch bestimmte Zuhöreraktivitäten zur Präzisierung seiner Äußerungen an. Dadurch involvieren sie das Kind in die gemeinsame Produktion von Diskurseinheiten und geben ihm auf eine implizite Art und Weise Hinweise darauf, welche Vertextungsmuster sie mit der jeweiligen kommunikativen Gattung verbinden. Morek (ebd.:

127-131) konnte bei der Analyse von familialen explanativen diskursiven Praktiken bestimmte Zuhöreraktivitäten rekonstruieren, mit denen die Erwachsenen die Kinder bei der Produktion von Diskurseinheiten unterstützen.

Dazu gehören:

- Klärende Nachfragen: Diese können sich beispielsweise auf die Herstellung referenzieller Eindeutigkeit, lokaler Kohärenz oder auf bestimmte Details des Erklärgegenstandes beziehen (vgl. ebd.: 129)
- Fortsetzungsfragen: Dadurch werden die vom Kind einzulösenden globalen Implikationen zur Elaborierung und Vervollständigung der Erklärung aufrechterhalten (vgl. ebd.: 129)
- Rezeptionssignale (z.B. *continuer* hm=hm, ja=a; evaluative Interjektionen z.B. HUCH, Erkenntnisprozessmarker ACH=so)

Morek (ebd.: 129) hebt hervor, dass die genannten Zuhöreraktivitäten zwar als *lokale* verständnissichernde bzw. verständnissignalisierende Mittel operieren, doch auch *global* wirken, weil sie jeweils an bestimmten Sinnesabschnitten erfolgen und somit die vom Kind geleistete strukturelle Organisation der Diskurseinheit ratifizieren bzw. ihm die Hinweise liefern, durch welche Angaben seine Erklärung vervollständigt werden kann.

Das Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* stellt das zentrale Bestimmungsstück des interaktiven Mechanismus der sukzessiven Einführung des Kindes in die gattungscharakteristischen Vertextungskonventionen im Rahmen von dyadischen Eltern-Kind-Interaktionen dar, das von Hausendorf und Quasthoff (1996) als *Discourse Acquisition Support System* (DASS) beschrieben worden ist. Neben den bereits aufgeführten unterstützenden Zuhöreraktivitäten beinhaltet dieser im Rahmen der mikrolongitudinal angelegten Analyse des Erzählkompetenzerwerbs von 5-, 7-, 10- und 14jährigen Kindern rekonstruierte Mechanismus das Setzen, das Lokalisieren und das Explizieren von globalen Zugzwängen sowie das Demonstrieren von Diskursaufgaben durch die Erwachsenen in dem Fall, wenn deutlich wird, dass das Kind das Vertexten und das Markieren von Diskurseinheiten noch nicht selbständig meistern kann (vgl. Quasthoff 2011: 227). Die langfristige Wirksamkeit von DASS für kindliche Erwerbsprozesse konnte in Bezug auf mehrere kommunikative Gattungen nachgewiesen werden (vgl. u.a. Hausendorf & Quasthoff 1996 für das Erzählen; Quasthoff, Wild et al. 2021 für das Argumentieren; Quasthoff 2011 allgemein). Hervorgehoben wird dabei, dass die Wirkweise dieser Erwerbsressource nicht im intentionalen Lehren der Erwachsenen liegt, die dem Kind beibringen möchten, wie es erzählen, erklären oder argumentieren soll (vgl. Quasthoff 2011: 228), sondern dass es sich hierbei um einen erwerbssupportiven Nebeneffekt im Rahmen von auf die wechselseitige Verständigung ausgerichteten diskursiven Praktiken handelt:

Die Mechanik funktioniert – grob gesagt – über die intuitive und auch von Erwachsenen im Vollzug unbemerkte Bereitstellung von impliziten Erwerbsgelegenheiten im verständigungsorientierten Interaktionsprozess. [...] Im Fall von Diskurs- bzw. Gattungserwerb manifestieren sich diese Erwerbsgelegenheiten bspw. durch Lokalisierung und Explizierung von globalen Zugzwängen bzw. durch die Bereitstellung von

Erwerbsmodellen im Rahmen der Übernahme von solchen Job-Anteilen seitens der Erwachsenen, die eigentlich dem Kind als primär Sprechendem obliegen. [...] Durch die Habitualisierung derartiger verständigungsorientierter Steuerungserfahrungen auf Seiten des Kindes – so die Annahme – kommt es über die Zeit zu Erwerbsfortschritten: Die Kinder integrieren diese interaktiven Erfahrungen zur jeweiligen Verbesserungswürdigkeit ihrer Diskurseinheit sowie zu den implizit angebotenen Verfahren zur Optimierung langfristig in ihr Wissen und Können. Im Entwicklungsverlauf sind sie dabei dann später auf die jeweiligen lokalen Impulse in Form von Nachfragen oder Paraphrasen nicht mehr angewiesen. (Quasthoff et al 2019: 315)

Die erwerbsförderliche Wirkung von DASS bzw. dessen prototypischen Interaktionsmusters *Fordern und Unterstützen* wird ebenfalls in Bezug auf die **Unterrichtskommunikation** diskutiert (vgl. u.a. Heller & Morek 2015, Heller 2017, Quasthoff et al. 2019). Heller & Morek (2015) konnten auf der Grundlage von authentischen Unterrichtsdaten aus mehreren gesprächsanalytischen Forschungsprojekten (Heller 2012, Morek 2012, DisKo⁶, InterPass⁷; insgesamt 200 Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern, Klassenstufen, Schulformen und mit 21 unterschiedlichen Lehrpersonen) folgende Verfahren des Forderns und Unterstützens in Unterrichtsgesprächen seitens der Lehrkraft herausarbeiten:

- das Schaffen von Gelegenheiten für Erklären und Argumentieren
- das Explizieren globaler Zugzwänge
- die interaktive Unterstützung in dyadischen Lehrer-Schüler-Sequenzen
- die interaktiv eingebettete Modellierung der Durchführung von Erklärungen und Argumenten, jeweils angepasst an das individuelle Kompetenzniveau

Allerdings räumen Heller und Morek (2015: 13) sowie Morek (2012: 223) ein, dass lehrerseitige nachfragend-unterstützende Zuhöreraktivitäten während schülerseitig produzierter Diskurseinheiten in den lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächen in den meisten Fällen entweder komplett ausbleiben oder plenar adressiert werden; einzelne Schüler/innen erhalten zuhörerseitige Rückmeldungen zur Nachvollziehbarkeit, Vollständigkeit und Präzision ihrer Diskurseinheiten allenfalls im Rahmen von Reparatursequenzen, d.h. in den Fällen, wenn „ein/e Schüler/in sich nach einer zunächst als falsch oder ungenau zurückgewiesenen Antwort auf eine Lehrerfrage in besonderem Maße zur Selbstkorrektur seines bzw. ihres Beitrags engagiert gezeigt hat und [...] das Rederecht zurückbekommt, um diese Korrektur zu liefern“ (Morek 2012: 223). Das diskurserwerbsförderliche Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* in der Unterrichtskommunikation stellt daher zunächst ein didaktisches Desiderat dar. Es existieren zwar bestimmte Ansätze, die die dialogische Unterstützung der Schüler/innen beim fachlichen Lernen ins Zentrum rücken (z.B. *dialogic teaching* nach Alexander (2020), *exploratory talk* nach Littleton & Mercer (2013), *accountable talk* nach Resnick (1995) bzw. Michaels et al. (2013), *productive classroom dialogue* nach van der Veen et al. (2017) u.a.⁸); die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zeigen jedoch, dass der fragend-entwickelte Unterricht mit dem

⁶ „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“ (Leitung: U. Quasthoff)

⁷ „Interaktive Verfahren der Etablierung von Passungen und Divergenzen für sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht“ (Leitung: U. Quasthoff, S. Prediger)

⁸ Einen Überblick bieten hierbei Heller & Morek (2019: 104-105)

bereits 1975 von Sinclair & Coulthard beschriebenen IRF-Schema⁹ als Kernelement der kommunikativen Gestaltung nach wie vor den Regelfall im Unterrichtsdiskurs darstellt (vgl. u.a. Becker-Mrotzek 2015: 104; Morek & Heller 2016: 47; Kleinschmidt-Schinke 2018: 199). Dies lässt sich mit der übergeordneten Zielsetzung von unterrichtlichen kommunikativen Praktiken erklären: Im Gegensatz zu den an der wechselseitigen Verständigung orientierten familialen Gesprächen sind diese auf die gezielte Vermittlung bzw. den Aufbau von vorstrukturiertem fachlichem Wissen ausgerichtet. Eine solche didaktisch motivierte Intentionalität des sprachlichen Handelns hat einerseits zur Konsequenz, dass die Lehrperson bemüht ist, möglichst viele Schüler/innen in den Prozess der verbalen Wissenserarbeitung einzubeziehen – was dazu führt, dass die einzelnen schülerseitigen Beiträge kurz ausfallen – sowie den Korrektheitsgrad der jeweiligen Beiträge unmittelbar nach deren Realisierung zu bewerten, um die Ausbildung von fachlichen Fehlkonzepten zu verhindern. Andererseits führt die lehrerseitige Intention, die inhaltliche Progression des behandelten Unterrichtsstoffs im Gespräch gezielt zu steuern, dazu, dass nur die jeweiligen schülerseitigen Beiträge akzeptiert, aufgegriffen und ausgeweitet werden, die von der Lehrperson als gegenstandsangemessen eingeschätzt werden (vgl. Heller & Morek 2019: 114). Insgesamt spiegelt sich die geschilderte Konstellation von kommunikativen Absichten in schulischen Settings in einem für die Unterrichtskommunikation charakteristischen Interaktionsmuster wider, das Morek (2012: 163; 166–181) in Bezug auf die explanativen diskursiven Praktiken als „orchestriertes“ Erklären bezeichnet hat. Morek charakterisiert dieses von ihr sequenzanalytisch herausgearbeitete Interaktionsmuster folgenderweise:

Die Lehrerin ist diejenige, die Erklärprozesse initiiert (so zu sagen „den Auftakt gibt“), und sie ist diejenige, die deren Verlauf durch kontinuierliche Lehrerfragen steuert sowie deutlich macht, wann der Abschluss einer Erklärung erreicht ist. Die Lehrkraft fungiert also gleichsam als „Dirigentin“ der Erklärung: Sie markiert Einsätze und Reichweite der Beiträge einzelner Schüler/innen, koordiniert das Zusammenspiel der verschiedenen Schüler/innen durch Lenkung des thematischen Fokus und führt die einzelnen Beiträge in einer gemeinsamen Diskursstruktur zusammen. (Morek 2012: 163)

Neben dem „orchestrierten“ Erklären rekonstruiert Morek anhand der von ihr analysierten Daten aus dem Grundschulunterricht (Klassenstufen 1 und 2) auch „solistische“ schülerseitige Erklärungen; diese haben im Unterricht – und zwar nicht nur in den Situationen, in denen es explizit um die Übung schülerseitiger Gesprächsfähigkeiten geht (z.B. Morgenkreis), sondern auch im Rahmen von lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächen – durchaus ihren Platz (vgl. ebd.: 181). Morek hebt jedoch hervor, dass hierbei im Gegensatz zu familialen explanativen Praktiken die interaktive Unterstützung der sich in der Rolle des/der primären Sprechers/in befindenden Schüler/innen bei der Vertextung der Diskurseinheit von Seiten der Lehrperson in der Regel ausbleibt (vgl. ebd.: 213-218).

Signalisiert ein Schüler das – vorläufige – Ende seines Beitrags (v.a. durch fallende Intonation, Absenken der Lautstärke, Pausen), so wird dies als Verzicht auf den fortgesetzten Besitz der primären Sprecherrolle gedeutet bzw. als Hinweis darauf, dass der betreffende Schüler zur jeweiligen Erklärung nichts Substantielles mehr ergänzen möchte oder kann (Morek 2012: 18).

⁹ *Initiation-Response-Feedback*, Sinclair & Coulthard (1975)

In diesem Fall initiiert die Lehrperson mit plenar adressierten Fragen den Wechsel des Rede-rechts an andere Schüler/innen und leitet „in eine orchestrierte Bearbeitung des in Frage stehenden Explanandums“ (ebd.: 218) über.

Die skizzierte Forschungslage zu den unterrichtscharakteristischen Interaktionsmustern legt nahe, dass diese externe Ressource des Diskurskompetenzerwerbs aus mehreren Perspektiven recht eingeschränkt zu sein scheint:

- Da ein- und ausleitende Jobs in der Regel von der Lehrperson bearbeitet werden, beschränkt sich die Förderung der Kontextualisierungskompetenz auf die rezeptive Ebene; Schüler/innen erhalten kaum Gelegenheiten, eigene Diskurseinheiten proaktiv zu kontextualisieren.
- Die Gelegenheiten für die eigenständige Hervorbringung von Diskurseinheiten sind eingeschränkt: einerseits, weil häufig im „orchestrierten“ Modus erklärt bzw. argumentiert wird, andererseits aufgrund der Tatsache, dass nur die für die fachliche Progression der Unterrichtsgespräche verwertbaren Diskurseinheiten von der Lehrperson „zugelassen“ werden.
- Auch wenn die Schüler/innen die Gelegenheit zur „solistischen“ Produktion von Diskurseinheiten erhalten, werden sie bei der Vertextung und Markierung ihrer Äußerungspakete kaum von der Lehrperson interaktiv unterstützt.

Neben den familialen und unterrichtlichen diskursiven Praktiken stellen auch **die kommunikativen Erfahrungen in den Peer-Groups** eine wichtige externe Ressource für den Diskurskompetenzerwerb der Kinder dar. Morek und Quasthoff (2018: 255) definieren solche Interaktionsgemeinschaften als „Gruppen von etwa Gleichaltrigen [...], die regelmäßigen direkten Kontakt pflegen, etwa bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten, und meist im Umfeld von Institutionen entstehen, aber auf einem freiwilligen Zusammenschluss beruhen“. Die beiden Autor/innen konnten in ihrer DisKo¹⁰-Studie, die das sprachlich-kommunikative Agieren von 10- bis 12-jährigen Kindern in unterschiedlichen sozialen Kontexten untersucht, die besondere Rolle der Peer-Kommunikation für die Ausbildung der Kontextualisierungskompetenz aufzeigen: Während in der familialen Kommunikation aufgrund des elterlichen Interesses an kindlichen Äußerungen eine relativ hohe Kontextualisierungs-Toleranz den Regelfall darstellt (Eltern unterstützen ihre Kinder bei der Herstellung der kontextuellen Passung und übernehmen häufig die ein- und ausleitenden Jobs), im Unterricht wiederum häufig nach dem Prinzip des „Gesichtsschonens“ agiert (vgl. Prediger et al. 2015) bzw. im „orchestrierten“ Modus kommuniziert wird, sind Kinder in den Peer-Interaktionen den positiven und negativen Erfahrungen, die im Rahmen des Diskurserwerbs eine Rolle spielen, „ohne jegliche Abfederung ausgesetzt“ (Morek & Quasthoff 2018: 269):

¹⁰ „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“ (Leitung: U. Quasthoff)

Unpassendes Kontextualisieren wird in der (quasi)symmetrischen Kommunikation der Gruppe gnadenlos geahndet, entsprechende Kommunikationsversuche gehen unter, die Diskurseinheiten bekommen keine Chance auf Durchführung und/oder verhallen ohne würdigendes Echo. (Morek & Quasthoff 2018: 269)

Um in einer Clique kommunikativ erfolgreich zu sein, müssen Kinder bestimmte Kompetenzen in Bezug auf die Platzierung und Durchführung von Diskurseinheiten entwickeln, die Morek & Quasthoff (2018: 270–271) exemplarisch für das Erzählen folgenderweise zusammenfassen:

Platzierung:

- Erkennen lokaler kontextueller Möglichkeiten zur Platzierung einer neuen Aktivität in der schnellen Progression des multi-party talk;
- schnelle integrierte Projektion von Globalität und sozialer Attraktivität der folgenden Erzählung in Form eines kurzen stroy preface mit den entsprechenden Signalen
- Abgleich zwischen der Beanspruchung von eigenen Sonderrechten auf das Rederecht und der projizierten Attraktivität der Geschichte für die ZuhörerInnen
- Herstellung der Passung zur Gruppenstruktur, bspw. durch Ankündigung geteilter Erlebnisse, gruppenintern prominenter Themen oder Ingroup stabilisierender Erzählungen zur Abwertung Außenstehender;
- Involvierung mindestens eines primären Zuhörers mit non-verbalen Mitteln oder verbaler Adressierung.

Durchführung:

- Kontextualisierende Vertexungskompetenz in Form von Kürze und struktureller Pointiertheit um den Höhepunkt der Erzählung,
- Durchhalten der Rolle des primären Sprechers auch bei ‚Störfeuer‘ seitens der übrigen Peers
- Verbal und performativ stilisierende Markierungskompetenz zur Sicherung der Aufmerksamkeit auf Seiten der ZuhörerInnen.

Die Studienergebnisse von Morek & Quasthoff (2018) verdeutlichen, dass die *Peer*-Interaktion einzigartige Gelegenheiten für die Ausbildung der Diskurs-, v.a. der Kontextualisierungskompetenzen der Kinder bietet, „die in anderen Kontexten kaum zu erwerben sind und die einzeln durchaus zum interaktiven Erfolg auch in anderen sozialen Veranstaltungen [...] beitragen können“ (ebd.: 271).

Die beschriebenen internen und externen Ressourcen stellen wichtige Einflussfaktoren für die Ausbildung der Diskurskompetenz von Kindern dar; je nachdem, in welchem Maße die Kinder auf diese Ressourcen zurückgreifen können, gestalten sich die Erwerbsverläufe sehr unterschiedlich. Im folgenden Unterkapitel soll nun der Forschungsstand zum Erwerb von Diskurskompetenz speziell im Grundschulalter beleuchtet werden.

3.3 Diskurskompetenzerwerb im Grundschulalter

Betrachtet man die Forschungslandschaft zur Aneignung diskursiver Fähigkeiten der Kinder in den letzten drei Dekaden, findet man einerseits Publikationen vor, die auf die Erfassung von den interindividuellen „Gleichförmigkeiten in den Erwerbsverläufen“ (Quasthoff 2015: 88) abzielen (u.a. Boueke et al. 1995, Wolf 2000, Hickmann 2003, Guckelsberger & Reich 2008), andererseits – vermehrt im letzten Jahrzehnt – Forschungsarbeiten, die individuelle Dynamiken beim Erwerb von einzelnen Facetten der Diskurskompetenz sowie das Identifizieren von Ressourcen, auf denen diese jeweils aufbauen, ins Zentrum ihrer Untersuchungsinteressen rücken (u.a. Heller 2017, Quasthoff et al. 2019). Beide Betrachtungsperspektiven auf die Aneignungsprozesse können – trotz der möglichen unterschiedlichen theoretischen und methodologischen Ausrichtungen – als komplementär betrachtet werden: Während die Arbeiten, die verallgemeinernde Aussagen über die Tendenzen der Aneignung von diskursiven Fähigkeiten anstreben, bestimmte generelle Entwicklungslinien des Diskurskompetenzerwerbs nachzeichnen, gewähren die gesprächsanalytisch fundierten, auf die Rekonstruktion von längsschnittlichen diskursstrukturellen Profilen einzelner Kinder ausgerichteten Untersuchungen differenzierte Einblicke in konkrete – in die Interaktionspraktiken eingebettete – Erwerbsverläufe und besitzen dadurch die Erklärungskraft bezüglich der einzelnen die Ausbildung von diskursiven Fähigkeiten beeinflussenden Faktoren. Im Folgenden sollen die Forschungsbefunde aus den beiden Betrachtungsperspektiven in Bezug auf das Grundschulalter referiert werden.

Guckelsberger & Reich (2008: 83-92) tragen im bereits erwähnten „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ (vgl. Kap. 3.1) Forschungsergebnisse sowohl zum erst-, als auch zum zweitsprachlichen Erwerb von Sprecherwechselmechanismen und Erzählfähigkeiten der Kinder einschließlich des Grundschulalters zusammen. Sie stellen fest, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache beim Schuleintritt den Sprecherwechsel weitestgehend eigenständig organisieren können (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 86); für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache führen sie aus:

Je nach dem Ausmaß und der Qualität der Kontakte mit der Zweitsprache ist [...] ein späterer Beginn der eigenständigen Organisation des Sprecherwechsels möglich, der durch eingeschränkte sprachliche Mittel, durch noch vorhandene Unsicherheiten in der Zweitsprache oder durch eine anderweitige Bindung der Verarbeitungskapazität verursacht sein kann. Ein relativ rasches Aufholen ist zu erwarten, wenn keine sozialen und psychischen Hemmnisse dazwischentreten. (Guckelsberger & Reich 2008: 86)

In Bezug auf die Erzählfähigkeiten der Kinder mit Deutsch als Erstsprache stellen Guckelsberger & Reich (vgl. 2008: 88) fest, dass kurz vor dem Schuleintritt qualitative Veränderungen bezüglich der Strukturierung und Komplexität der Ereignisdarstellung in kindlichen Wiedergaben von erlebten oder vorgestellten Geschehnissen einsetzen, die an spezifischen sprachlichen Mitteln erkennbar werden (unterschiedliche Tempusformen, temporale Gliedsätze, lexikalische Mittel wie *heute*, *noch*, *zuerst (und) dann* u.a.). Zum Schulbeginn sind die Kinder zunehmend in der Lage, ihre Erzählungen auf die Gesprächspartner/innen abzustimmen, obwohl der Umfang des gemeinsamen Wissens häufig noch überschätzt wird (vgl. ebd.: 89). Schließlich werden in den Erzählungen von sechsjährigen Kindern Verfahren zur Kennzeichnung der eigenen

Sicht auf die dargestellten Ereignisse registriert, die die Funktion haben, „dem Zuhörer die Einstellungen und Bewertungen des Erzählers zu übermitteln“ (ebd.: 89). Gegen Ende der Grundschulzeit verfügen Kinder nach Guckelsberger & Reich (ebd.: 89) „über das notwendige Diskursartenwissen und die entsprechenden sprachlichen Mittel, um die [...] kommunikativen Aufgaben beim Erzählen zu bewältigen“. Besonders heben die Autor/innen die zu diesem Zeitpunkt erreichte Flexibilität in der Verwendung von Konnektoren zum Ausdruck kausaler, temporaler und adversativer Beziehungen hervor (vgl. ebd.: 89).

Im Vergleich zu den Erzählungen einsprachiger Grundschulkinder können laut Guckelsberger & Reich (ebd.: 91) die Vollständigkeit, die Kohärenz und der Hörerbezug der Erzählungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache „durch geringe Verfügbarkeit zweitsprachiger Mittel eingeschränkt sein“. Ein weiterer Unterschied soll hierbei im Umgang mit Kommentaradverbien, Modalpartikeln und Gesprächspartikeln bestehen, die als Anzeichen einer souveränen Bewältigung der Erzählaufgabe gelten: „Die dazu vorliegenden Beobachtungen deuten darauf hin, dass diese bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern deutlich seltener vorkommen als bei einsprachig deutschen“ (ebd.: 91).

Auch Quasthoff (2015: 88-92) fokussiert beim Thematisieren der Frage nach der Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz der Kinder im ersten Schritt „die Gleichförmigkeiten“ (ebd.: 88) im Erwerb von diskursiven Fähigkeiten, bevor sie auf die Varianzen zwischen Kindern, Genres und Modalitäten eingeht. Dabei zeichnet sie „in groben Zügen“ (ebd.: 89) die Entwicklungslinien innerhalb der drei von ihr bestimmten Dimensionen der Diskurskompetenz – Kontextualisierung, Textextung und Markierung (vgl. Kap. 3.1) – nach. Ihre Ausführungen basieren auf einer Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten (jeweils zu Beginn des ersten und des zweiten Schuljahres sowie am Ende des dritten/Anfang des vierten Schuljahres), an der insgesamt 33 Grundschulkinder teilgenommen haben und die die diskursiven Gattungen ‚Fantasieerzählung‘, ‚konversationelle Erlebniserzählung‘ und ‚Spielanleitung‘ fokussierte¹¹. Quasthoff (vgl. 2015: 90) stellt in Bezug auf die Kontextualisierungskompetenz fest, dass hierbei die Entwicklung von rein lokalen Reaktionen auf die Steuerungen des erwachsenen Gesprächspartners hin zu der Fähigkeit, den eigenen Beitrag als globale Einheit mit Rücksicht auf die Situation und die Kommunikationspartner einzupassen sowie Kontexte für das eigene sprachliche Handeln selbst zu schaffen, verläuft. Verallgemeinernd fasst Quasthoff zusammen, dass Kinder im Verlauf der Grundschulzeit „mindestens rudimentäre globale Gesprächseinheiten, die aus mehreren Zügen bestehen, in einem entsprechenden Gesprächskontext angemessen platzieren“ und „einen derartigen Gesprächskontext selbst herstellen“ können (ebd.: 94). Dabei benötigen Grundschulkinder für die selbstständige Durchführung von Diskurseinheiten in unterschiedlichem Ausmaß Zuhörerunterstützung, die sich „sowohl nach den Gattungen als auch nach dem Erwerbsniveau der Kinder richtet“ (ebd.: 94).

¹¹ Ausführlichere Angaben zu der Zusammensetzung der Daten sowie zu den Datenerhebungsmodalitäten finden sich in Quasthoff et al. 2019 (57-62)

Für die Entwicklung der Vertextungskompetenz ist der allmähliche Übergang von lokalen zu globalen Strukturen charakteristisch:

Dabei bilden Reihungen isolierter Äußerungen den Ausgangspunkt [...] bei Vorschulkindern. Im Fortgang der Entwicklung werden diese zu noch lokal operierenden linearen Verknüpfungen ausgebaut, die sich an den sachlichen Strukturen des behandelten Gegenstands ausrichten (zeitliche Reihung in Erzählungen und Berichten etc.). Die Entwicklung gipfelt in der hierarchischen Strukturierung satzübergreifender Einheiten, die sich nicht mehr allein an der Sachlogik des Gegenstandes, sondern an gattungsspezifischen Strukturierungsmustern orientiert und damit deutlich globalen Charakter hat. (Quasthoff 2015: 89-90)

Während der globalsemantische Aufbau von Diskurseinheiten für „vertraute Gattungen wie dem Erzählen“ (ebd.: 94) am Ende der Grundschulzeit den strukturellen Erwartungen des Genres entspricht, wird das Anleiten erst im Verlauf der Sekundarstufe 1 strukturell angemessen realisiert (vgl. ebd.: 94).

Die Entwicklung der Markierungskompetenz verläuft von einer impliziten (z.B. prosodischen oder gestischen) Realisierung zu einer exakten verbalen Markierung von globalen Zusammenhängen (vgl. ebd.: 91). Diese Teilkompetenz entwickelt sich selbst bei vertrauten Genres wie dem Erzählen bis an das Ende der Sekundarstufe 1 weiter. Dabei ist die Markierungskompetenz im Falle von solchen schriftnahen Gattungen wie Fantasieerzählungen oft weiter fortgeschritten als bei alltagsnahen Genres, was auf die verbreitete Rezeption expliziter Modelle durch Medienkonsum zurückgeführt wird (vgl. ebd.: 95).

Die skizzierten Entwicklungslinien wurden an einer anderen Stelle (Quasthoff et al. 2019: 219) graphisch dargestellt:



Abbildung 1: Entwicklungslinien der Diskurskompetenz (Quasthoff et al. 2019: 219)

Quasthoff (2015: 92) hebt hervor, dass sich konkrete Erwerbsverläufe innerhalb der nachgezeichneten Entwicklungslinien durch eine sehr hohe Varianz „nicht nur zwischen den Kindern, sondern auch im Vergleich der einzelnen Diskurseinheiten desselben Kindes“ (ebd.: 91) auszeichnen. Veranschaulicht wird dies in Quasthoff et al. 2019 (240–304), wo basierend u.a. auf denselben Forschungsdaten vier Kinderprofile im mikroskopischen Blick auf die längsschnittliche Entwicklung präsentiert werden, die differenzierte Einblicke in die jeweils sehr unterschiedlich vorhandenen und genutzten internen und externen Ressourcen des Diskurskompetenzerwerbs gewähren. Während sich ein Kind beim Aufbau der Diskurskompetenz stark auf die internen Ressourcen (z.B. das Gattungswissen, ein Repertoire an Formeln, metakognitive Kompetenzen) stützt, nutzt ein anderes Kind vermehrt die dialogische Unterstützung in der

Gesprächsinteraktion; ein weiteres Kind zieht offenbar Nutzen aus den expliziten Instruktionen im Unterrichtskontext auch für seine informellen mündlichen Praktiken. Auch bezüglich der einzelnen Kompetenzfacetten kann der Entwicklungsstand eines Kindes variieren: Eine eher schwach ausgebildete Kontextualisierungskompetenz kann beispielsweise gleichzeitig mit der überdurchschnittlichen Vertextungskompetenz diagnostiziert werden (vgl. ebd.: 286); dies kann darüber hinaus in Bezug auf einzelne diskursive Gattungen variieren. Die vorgestellten Analysen führen exemplarisch vor, wie sich das Zusammenspiel von internen und externen Faktoren beim Aufbau von einzelnen Facetten der Diskurskompetenz im Verlauf der Grundschulzeit konkret gestalten kann. Quasthoff et al. (2019) ziehen aus diesen Befunden entwicklungstheoretische Schlüsse (vgl. ebd.: 305–322) und unterbreiten Vorschläge, wie das vorgestellte Wissen über die Erwerbsverläufe als Grundlage für Förderkonzepte genutzt werden kann (vgl. ebd.: 323–344).

Neben der Spracherwerbsperspektive erscheint an dieser Stelle ein kurzer Blick auf kognitionspsychologische Erkenntnisse bezüglich der Sprachverwendung durch Kinder im Grundschulalter von Interesse, da diese die Erklärungskraft in Bezug auf Vertextungs- und Markierungsverfahren der Kinder in konkreten Situationen besitzen. Hierbei ist die von Bruner (1971) eingeführte Unterscheidung von drei Repräsentationsmodi des Wissens von Relevanz: des enaktiven, des ikonischen und des symbolischen. Nach Bruners Auffassung vergegenwärtigt sich das Kind seine Umwelt zuerst durch die gewohnheitsmäßigen Handlungen, die es braucht, um sich mit ihr auseinander zu setzen (enaktive Repräsentation); mit der Zeit lernt es, die Umwelt in Bildern zu erfassen (ikonische Repräsentation), bevor es allmählich in der Lage ist, sowohl Handlungen als auch Bilder in die Sprache zu übersetzen (symbolische Repräsentation) (vgl. Bruner 1971: 21). Für Kinder im Grundschulalter, die sich nach Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (Piaget & Inhelder 1969) auf der Stufe der konkreten Operationen befinden, deren Denken also an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden ist, stellen die Handlungs- und die bildliche Ebene der Wissensrepräsentation einen wichtigen Zugang zu den Lerninhalten dar. In Lehr-Lernsettings der Primarstufe werden diese beiden Repräsentationsmodi daher gezielt bei der Wissensvermittlung einbezogen, was Konsequenzen für die Vertextungs- und Markierungsverfahren bei der Diskursgestaltung hat. So führt die Veranschaulichung der Gesprächsgegenstände durch Objekte und Bilder zu einem gehäuftem Vorkommen deiktischer Ausdrücke; Es wird zugelassen und begrüßt, wenn Kinder in den Wissenserarbeitungsgesprächen ihre Äußerungen gestisch oder durch andere Handlungen unterstützen, da sie auf diese Weise den Lernstoff am ehesten verinnerlichen. Wagenschein (1980) hat hierfür den Begriff „die Sprache des Verstehens“ geprägt, von der er ausgeht, dass sie die „genetische Fundierung“ (Wagenschein 2009: 138) im Prozess der Erkenntnisgewinnung darstellt. Wagenscheins Auffassung nach muss der „stammelnden“ (ebd.: 138) Sprache des Verstehens in Lerngesprächen unbedingt Raum gewährt werden, denn sie ist ein wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Fachsprache, die er als „Sprache des Verstandenen“ bezeichnet (vgl. ebd.: 138). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Diskursfähigkeit in einem engen Zusammenhang mit den jeweils aktuellen kognitiven Vorgängen steht, was insbesondere bei der Betrachtung der Lehr-Lern-Kontexte nicht außer Acht gelassen werden darf.

Nachdem der Forschungsstand zum Diskurskompetenzerwerb im Grundschulalter beleuchtet wurde, soll im nächsten Schritt das Augenmerk speziell auf die Erwerbssituation mehrsprachig aufwachsender Kinder gerichtet werden.

3.4 Einige Anmerkungen zur Entwicklung der Diskursfähigkeit mehrsprachiger Kinder

Für den Erwerb diskursiver Fähigkeiten in Deutsch als Zweitsprache liegen kaum Studien vor (vgl. Webersik 2019: 419). Dies lässt sich sicherlich einerseits auf die Uneindeutigkeit bezüglich dessen zurückführen, was unter dem Konstrukt ‚Diskursfähigkeit‘ zu verstehen ist (vgl. Kap. 3.1). Andererseits müsste die Erforschung von den entsprechenden Aneignungsprozessen die in der/den Erstsprache(n) entwickelten Kompetenzen berücksichtigen; dies würde einen Anspruch bedeuten, der aufgrund der komplexen Datenkonstellationen nur schwer zu erfüllen wäre. Eine weitere Herausforderung stellt sicherlich die kulturelle Varianz von diskursiven Praktiken dar: Für die Tatsache, dass diskursive Praktiken kulturspezifisch sind, liegen zahlreiche empirische Belege vor (vgl. u.a. Kotthoff 1995, Marui 1995, Pontecorvo & Fasulo 1997, Günthner 2002, Rydström 2003, für einen Überblick siehe Heller 2012: 31-33). So stellen zum Beispiel Pontecorvo & Fasulo (1997) in ihrer Untersuchung der Tischgespräche italienischsprachiger Familien fest, dass in diesen im Vergleich mit den Daten US-amerikanischer Familien deutlich häufiger argumentiert wird, wobei Problematisierungen auch von Kindern an die Eltern adressiert werden (vgl. Heller 2012: 33). Rydströms (2003: 97) Aussage zufolge sollen in nordvietnamesischen Familien argumentative Diskurspraktiken vermieden werden, da das ‚Widersprechen‘ insbesondere von weiblichen Familienmitgliedern als unerwünscht betrachtet wird; Ähnliches berichten Kagıtcıbası & Sunar (1997: 157) für türkische Familien ländlicher Milieus. In oral geprägten Kulturen wurden weiterhin eigene Erzähltraditionen ausgebildet, was sich auch in alltäglichen narrativen Praktiken bemerkbar machen dürfte (vgl. Guckelsberger & Reich 2008: 84). Guckelsberger & Reich (2008: 84) machen darauf aufmerksam, dass Kulturen mit starken kollektiven Solidaritäten strengere Anforderungen an die Kommunikationsformen in Institutionen stellen als solche, die individualistisch geprägt sind; in Kulturen mit ausgeprägter Machtdistanz wirken andere Sprecherwechselmechanismen als in solchen mit geringer Machtdistanz. Heller (vgl. 2012: 22) gibt außerdem zu bedenken, dass es fraglich erscheint, ob die kulturspezifischen familialen kommunikativen Praktiken unter Bedingungen der Migration fortbestehen. Vielmehr „ist anzunehmen, dass Sozialisationspraktiken eingebettet sind in die jeweiligen Akkulturationsstrategien der Migrantenfamilien und sich somit in einem Spannungsfeld zwischen der Aufrechterhaltung der intergenerationalen Solidarität und dem Erwerb von Praktiken der Aufnahmegesellschaft bewegen“ (ebd.: 22). Heller bezieht sich hierbei auf Nauck (2006), der darauf hinweist, dass in der Migrationssituation familiale Praktiken und Alltagstheorien, die sonst meistens unreflektiert bleiben, die Selbstverständlichkeit verlieren, mit der sie in dem jeweiligen Herkunftskontext tradiert werden mögen (vgl. Heller 2012: 22). In Bezug auf die Situation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache muss zudem bedacht werden, dass sie häufig in multilingualen familialen Konstellationen aufwachsen; so zeigt beispielsweise

Brizić (2013) in ihrer Rekonstruktion von Sprachbiographien migrationsbedingt mehrsprachiger Kinder im Grundschulalter auf, dass Mitglieder eingewanderter Familien in ihrem Alltag bis zu sieben Sprachen bzw. Varietäten aktiv nutzen. Die Gestaltung von kommunikativen Praktiken in den Familien mit Migrationshintergrund dürfte folglich ein höchst heterogenes Bild darstellen, sodass Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bei der Entwicklung ihrer Diskursfähigkeiten sehr unterschiedliche externe Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Erforschung der Zusammenhänge zwischen den Konstellationen von Familiensprachen, dem eltern- und dem kindseitigen Umgang mit den mehr oder weniger dominanten Sprachen bei der Bewältigung des gemeinsamen kommunikativen Alltags und der Entwicklung diskursiver Fähigkeiten der Kinder steht aktuell erst am Anfang. So liefert die Untersuchung von Heller (2013), die anhand von zwei Fallstudien rekonstruiert, was es für das Ausmaß der interaktiven Unterstützung der Kinder bei der Hervorbringung narrativer Diskurseinheiten bedeutet, wenn „Eltern und Kinder mit divergierenden Sprachpräferenzen entweder mono- oder bilinguale Gesprächskontexte herstellen“ (ebd.: 54), erste Hinweise darauf, dass sowohl für den Erwerb globalstruktureller Diskursfähigkeiten der Kinder, als auch für die Aneignung explizitsprachlicher Mittel nicht primär die Häufigkeit oder die Korrektheit des Inputs in einer bestimmten Sprache, sondern vielmehr die elternseitige sequenzielle und inhaltliche Feinabstimmung des *Discourse Acquisition Support System* in der Interaktion mit dem Kind unter Rückgriff auf alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen ausschlaggebend ist. Die mikroskopischen Analysen von Heller (ebd.: 59–68) zeigen eindrücklich, wie das Bemühen der Mutter um das Einhalten des monolingualen Modus in der für sie nicht ganz vertrauten Zweitsprache Deutsch im Gespräch mit dem Kind dazu führt, dass sie das Erzählen des Kindes rein formal relevant setzt, das Kind kaum bei der Hervorbringung einer narrativen Diskurseinheiten unterstützen kann und diese sich dementsprechend durch eine eher assoziative Struktur auszeichnet. Demgegenüber gelingt es der Mutter, die in der Interaktion mit dem Kind zwischen der für sie dominanten Sprache Türkisch und der von der Tochter präferierten Sprache Deutsch *switscht*, um eine möglichst genaue Verständigung mit dem Kind zu erzielen, durch das Explizieren und affektives Aufladen von Zugzwängen (auf Türkisch), Unterstützen des Thematisierens durch Entwerfen eines Szenarios (auf Deutsch), sequenziell und thematisch feinabgestimmte Steuerung in eine Detaillierung hinein (auf Türkisch) sowie inhaltliche Würdigung (sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch), dem Kind zum Hervorbringen einer ausgebauten narrativ-argumentativen Diskurseinheit zu verhelfen. Die Befunde von Heller (2013) eröffnen eine interessante und vielversprechende Perspektive auf die Aneignung diskursiver Fähigkeiten durch mehrsprachig aufwachsende Kinder, welche es sicherlich wünschenswert wäre, in künftigen Studien weiter zu verfolgen.

Aufgrund der aufgezeigten Komplexität des Gegenstandes lassen sich wohl kaum generalisierende Aussagen über die Entwicklung der Diskursfähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache treffen. Einig scheint man sich lediglich darüber zu sein, dass das eingeschränkte Repertoire an sprachlichen Mitteln DaZ-Sprecher/innen daran hindern kann, erfolgreich an deutschsprachigen Diskursen teilzunehmen. So führt Quasthoff (2012) aus, dass vor allem integrierende Gattungen wie Erklären und Argumentieren hohe Anforderungen an lexikalische und sprachstrukturelle Kompetenz der DaZ-Sprecher/innen stellen (vgl. ebd.: 62) und dass

Kinder, die in ihrer Zweitsprache Deutsch erklären oder argumentieren, an der Produktion einer global-kohärenten Diskurseinheit scheitern können, wenn ihnen „die sprachstrukturellen Mittel zur Erzeugung und funktionalen Markierung einer Sequenz genrespezifisch verknüpfter Äußerungen im Deutschen fehlen“ (ebd.: 49). Ähnliche Anmerkungen finden sich bei Guckelsberger & Reich (2008) (siehe Kap. 3.3) und Trautmann & Reich (2008: 44).

Nachdem das der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Diskurskompetenz erläutert und der Forschungsstand zum Erwerb diskursiver Fähigkeiten im Grundschulalter unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache dargestellt wurde, sollen im nächsten Schritt zentrale in der Forschungsliteratur beschriebene Merkmale explanativer diskursiver Praktiken herausgearbeitet werden.

4 Explanative diskursive Praktiken

Mündliches Erklären gehört zu den diskursiven Praktiken, die im menschlichen Miteinander omnipräsent sind. Erklärt wird sowohl im Alltag (im Familienkreis, unter Freunden, im Geschäft, beim Arzt u.a.) als auch im Beruf und in den Bildungsinstitutionen (Schule, Hochschule, Ausbildungsstätten); die Letzteren wurden von Klein (2001:1327) aufgrund ihres Auftrags, Wissen zu vermitteln, gar als „Erklärinstitutionen“ bezeichnet. Wissensvermittlung, bzw. Ausgleich des Wissensdefizits auf Seiten eines der Gesprächsbeteiligten, ist das zentrale kommunikative Problem, das durch das Erklären gelöst wird; wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden, kann Erklären jedoch auch mit anderen kommunikativen Aufgaben in Verbindung stehen.

Die Erforschung von Erklärprozessen und -produkten in Lehr-Lernkontexten umfasst sowohl lehrer/innen- als auch lerner/innenseitige Erklärungen. Das Spektrum der Fragestellungen, unter denen lehrer/innenseitige Erklärungen untersucht werden, umfasst unter anderem solche Aspekte, wie Erklären als didaktische Handlungskategorie modelliert werden kann (vgl. Kiel 1999), wie lehrer/innenseitiges Erklären – auch fachspezifisch – konzeptualisiert werden kann (vgl. Hempel & Oppenheim 1948 für die Naturwissenschaften, Passmore 1962 für die Geschichtswissenschaften, van Fraassen 1990 und Schilcher et al. 2017 allgemein), welche Kriterien eine didaktisch hochwertige Erklärung erfüllen muss (vgl. Gage 1968, Lindl et al. 2019, Kulgemeyer 2020 u.a.), was der didaktisch sinnvolle Ort von Erklärungen im Unterricht sein kann (vgl. Leisen 2007), welche Veranschaulichungsverfahren von Lehrenden eingesetzt werden (vgl. Lingnau & Ingwer 2013), welche Vertextungsverfahren rekonstruiert werden können (vgl. Heller 2021) u.v.m. Für die vorliegende Studie, in der lerner/innenseitige Erklärungen fokussiert werden, besitzen vor allem die zwei letztgenannten Untersuchungen Relevanz: Entsprechend der interaktionistisch-soziokulturellen Sichtweise auf den Spracherwerb, die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt, können die entsprechenden Forschungsbefunde als Referenz für die Interpretation der analysierten Daten dienen. Auf diese Studien wird in Kap. 4.2 näher eingegangen. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf den Erklärungen der Lernenden liegen.

Den Fragen, was unter Erklären zu verstehen ist und welche Strukturen diesen übersatzmäßigen Einheiten zugrunde liegen, wird bereits seit der Antike nachgegangen; dabei wurden sie im Rahmen solcher wissenschaftlichen Disziplinen wie Rhetorik, Logik, Wissenschaftstheorie und Linguistik unterschiedlich perspektiviert (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 12). Morek, Heller und Quasthoff (ebd.: 12-16) systematisieren linguistische bzw. die Linguistik beeinflussenden Untersuchungsansätze zum Erklären und unterscheiden dabei zwischen der *sprecherzentrierten* und der *interaktionsorientierten* Perspektive. Während *sprecherzentrierte* Ansätze (z.B. Hempel & Oppenheim 1948, Stegmüller 1986, Bartelborth 2007) die Erklärprodukte als Gegenstand der Untersuchungen behandeln, das Erklären dementsprechend monologisch

konzeptualisieren und davon ausgehen, dass eine Erklärung nur dann als solche gelten kann, wenn sie bestimmten extern gesetzten formallogischen Normen entspricht, nehmen *interaktionsorientierte* Untersuchungen die Erklärprozesse in den Blick und befassen sich mit den Fragen, wie es in Gesprächen überhaupt zu Erklärungen kommt und wie sich die Verständigungsprozesse beschreiben lassen. Hier unterscheiden Morek, Heller und Quasthoff zwischen den *handlungstheoretischen* und den *teilnehmerorientierten* Studien. Die *handlungstheoretisch* ausgerichteten Untersuchungen (v.a. Studien, die sich der Tradition der funktionalen Pragmatik verschreiben, u.a. Rehbein 1982a, Hohenstein 2006, Neumeister & Vogt 2015) widmen sich v.a. der Frage der Abgrenzung des Handlungsmusters Erklären von den verwandten Handlungsmustern Erläutern, Begründen oder Beschreiben. Die *teilnehmerorientiert* angelegten Untersuchungen (u.a. Spreckels 2008, Kotthoff 2009, Morek 2012) verfolgen die ethnomethodologische Perspektive und rekonstruieren, welche Normen und Kriterien die Interaktionsbeteiligten selber beobachtbar anlegen, wenn sie eine übersatzmäßige Einheit im Gespräch als Erklären behandeln. Die Frage danach, was Erklären bedeutet, wird hier demgemäß an die individuellen Auffassungen der Gesprächsbeteiligten gebunden und stellt selbst einen Gegenstand der Rekonstruktion dar (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 16). Die vorliegende Untersuchung verortet sich unter solchen – *interaktions-* und *teilnehmerorientierten* – Ansätzen, sodass im Folgenden diese Perspektive auf das Erklären eingehender beleuchtet wird.

4.1 Interaktions- und teilnehmerorientierte Perspektive auf mündliches Erklären

Möchte man Erklären als diskursive Praktik auffassen, mit der die Gesprächsbeteiligten bestimmte wiederkehrende kommunikative Aufgaben bearbeiten (vgl. Kap. 2.1), so stellt sich zunächst die Frage, welcher Art diese kommunikativen Aufgaben sind. Hierzu finden sich in der Forschungsliteratur zwei Antworten: Einerseits dient das Erklären der Bearbeitung von Wissensasymmetrien (vgl. u.a. Spreckels 2009: 1, Kotthoff 2009: 120, Morek, Heller & Quasthoff 2017: 20); andererseits kann beim Erklären die Wissensdemonstration auf Seiten eines Beteiligten – unabhängig davon, ob auf Seiten des Gegenübers ein entsprechendes Wissensdefizit besteht – im Vordergrund stehen (vgl. u.a. Harren 2009: 81, Morek 2015: 238, Ernst-Weber 2019: 52; Kinalzik 2024: 23). Während die Weitergabe des Wissens von einem Wissenden an einen Nichtwissenden oder mehrere Nichtwissende die ‚genuine‘ Funktion des Erklärens darstellt (vgl. Morek 2011: 226) und sich demgemäß in allen Sprachverwendungskontexten wiederfindet, ist die Wissensdemonstration eines Gesprächsbeteiligten in dem Bewusstsein, dass der Adressat über das entsprechende Wissen bereits verfügt, vornehmlich für lernerseitige Erklärungen in Lehr-Lern-Diskursen charakteristisch. Dieser besondere – mit dem ursprünglichen Sinn des Erklärens im gewissen Widerspruch stehende – Erklärtypus lässt sich auf den *doing school*¹²-Habitus der Beteiligten an der Lehr-Lern-Kommunikation zurückführen: Die

¹² Das ethnomethodologische Konzept des *doing-X* beschreibt in der sozialwissenschaftlichen Forschung die sich in der Interaktion vollziehende Konstruktion sozialer Identitäten (vgl. Konzett 2012: 41-45, Kotthoff 2003: 131). Die Mitglieder einer bestimmten community inszenieren sich demnach als solche, indem sie sich

Gesprächsteilnehmer/innen inszenieren sich hier als Mitglieder einer „knowledge-constructing community“ (Morek 2015: 238). „In classroom interaction, students have to display that they *know* something – mostly in response to teacher’s questions” (ebd.: 238). Die Wissensdemonstration stellt hier das zentrale Verfahren des „doing being knowledgeable“ (ebd.: 255) dar. Harren (2009: 81) führt aus, dass den Schülererklärungen im Unterricht eine wichtige didaktische Funktion zukommt: Diese seien primär auf eine Entfaltung von verstandenen Inhalten ausgerichtet und ermöglichen der Lehrkraft eine Diagnose, inwieweit bestimmte Zusammenhänge verstanden wurden; auf diese Weise bereiten sie die Grundlage für ein interaktives Bearbeiten der jeweiligen Inhalte: „So können die in Schülererklärungen präsentierten Inhalte sowie ihre sprachliche Darstellung selbst Bestandteil des Vermittlungsprozesses auch für alle anderen Schüler werden“ (ebd.: 81).

Erklärt wird also entweder um Wissensdefizite auszugleichen oder – im Falle der lernerseitigen Erklärungen in der Lehr-Lern-Kommunikation – um gezielt Wissen zu demonstrieren. Entsprechend diesen kommunikativen Aufgaben gelten Erklärungen dann als erfolgreich, wenn sie – im ersten Fall – zum Verstehen auf Seiten der Person führen, der das entsprechende Wissen zuvor gefehlt hat, oder – im zweiten Fall – wenn ihre Korrektheit von der Lehrperson bestätigt wird. Es ist also der Interaktionspartner/die Interaktionspartnerin, der/die darüber entscheidet, ob die jeweilige Erklärung ‚geglückt‘ ist und inwieweit sie den Kriterien ‚Vollständigkeit‘ und ‚Nachvollziehbarkeit‘ entspricht. Die empirische Erforschung von Alltagserklärungen hat mehrfach bestätigt, dass die von Gesprächsbeteiligten angelegten Plausibilitätskriterien situativ stark variieren; dabei „ist nicht [...] die logische Ableitbarkeit des zu erklärenden Sachverhalts eine notwendige Bedingung, sondern eher die Verknüpfbarkeit mit bereits akzeptierten Alltagserfahrungen und Kenntnissen“ (Jahr 2000: 390). Durch bestimmte Zuhöreraktivitäten zeigt der Erklärrezipient/die Erklärrezipientin an, ob die durchgeführte Erklärung erfolgreich war und kann den Erklärproduzenten/die Erklärproduzentin mittels der Hörersignale, Nachfragen oder Kommentare zur weiteren Präzisierung des Erklärgegenstandes anhalten. An dieser Stelle wird deutlich, dass Erklärungen im Gespräch stets *sequenziell* und *interaktiv* aufgebaut werden (vgl. Morek 2012: 40) und als eine gemeinsame Leistung der Gesprächsbeteiligten betrachtet werden müssen.

Nachdem die für die vorliegende Arbeit zentralen Grundannahmen zum Erklären skizziert wurden, werden im nächsten Schritt die Fragen nach dem semantischen Gehalt, den Vertextungsverfahren sowie den Realisierungsmitteln von Erklärungen in den Blick genommen.

4.2 Semantische Typen des Erklärens

In der aktuellen Erklärforschung wird durchgängig Bezug auf die von Klein (2001, 2016) eingeführte Unterscheidung von drei semantischen Typen des Erklärens genommen: Erklären-Was, Erklären-Wie und Erklären-Warum (vgl. Spreckels Sammelband 2009, Vogts

performativ als dazu gehörig zu erkennen geben. Es gibt Untersuchungen zu *doing gender* (vgl. Kotthoff 2003), *doing adolescence* (King 2013), *doing peer-group* (Schmidt 2004) etc.

Sammelband 2016, Morek 2012, Neumeister & Vogt 2015, Harren 2015, Erath 2017, Findeisen 2017, Ernst-Weber 2019, Heller 2021, Kinalzik 2024 u.a.). Diese Klassifikation orientiert sich am Erklärgegenstand, wobei der Letztere in Anlehnung an das deduktiv-nomologische Erklärmodell von Hempel und Oppenheim (1948) als „Explanandum“ bezeichnet wird (vgl. Klein 1987: 22, Morek 2012: 27, Harren 2016: 155 u.a.). Durch den Einsatz der Fragepronomina *was*, *wie* und *warum* soll das Spektrum der möglichen Explananda in semantischer Hinsicht eingegrenzt und subklassifiziert werden. Das Erklären-Was bezieht sich auf Phänomene, wobei deren konstitutive und/oder sinngebende Eigenschaften erläutert werden (vgl. Klein 2016: 26). Beim Erklären-Wie steht die Vermittlung des prozeduralen und des Handlungswissens im Vordergrund (vgl. Ernst-Weber 2019: 33). Das Erklären-Warum ist auf das Explizieren von kausalen Zusammenhängen beim Zustandekommen eines Sachverhalts ausgerichtet (vgl. Klein 1987: 23). Klein (2016: 26) bringt diese Unterteilung der Explananda mit den Kategorien der Ontologie in Verbindung: Substantialität (Erklären-Was), Modalität (Erklären-Wie) und Kausalität (Erklären-Warum). Im Folgenden sollen die drei semantischen Erklärtypen näher betrachtet und sowohl in Bezug auf ihre globalsemantische Strukturierungsprinzipien (Ebene ‚Mittel‘ des GLOBE-Models, vgl. Kap. 2.2) als auch hinsichtlich der typischen Realisierungsmittel (Ebene ‚Formen‘ des GLOBE-Models, vgl. Kap. 2.2) charakterisiert werden.

4.2.1 Erklären-Was

Klein (2016: 30) führt aus, dass beim Erklären-Was dem Adressaten „nur umrisshaftes Wissen“ über das zu erklärende Phänomen zur Verfügung steht, „im Extremfall nur ein Name oder eine Bezeichnung bekannt ist“. Das Ziel des Erklärens besteht hier darin, „über die wesentlichen Merkmale zu informieren, so dass das Phänomen zur erfüllten Gestalt [...] oder dass eine Vokabel zum bedeutungshaltigen Begriff wird“ (ebd.: 30). Entsprechend der Charakterisierung von Klein fallen v.a. Begriffs- bzw. Wortbedeutungserklärungen in diese Kategorie¹³; im Folgenden soll die entsprechende Forschungslage beleuchtet werden. Studien zu Wortbedeutungserklärungen lassen sich in solche unterteilen, in denen die Erklärungen entsprechend den Forschungsinteressen gezielt elizitiert wurden (hier sind vor allem drei Studien aus den achtziger Jahren zu nennen: Rehbein 1982a, Quasthoff & Hartmann 1982, Wagner & Wiese 1989, sowie die Studie von Kinalzik aus dem Jahr 2024), und solche, die in natürlichen Gesprächen vorkommende Erklärungen untersuchten (Spreckels 2008, Neumeister 2009). Rehbeins (1982a) Studie befasst sich mit der Frage, wie zehn- bis zwölfjährige Kinder mit türkischem Migrationshintergrund die Bedeutung ausgewählter abstrakter Wörter (*Arbeit*, *Krieg*, *Beruf*, *Kollege*, *Miete*) sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch erklären und kontrastiert die Ergebnisse mit den Erklärungen der einsprachigen Kinder (sowohl mit L1 Deutsch als auch mit L1 Türkisch); das Erkenntnisinteresse bilden dabei konzeptionelle Vorstellungen der Kinder und deren Verbalisierungen. Ausgangspunkt der Studie von Quasthoff und Hartmann (1982) ist der empirische Zugang zu Bedeutungen von acht Alltagsbegriffen, wobei zwischen holistischen und

¹³ Heller (2021: 323) weist allerdings darauf hin, dass sich das Erklären-Was auch auf die Bedeutung größerer Einheiten „wie Theaterstücke, Texte usw.“ beziehen kann.

komponentiellen Bedeutungskonzeptionen unterschieden wird. Über Alter und andere soziodemographische Daten der Probanden der Untersuchung ist nichts bekannt. Die Studie von Wagner und Wiese (1989) untersucht, welche Strategien Schulanfänger anwenden, um die Wörter *Weihnachten*, *Schnee*, *Freund* und *Schule* zu erklären, und überprüft die erzielten Ergebnisse am DORTMUNDER KORPUS (DOKO) spontaner Kindersprache, das Alltagssprachliche Erklärungen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 1;5 bis 14;10 Jahren enthält. Gegenstand der Studie von Kinalzik (2024) sind Vertextungsverfahren von Kindern der Primar- und Sekundarstufe beim Erklären der Begriffe *Kühlschrank*, *Hammer*, *Angsthase*, *arbeiten* und *Gerechtigkeit*. Das Datenkorpus umfasst elizitierte Erklärungen von 64 Kindern im Alter von sechs bis dreizehn Jahren, darunter auch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich *Lernen*. Es wird gesprächsanalytisch orientiert rekonstruiert, welche Vertextungsverfahren die Kinder beim Erklären nutzen und inwiefern sich dieses Repertoire als abhängig vom Erklärtyp und Erklärgegenstand erweist. Während in den vier genannten Studien die Erklärungen innerhalb der eigens für Forschungszwecke arrangierten Kommunikationssituationen erhoben wurden (Probanden sollten der interviewenden Person Wörter unterschiedlichen Abstraktionsgrades erklären), befassen sich die Studien von Spreckels (2008) und Neumeister (2009) mit den „im natürlichen Gespräch“ (Spreckels 2008: 128) hervorgebrachten Erklärungen und konzentrieren sich dabei auf die Altersgruppe ‚Jugendliche‘. Spreckels (2008) vergleicht in ihrer Untersuchung mündliche Worterklärungen von Jugendlichen in der Schule und im informellen Gespräch und arbeitet mithilfe der Gesprächsanalyse die interaktionale Komponente von Erklärprozessen und die von den Probanden eingesetzten sprachlich-kommunikativen Strategien heraus. Beim Unterrichtsdatum handelt es sich dabei um eine schülerseitige Präsentation zum kurz davor absolvierten Berufspraktikum aus einer 8. Klasse des Gymnasialzweiges einer Gesamtschule. Bei den beiden aus dem außerschulischen Kontext stammenden Daten handelt es sich um informelle Gespräche zwischen drei befreundeten 15-jährigen Gymnasiastinnen, an denen die Forscherin aktiv teilnimmt; die Mädchen erklären sowohl sich gegenseitig als auch der Forscherin als „Gruppennovizin“ (ebd.: 129) bestimmte jugendsprachliche Ausdrücke. Die Studie von Neumeister (2009) befasst sich mit den schülerseitigen Erklärungen von Redewendungen im Deutschunterricht der Sekundarstufe I unterschiedlicher Schularten; Neumeister arbeitet sowohl verschiedene sprachliche Mittel als auch bestimmte „Arten“ (ebd.: 27) von Erklärungen aus.

Von den genannten Studien berücksichtigt lediglich die Untersuchung von Rehbein (1982a) gezielt zweitsprachige Erklärungen; die restlichen Untersuchungen widmen sich entweder den erstsprachigen Erklärungen oder enthalten keine Angaben dazu, ob Deutsch für die Probanden die Erst- oder die Zweitsprache ist.

Trotz der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Datenkonstellationen der genannten Studien liefern diese einige sich teilweise überschneidende Erkenntnisse in Bezug auf die Mittel, mit denen die Erklärenden die globale semantische Struktur ihrer übersatzmäßigen Einheiten ausgestalten. Während Rehbein (1982a: 138) hier von verschiedenen „Formen der Verbalisierung“ spricht, findet sich bei Quasthoff und Hartmann (1982) der Begriff „Explikationstypen“;

Wagner & Wiese (1989) und Spreckels (2008) operieren mit dem Begriff „Erklärungsstrategien“; Neumeister (2009) spricht von verschiedenen „Arten“ von Erklärungen. Kinalzik (2024), deren Studie in der Interaktionalen Diskursanalyse verortet ist, konzeptualisiert die Mittel der globalsemantischen Organisation von explanativen Äußerungspaketen in Anlehnung an Heller (2021) als „Vertextungsverfahren“.

Es handelt sich um die folgenden Mittel:

- Nennen von Beispielen (vgl. Rehbein 1982a, Quasthoff & Hartmann 1982, Wagner & Wiese 1989, Spreckels 2008, Neumeister 2009, Kinalzik 2024)
- Nennen eines bedeutungsgleichen Ausdrucks (vgl. Quasthoff & Hartmann 1982, Wagner & Wiese 1989, Kinalzik 2024)
- Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidender Merkmale (vgl. Quasthoff & Hartmann 1982, Wagner & Wiese 1989)
- Nennen wesentlicher Merkmale (vgl. Quasthoff & Hartmann 1982, Wagner & Wiese 1989, Kinalzik 2024)
- Umschreiben/Paraphrasieren (vgl. Rehbein 1982a, Neumeister 2009, Wagner & Wiese 1989, Kinalzik 2024)
- Nennen einer Zweckbestimmung (vgl. Rehbein 1982a, Wagner & Wiese 1989, Kinalzik 2024)
- Nennen charakteristischer Handlungen (vgl. Wagner & Wiese 1989; Kinalzik 2024)
- Zeigen auf einen Gegenstand/Ostensives Definieren (Kinalzik 2024; Stukenbrock 2009: 163, Deppermann 2020: 259)
- Anführen eines Wortverwendungskontextes (Kinalzik 2024)
- Kategorisieren (Kinalzik 2024)
- Explizieren der Wort-/Namensherkunft (Kinalzik 2024)
- Etablieren eines Szenarios (Kinalzik 2024)
- Beschreiben eines Gegenstands (Kinalzik 2024)
- Ziehen eines Vergleichs (Kinalzik 2024)

Die oben aufgeführten Mittel können sowohl isoliert zur Anwendung kommen, als auch innerhalb einer Diskurseinheit miteinander kombiniert werden (vgl. Wagner & Wiese 1989: 228; Kinalzik 2024: 167). Wagner und Wiese (1989: 233) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass für Erklärungen jüngerer Kinder Angaben typischer Handlungen und Zweckbestimmungen charakteristisch sind; ältere Kinder bedienen sich zusätzlich der Mittel ‚Nennen von Beispielen‘ und ‚Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidender Merkmale‘, die auch von Erwachsenen am häufigsten verwendet werden. Kinalzik (2024: 168) arbeitet anhand ihrer Daten heraus, dass durch die Kombination unterschiedlicher Verfahren hierarchisierende Relationen innerhalb des Äußerungspakets hergestellt werden, was zur Etablierung von zwei distinkten Darstellungsmodi des Erklärens (Heller 2021) führt: dem abstrahierenden und dem veranschaulichenden Modus. So wird z.B. durch die Kombination des Verfahrens ‚Kategorisieren‘ mit

dem anschließenden Anführen eines Beispiels oder eines Szenarios erreicht, dass zentrale Informationen in verdichteter und dekontextualisierter Weise dargestellt werden: Hierbei handelt es sich um den abstrahierenden Modus (vgl. Kinalzik 2024: 168). „Der umgekehrte Fall tritt ein, wenn beispielsweise eine Paraphrase als ein zusammenfassendes Fazit zu einem Szenario, einem Beispiel oder einem Wortverwendungskontext sequenzschließend positioniert wird oder wenn ein zuvor etabliertes Szenario nachfolgend eine Deutung erfährt“ (ebd.: 168): In diesem Fall wird im veranschaulichenden Modus erklärt. Heller (2021: 336) weist den beiden Darstellungsmodi distinkte epistemische Funktionen zu: Während beim Veranschaulichen das Wissen einer Bearbeitung zugeführt wird, ist das Abstrahieren auf die Konservierung bzw. Aufbewahrung des Wissens ausgerichtet.

In Bezug auf die sprachliche Realisierung der oben aufgeführten Mittel finden sich in der Literatur folgende Angaben: Helmer (2020: 279) registriert, dass der Einstieg in Wortbedeutungserklärungen häufig durch die Wiederholung des Explanandums in Kombination mit den Verben *sein*, *bedeuten* oder *heißen* erfolgt. Rehbein (1982a: 129) stellt fest, dass „indefinite Elemente“ (*irgendeine Tätigkeit*, *die ...*; *etwas*, *das man ...*; *jemand*, *mit dem ...* etc.) für die Worterklärungen der Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache charakteristisch sind und führt dies darauf zurück, dass diese als „Ansatzpunkt im allgemeinen Wissen [dienen], aus dem das zu erklärende spezielle Wissen hergeleitet wird“ (ebd.: 129). Diese Beobachtung wird auch von Neumeister (2009: 27) in Bezug auf die Erklärungen der Redensarten durch Schüler/innen der Sekundarstufe I bestätigt. Neumeister (ebd.: 27) registriert zudem, dass beim Umschreiben des zu erklärenden Phänomens Schüler/innen ihre Äußerungen vermehrt mit der Konjunktion *dass* einleiten und dass dabei Infinitivsätze zum Einsatz kommen (der letztere Befund wird auch bei Rehbein 1982a: 139 registriert). In Rehbeins (1982a: 138–139) Analysen wird ferner der Einsatz von *wenn*-Konstruktionen festgestellt (*das ist wenn...*); diese sollen nach Rehbein dazu dienen, den propositionalen Gehalt als ‚allgemeine Regel‘ zu formulieren (vgl. ebd.: 138). Rehbein (ebd.: 137) beobachtet, dass Kinder ihre Worterklärungen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache häufig mit einer „Schlussformel“ abschließen (*das nennt man x*, *das ist x*, *das heißt x*) und interpretiert diesen Gebrauch der „Diskurs“-Deixis (ebd.: 137) dahingehend, dass dadurch das Wissen, das für die Erklärung verfügbar ist, identifiziert wird; zudem schreibt er den „Schlussformeln“ eine bewertende und verallgemeinernde Funktion zu (vgl. ebd.: 137). Morek (2012: 78) dokumentiert, dass in Erklärungen-Was der Grundschul Kinder „Existenzausdrücke“ wie *es gibt*, *da ist*, *es war*, *die haben*, *da sind* vorkommen, die oft mit einem kataphorischen *so* kombiniert werden, welches weitere Ausführungen zu dem thematischen Inhaltsaspekt projiziert. Auch Diskursmarker zur Einleitung von Beispielen (*zum Beispiel*) arbeitet sie als charakteristisch für Erklärungen-Was heraus (vgl. ebd.: 78). Sowohl Rehbein (1982a) als auch Neumeister (2009) beobachten, dass Schüler/innen in ihren Erklärungen häufig Unsicherheit anzeigen, die sie mit dem Vagheitsmarkierer *oder so* deutlich machen; Neumeister (2009: 24) zählt auch den Disfluenzmarker *ähm* und die Abtönungspartikel *halt* zu unsicherheitsanzeigenden Signalen und registriert, dass Schüler/innen ihre Zweifel auch explizit (*ich weiß net*) oder durch das Adverb *vielleicht* ankündigen. Auch Spreckels (2008: 137) stellt bei den Analysen von den in natürlichen Gesprächsdaten

vorkommenden Erklärungen von Jugendlichen gehäuftes Zögern, Pausen, Abbrüche, Wortwiederholungen, Füllwörter und elliptische Sprechweisen fest, die sie als Unsicherheitsanzeichen interpretiert.

Stukenbrock (2009: 163), Langner & Ingwer (2013: 161), Heller (2016), Kinalzik (2024: 138-140) u.a. weisen auf die konstitutive Rolle multimodaler Ressourcen bei der Realisierung mündlicher Erklärungen-Was hin. Langner & Ingwer (2013: 161) führen aus, dass zu diesen Ressourcen nicht-verbalsprachliche Verfahren wie ikonische und deiktische Gesten, Körperhaltung und Blickkontakt ebenso gehören wie die Einbeziehung von „Requisiten“, die sich im gemeinsamen Wahrnehmungsraum der Interagierenden befinden. So können Wortbedeutungen pantomimisch, d.h. durch mimisch-gestisch dargestellte bildliche Analogien erklärt werden (vgl. ebd.: 171) oder materielle Objekte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum fokussiert werden, um die Durchdringung des jeweiligen semantischen Konzepts zu unterstützen (vgl. ebd.: 168-169). Kinalzik (2024: 138-139) bezeichnet das explanative Vertextungsverfahren, bei dem die Bedeutungsexplikation durch eine Kombination aus Präsentativgeste in Verbindung mit dem jeweiligen gegenständlichen Explanandum und dem Benennen des zu erklärenden Objektes erfolgt, als „ostensives Definieren“. Stukenbrock (2009: 163) und Deppermann (2020: 259) betonen, dass in manchen Kontexten bereits das Zeigen auf einen Gegenstand als Wortbedeutungserklärung angesehen werden kann.

Bezüglich der sprachlichen Realisierung von Wortbedeutungserklärungen in der Zweitsprache registriert Rehbein (1982a: 136), dass hier das „innere Suchen“, das häufig durch die Repetition des zu erklärenden Wortes bzw. durch Erscheinungen des lauten Denkens nach außen gesetzt wird (vgl. ebd.: 135), etwas mehr Zeit in Anspruch nimmt als bei den Erklärungen in der Erstsprache. Außerdem beobachtet er den Einsatz von „Leerformel“-Strategien (*irgendwie, wie heißt das denn?, hm eine Ding* u.a., vgl. Rehbein 1982b: 269) in den Fällen, „wenn das erforderliche Sprachwissen nicht gänzlich vorhanden ist“ (Rehbein 1982a: 137).

Nachdem die Forschungslage zur globalsemantischen Strukturierung und der sprachlichen Realisierung von Erklärungen-Was im Kindes- und Jugendalter beleuchtet wurde, wird im nächsten Schritt das Erklären-Wie fokussiert.

4.2.2 Erklären-Wie

Das Erklären-Wie bezieht sich auf die Explizierung von Prozessen und Handlungen (vgl. Klein 2016: 26). Die Zweckbestimmung dieses Erklärtyps kann einerseits darin bestehen, dem Adressaten prozedurales bzw. Handlungswissen zu vermitteln; diese Art des Erklärens entspricht dem Instruieren (vgl. Weber 1982, Fickermann 1994, Redder/Guckelsberger & Graßer 2013). Andererseits kann mit dem Erklären-Wie die Absicht verbunden sein, dem Adressaten die Einsicht in den Gesamtzusammenhang, in die Funktionalität eines bestimmten Gegenstandes zu ermöglichen (vgl. Hohenstein 2016: 39). Auch die Erläuterung von Ideen, wie ein bestimmtes Problem gelöst werden kann, kann als Erklären-Wie aufgefasst werden (vgl. Neumeister & Vogt 2015: 566). Neumeister & Vogt (2015: 567) sowie Kotthoff (2009: 121) zählen zudem die Vermittlung räumlicher Kenntnisse (Wegerklärungen) zum Erklären-Wie.

In Bezug auf die globalsemantische Strukturierung von Erklärungen-Wie lässt sich mit Blick auf die Forschungsliteratur konstatieren, dass sich hierbei kein einheitliches Organisationsprinzip ausmachen lässt (vgl. Morek 2012: 29). Neumeister & Vogt (2015: 567) führen aus, dass bei diesem semantischen Typ des Erklärens die Zweck-Mittel-Topik genutzt wird; auch Pohl (2007: 123) stellt in Bezug auf das Instruieren fest, dass sich dessen Textordnung durch finale Strukturen auszeichnet. Für Erklärende scheint dabei das Prinzip der zeitlichen Strukturierung eine Relevanz zu besitzen: Einzelne Handlungsschritte werden in chronologisch geordneter Reihenfolge benannt (vgl. Kern 2003: 265, Stude 2003: 148, Hohenstein 2016: 40, Heller 2021: 319). Weitere konstitutive Elemente von Erklärungen-Wie variieren je nach Erklärgegenstand. Relativ gut erforscht ist in dieser Hinsicht die Spielerklärung von Kindern im Grundschulalter (vgl. Klann-Delius et al. 1985, Kern 2003, Stude 2003, Quasthoff et al. 2019, Kinalzik 2024); weitere Befunde liegen für das Erklären von Zaubertricks durch Kinder im Grundschulalter (vgl. Binanzer 2016) sowie für Instruktionen zur Bedienung technischer Geräte im Erwachsenenalter (vgl. Fiehler 1982, Fickermann 1994) vor. Im Folgenden sollen die vorliegenden Befunde beleuchtet werden.

In Bezug auf die Spielerklärung wurden in der Studie von Klann-Delius et al. 1985, die auf der Grundlage von 98 videographierten Erklärungen des Brettspiels ‚Malefiz‘ von zehn Kindern mit Deutsch als Erstsprache im Alter von fünf, acht und elf Jahren „aufgabenorientierte Diskurse vom Typ Instruktionsdiskurs“ (ebd.: 354) u.a. unter der Fragestellung untersucht, ob derartige Diskurse typische Eigenschaften aufweisen, die Inhaltspositionen ‚Einführung des Spielmaterials‘ und ‚Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen‘ als relevante konstitutive Elemente der Kernsequenz von Erklärungen herausgearbeitet. Die Analysen von Klann-Delius et al. ergeben allerdings, dass die in schriftlichen Spielanleitungen oder didaktischen Instruktionen gebräuchlichen Prinzipien der Informationsorganisation unter dem Aspekt ihrer abstrakt-logischen Relationen („Der Spielgedanke ist...“) in den mündlichen Spielanleitungen der Kinder unüblich sind (vgl. ebd.: 356). Wenn die Informationen überhaupt in Form eines relationalen Gefüges organisiert werden, so ist „dessen Bildungsprinzip üblicherweise entweder ein zeitliches oder eines der ‚saliency‘“ (ebd.: 149).

Die genannten Inhaltselemente – ‚Einführung des Spielmaterials‘ und ‚Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen‘ – werden auch in der Studie von Kern (2003) registriert, die sich mit der Rekonstruktion der Gesprächsstile von Schulanfänger/innen beim Hervorbringen von explanativen und narrativen Diskurseinheiten befasst. Die Studie von Kern stützt sich auf Sprachdaten von 38 Kindern, die in den Gesprächen mit einer erwachsenen Gesprächspartnerin erhoben wurden; die Gespräche wurden am Anfang des ersten sowie zu Beginn des zweiten Schuljahres aufgenommen, wobei im ersten Gespräch die Kinder das Spiel ‚Memory‘ erklären sollten und im zweiten Gespräch gebeten wurden, weitere Spiele (‚Topfschlagen‘, ‚Reise nach Jerusalem‘, ‚Schokoladenessen‘ und ‚Plumpsack‘) zu erklären (vgl. ebd.: 261). Zu der Frage, ob Deutsch für die Kinder die Erst- oder die Zweitsprache ist, enthält die Studie keine Angaben. Neben den bereits genannten Inhaltspositionen rekonstruiert Kern in den Erklärungen der Kinder das konstitutive Element ‚Nennen des Spielgedankens‘. Kern (ebd.: 270) arbeitet heraus, dass Kinder

durch verschiedene Fokussierungen bezüglich der einzelnen Inhaltspositionen unterschiedliche Gesprächsstile an den Tag legen; sie unterscheidet zwischen den Stilen ‚Demonstrieren‘ und ‚Explizieren‘ und beschreibt die für den jeweiligen Stil charakteristischen syntaktischen, prosodischen und gestischen Mittel. So stellt sie für den Gesprächsstil ‚Demonstrieren‘ die Fokussierung auf einzelne Spielhandlungen in ihrem zeitlichen Ablauf als charakteristisch dar; realisiert wird dies durch die Verwendung von parallelen syntaktischen Konstruktionen, die die einzelnen Spielhandlungen beschreiben und mit *dann*, *und*, *da* oder *und dann* eingeleitet werden und mit der prosodischen Hervorhebung von Verben als relevanten Handlungsträgern sowie mit dem verstärkten Einsatz von ikonischen Gesten kombiniert werden (vgl. ebd.: 264–265). Die Formulierung des wesentlichen Spielgedankens spielt bei diesem Gesprächsstil eine untergeordnete Rolle, was sich darin äußert, dass diese erst abschließend bzw. auch nur auf die Nachfrage der erwachsenen Gesprächspartnerin erfolgt und knapp ausfällt (vgl. ebd.: 265). Demgegenüber zeichnet sich der Gesprächsstil ‚Explizieren‘ dadurch aus, dass hier die Inhaltsposition ‚Nennen des wesentlichen Spielgedankens‘ ins Zentrum gerückt wird: Die Spielregeln werden in Form von generischen Aussagen formuliert (vgl. ebd.: 267). Zur Herstellung dieses Stils verwenden die Kinder vor allem Konditionalkonstruktionen, „die ohne synchron verwendete Prosodie oder Gestik auftreten“ (ebd.: 265). Um die erläuterten abstrakten Spielregeln zu veranschaulichen, greifen die Kinder in diesem Fall häufig auf das Mittel ‚Exemplifizieren‘ zurück: Sie versehen ihre Erklärung mit Verweisen auf konkretes Spielmaterial und markieren solche Äußerungen lexikalisch als Beispiele; dies wird oft mit den jeweils passenden ikonischen Gesten koordiniert (vgl. ebd.: 268).

Quasthoff, Kern, Ohlhus & Stude (2019), die sich auf die gleichen Daten wie Kern (2003) stützen, führen aus, dass die Inhaltsposition ‚wesentlicher Spielgedanke‘ nur von einem Viertel der Erstklässler/innen realisiert wird; die restlichen Kinder gehen nach der Materialeinführung direkt zur Erläuterung der einzelnen Spielhandlungen über (vgl. Quasthoff et al. 2019: 124). Am Anfang des zweiten Schuljahres beobachten die Autor/innen eine Steigerung des Prozentsatzes der Realisierung dieser Inhaltsposition bereits auf ca. 37 % (vgl. ebd.: 124).

Auch Binarzer (2016) registriert in ihrer Untersuchung von schriftlichen und mündlichen Zaubertrickanleitungen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in den mündlichen Erklärungen der Kinder teils ähnliche Inhaltspositionen: ‚Utensilien‘, ‚Vorbereitung‘, ‚Vorführung‘ und ‚Zauberwirkung‘. An der Studie von Binarzer nahmen vier Kinder mit Deutsch als Erstsprache und vier Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teil; bei allen Kindern handelt es sich um Viertklässler/innen, die gemeinsam am Sprachförderprojekt ‚Zauberwerkstatt‘ beteiligt waren. Im Verlauf der Fördermaßnahme übten die Kinder ein bestimmtes makrostrukturelles Sprachhandlungsmuster für schriftliche Zaubertrickanleitungen ein, das auf einer chronologisch-finalen Struktur basierte (vgl. Binarzer 2016: 67); die mündlichen Instruktionfähigkeiten standen dagegen nicht im Fokus der Förderung. Die mündlichen Anleitungen wurden in Einzelinterviews mit den Kindern elizitiert, wobei die interviewende Person die Zuhörerseitige Unterstützung auf Fortsetzungsfragen, nonverbale Zustimmung sowie Zuhörersignale wie *aha*, *mhm* oder *ach* so beschränkte (vgl. ebd.: 76). Binarzer (ebd.: 85) stellt fest, dass

alle an der Studie beteiligten Kinder beim Produzieren der mündlichen Anleitungen zwischen den einzelnen Inhaltspositionen ‚Utensilien‘, ‚Vorbereitung‘, ‚Vorführung‘ und ‚Zauberwirkung‘ hin- und herspringen, sodass sich hierbei keine strikte chronologisch-finale Struktur beobachten lässt. Der Übergang von einer Inhaltsposition zu der anderen wird zudem nicht lexikalisch explizit markiert; stattdessen nutzen die Kinder prosodische Mittel und Diskursmarker wie etwa *also* oder *dann*, um Vor- und Rückgriffe zwischen den einzelnen Inhaltspositionen zu markieren (vgl. ebd.: 85).

Kinalzik (2024: 177) arbeitet bei der Untersuchung von Erklärungen des Spiels ‚Mensch ärgere dich nicht‘ (Beschreibung der Probandengruppe siehe Kap. 4.2.1) zwei Darstellungsmodi – abstrahierend vs. veranschaulichend – heraus und rekonstruiert folgende Vertextungsverfahren:

- Abstrahierender Modus: Nennen einer Handlungsoption/-obligation, Formulieren/Explizieren einer Regel, Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen, Formulieren einer Gewinnbedingung, Kategorisieren, Explizieren der Wort-/Namensherkunft.
- Veranschaulichender Modus: Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands, Etablieren eines Szenarios, Geben eines Beispiels, Beschreiben eines Vorgangs, Demonstrieren eines Vorgangs.

Kinalzik (2024: 179) führt aus, dass mit abstrahierend operierenden Vertextungsverfahren die für Spielerklärungen obligatorischen Inhaltspositionen (Materialeinführung, Nennen des Spielgedankens, Nennen des Spielzieles/des Spielendes) realisiert werden, während Veranschaulichungen an ausgewählten Stellen ergänzend hinzukommen und somit eher fakultativer Bestandteil von Spielerklärungen sind.

In Bezug auf die mündlichen Instruktionen zur Bedienung technischer Geräte im Erwachsenenalter stellt Fiehler (1982: 222) in seiner Untersuchung von Instruktionen von sechs Sekretärinnen, die jeweils einem Studierenden die Bedienung einer elektrischen Schreibmaschine beibringen sollten, fest, dass diese in Bezug auf die Abfolge der einzelnen konstitutiven Elemente irritierend unterschiedlich ablaufen und begründet dies damit, dass sich die Erklärenden an verschiedenen Organisationsprinzipien für Instruktionen orientieren (z.B. Orientierung am Ablauf einer bestimmten Tätigkeit vs. Orientierung am Gerät als einer Menge von Funktionen, die der Reihe nach erklärt werden). Bezüglich der konkreten Realisierung von analysierten Instruktionen arbeitet Fiehler (ebd.: 222–224) fünf Stile heraus, die sich hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den „verbalen kommunikativen Tätigkeiten“ und den „demonstrierenden praktischen Tätigkeiten“ (ebd.: 222) unterscheiden. Es handelt sich um die folgenden Instruktionsstile:

- praktische Demonstration ohne verbale Unterstützung
- verbale Beschreibung ohne praktische Demonstration
- praktische Demonstration und vorausgehende/gleichzeitige/nachträgliche Verbalisierung

- Übungen (die Ausführungsinitiative wechselt in diesem Fall zum Erklärrezipienten, nachdem die Instrukturin einen bestimmten Handlungsschritt erläutert bzw. demonstriert hat)
- verbale Steuerung (der Erklärrezipient ist in diesem Fall von vornherein praktisch tätig und wird bei der Ausführung dieser Tätigkeiten von der Instrukturin verbal unterstützt)

Die einzelnen Stile sind hierbei nicht als individualspezifisch zu betrachten (vgl. ebd.: 222) und können miteinander kombiniert werden (vgl. ebd.: 223-224).

Auch Fickermann (1994: 79) arbeitet in ihrer Untersuchung von mündlichen Instruktionen bei der Bedienung einer Nähmaschine unter Erwachsenen die Verbindung von aktionalen Komponenten (Vormachen -Nachmachen) mit den verbalen Instruktionen durch die anleitende Person, kombiniert mit Zeigegesten, als typisch für mündliche Anleitungssituationen heraus.

Es wird deutlich, dass im Fall von Instruktionen der Nutzung von gestisch-visuellen Ressourcen eine besondere Bedeutung zukommt. Dies wird auch von Klein (2016: 29) hervorgehoben, der behauptet, dass das Erklären-Wie im besonderen Maße von der Multimodalität geprägt sei; hier sollen häufig „körperbezogene Strategien haptischen Demonstrierens und gestischen Zeigens, gegebenenfalls verbunden mit ikonischer Unterstützung in Form von Zeichnungen u.Ä.“ (ebd.: 29) zum Einsatz kommen.

Hinsichtlich der zweitsprachlichen Realisierung von Erklären-Wie ist die Forschungslage insgesamt sehr dünn. Binanzer (2016), die in ihrer Untersuchung sowohl erstsprachliche als auch zweitsprachliche Zaubertrickanleitungen von Grundschulkindern analysiert, arbeitet keine Unterschiede hinsichtlich der globalsemantischen Strukturierung zwischen den Erklärungen in L1 und solchen in L2 heraus. In seiner Untersuchung von mündlichen Instruktionstexten von erwachsenen deutschen Muttersprachler/innen und italienischen Lerner/innen des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung der Mittel der Modalisierung der Diskurse konstatiert Ahrenholz (1998: 240) deutlich erkennbare individuelle Unterschiede in der Wahl der Mittel der globalen Kohärenzbildung zwischen den einzelnen Probanden und stellt die Vermutung an, dass hierbei „lernersprachliche Tendenzen und ausgangssprachliche Pragmatik koinzidieren“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die globalsemantische Ausgestaltung von Erklärungen-Wie stark nach dem Erklärgegenstand sowie nach individuellen Orientierungen richtet, sodass sich hierbei kein universelles Ordnungsprinzip ausmachen lässt. In Bezug auf die konkrete Realisierung wurden von Fiehler (1982) und Kern (2003) bestimmte Stile rekonstruiert, die sich im Grad der sprachlichen Explizitheit sowie des Einbezugs außersprachlicher Ressourcen unterscheiden. Die Forschungslage zu der zweitsprachlichen Realisierung von Erklären-Wie ist sehr dünn, was sich sicherlich auf die Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstandes zurückführen lässt.

4.2.3 Erklären-Warum

Das Ziel des Erklärens-Warum besteht im Explizieren von Zusammenhängen beim Zustandekommen eines Sachverhalts (vgl. Klein 1987: 23). Dieser semantische Typ entspricht der ‚klassischen‘ Auffassung des Erklärens, was sich auf die langanhaltende Dominanz des deduktiv-nomologischen Modells des wissenschaftlichen Erklärens von Hempel & Oppenheim (1948) innerhalb der Erklärforschung zurückführen lässt. Grundlegend für das deduktiv-nomologische Modell ist die Annahme, dass eine Erklärung nur dann vorliegt, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: Der Erklärgegenstand (Explanandum) wird durch erklärende Sätze (Explanans) logisch hergeleitet, indem allgemeine Voraussetzungen sowie umfassende naturwissenschaftliche Gesetze aufeinander bezogen werden. Seitdem das Erklären empirisch erforscht wird, wurden jedoch sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der alltäglichen Erklärpraxis nicht nur weitere – neben dem Erklären-Warum existierende – semantische Typen des Erklärens rekonstruiert (vgl. Kap. 4.2.1 und 4.2.2), sondern auch innerhalb des Erklärens-Warum zahlreiche Untertypen beschrieben. Klein (2001: 1319–1321) führt aus, dass dem Erklären-Warum grundsätzlich folgende topische Schemata zugrunde liegen können: das Ursache-Wirkungs-Schema (kausale Erklärungen), das Ganzes-Teil-Schema (funktionale Erklärungen), das Zweck-Mittel-Schema sowie das Grund-Folge-Schema (beides Erklärungen von Sachverhalten, die durch personale oder gesellschaftliche Verantwortbarkeit ausgezeichnet sind, insbesondere von Handlungen). Klein (ebd.: 1313–1315) benennt bestimmte sprachliche Mittel, die als Indikatoren für die einzelnen topischen Schemata fungieren. So sollen folgende Mittel der Indizierung der Kausalrelation dienen (ebd.: 1313): „Konjunktionen (*weil, denn, ...*), Konjunkionaladverbien (*nämlich*), Präpositionen (*aufgrund, wegen, ...*), Enklitika (*-halber*), Verben (*mit x y begründen, verursachen, ...*), Substantive (*Grund, Ursache, ...*), Adjektive (*verantwortlich, ursächlich, ...*)“. Auch Modalpartikel (*ja, doch*) können laut Klein (ebd.: 1313) als Teilindikatoren einer Kausalrelation wirken. Als charakteristisch für das Zweck-Mittel-Schema bezeichnet er die Final-Indikatoren wie *damit, um ... zu, zwecks, intendieren, Ziel, Zweck* sowie die Indikatoren der Instrumentalrelation wie *dadurch dass, mittels, durch, dienen zu, Mittel, Weg zu* (vgl. ebd.: 1314). Unabhängig vom topischen Schema sollen laut Klein (ebd.: 1313) Konsekutiv-Indikatoren wie *so dass, also, mit x-folge, folgen aus, Konsequenz* etc. typisch für das Erklären-Warum sein, da sie „Äußerungen oder Äußerungsteile als Konklusion in einem zugrunde liegenden Schluss“ markieren.

Bezogen auf die alltägliche Erklärpraxis gibt Klein (2016: 33-34) einen Überblick über mögliche Untertypen des Erklärens-Warum:

- funktionale Erklärung
- dispositionelle Erklärung (Angabe eines dauerhaften Sachverhalts, der das Zustandekommen des Explanandum-Sachverhaltes begünstigt: ein Charakterzug, eine geologische Formation u.Ä.)
- Erklärung aus Gesetzmäßigkeiten oder Regularitäten
- Erklärung von Allgemeinem aus dem Einzelnen

- Erklärung aus der Analogie oder dem Beispiel
- Erklärung aus der Definition
- Erklärung aus dem Gegensatz
- Erklärung aus dem genus
- Erklärung aus der spezie
- Erklärung von Teilen aus dem Ganzen
- Erklärung aus Vorzeichen.

Für unterrichtliches Erklären seien nach Klein (ebd.: 34) vor allem funktionale, dispositionelle sowie Analogie- und Beispiel-Erklärungen von Relevanz. Auf welcher empirischen Basis diese Aussage fußt, wird allerdings nicht näher bestimmt; es wird jedenfalls auf keinen spezifischen Datensatz aus dem Kontext der Unterrichtskommunikation verwiesen.

Kinalzik (2024), die in ihrer Studie (vgl. Kap. 4.2.1) die Warum-Erklärungen von Kindern der Primar- und Sekundarstufe anhand des Explanandums ‚Warum macht man in Deutschland einen Fahrradführerschein?‘ untersucht, rekonstruiert die von den Kindern eingesetzten Vertextungsverfahren, ermittelt deren Vorkommenshäufigkeit in den analysierten Daten und kommt zu folgendem Ergebnis (ebd.: 177):

- Nennen allgemeiner Funktionen/Zwecke (82 %)
- Formulieren einer Regel (16 %)
- Etablieren eines Szenarios (15 %)
- Geben eines Beispiels (12 %)
- Begründen (7 %)
- Nennen einer Handlungsoption/-obligation (5 %)
- Ziehen eines Vergleichs (2 %)

In Bezug auf die sprachlichen Mittel zur Realisierung des Erklärens-Warum ist im Kontext der vorliegenden Arbeit neben den bereits angeführten Ausführungen von Klein (2001) die Untersuchung von Rost-Roth (2012) von Relevanz, die der Frage nachgeht, welche sprachlichen Mittel Grundschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vergleich zu den Kindern mit Deutsch als Erstsprache in den begründenden Äußerungen innerhalb von Erzählungen und Rollenspielen zum Ausdruck von Kausalität einsetzen. Die Daten zu mündlichen Produktionen von einzelnen Schüler/innen wurden auf der Basis von unterschiedlichen Erzähl- und Erhebungsstimuli in einer Longitudinalstudie (3. und 4. Klasse) in Abständen von zwei bis drei Monaten erhoben. Rost-Roth (ebd.: 131–133) stellt fest, dass Begründungen von den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einen besonders hohen Anteil von asyndetischen Konstruktionen aufweisen; in der Tendenz nehmen diese allmählich zugunsten von *weil*-Konstruktionen ab. *Weil* ist in den Daten von Rost-Roth am häufigsten als Kausalitätsmarker repräsentiert: Dies gilt sowohl für erstsprachliche als auch für zweitsprachliche Begründungen (vgl. ebd.: 134). Unterschiede zwischen den muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Begründungen zeigen sich

allerdings im Hinblick auf die Komplexität der *weil*-Äußerungen: Während in den ersteren *weil*-Sätze als Bestandteile komplexerer Satzgefüge produziert werden, sind viele Konstruktionen in den zweitsprachlichen Begründungen im selben Kontext weniger komplex (vgl. ebd.: 136). Des Weiteren stellt Rost-Roth (ebd.: 142) fest, dass die lexikalischen Ausdrucksmittel *deswegen*, *wegen*, *damit*, *um...zu*, *nämlich* und die Modalpartikel *ja* hauptsächlich in muttersprachlichen Begründungen vorkommen; bei *denn* zeigt sich, dass es ausschließlich von den Kindern mit Deutsch als Erstsprache realisiert wird (vgl. ebd.: 142).

Nachdem Erklären-Was, Erklären-Wie und Erklären-Warum in Bezug auf die globalsemantische Strukturierung sowie hinsichtlich der konkreten Realisierungsmittel charakterisiert wurden, wird im nächsten Schritt der Frage nachgegangen, wie es in Gesprächen überhaupt zu Erklärungen kommt: Welche gesprächsstrukturellen Aufgaben müssen von den Gesprächsbeteiligten bearbeitet werden, damit die Relevanz einer Erklärung etabliert und diese erfolgreich bewältigt wird?

4.3 Grundlegende gesprächsstrukturelle Aufgaben der mündlichen explanativen diskursiven Praktiken

Für die Beschreibung des gemeinsamen sprachlichen Handelns der Interaktionspartner/innen ist laut Quasthoff et al. (2019: 19) die Unterscheidung zwischen den *lokal* und den *global* organisierten Aktivitäten grundlegend. Während sich die ersteren auf nur einen einzelnen Gesprächszug beziehen (z.B. so genannte Paarsequenzen wie Gruß/Gegengruß u.a.), sind die zweiten auf die kontextuelle Einbettung und die interaktive Herstellung der größeren ‚Diskurseinheiten‘ (vgl. Kap. 2.2) ausgerichtet. Im Folgenden werden solche – global organisierte – Aktivitäten bei der Realisierung von explanativen diskursiven Praktiken fokussiert; dabei wird davon ausgegangen, dass die erfolgreiche Umsetzung solcher Aktivitäten das Ausführen von lokal organisierten Aktivitäten miteinschließt.

In ihrer Studie ‚Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich‘ untersucht Morek (2012) Erklärungen von Grundschulkindern in den Kontexten Familie und Unterricht; mit Methoden der „ethnomethodologisch fundierten Gesprächsanalyse“ (ebd.: 12) sowie mit Bezug auf das Analysemodell GLOBE (vgl. Kap. 2.2) rekonstruiert sie dabei fünf gesprächsstrukturelle Aufgaben (Ebene ‚Jobs‘ des Analysemodells GLOBE), die von Interaktionsbeteiligten „in irgendeiner Weise bearbeitet werden (müssen), wenn es zu einer Erklärung im Gespräch kommen soll“ (ebd.: 91).

Unabhängig davon, ob im familialen oder im unterrichtlichen Kontext erklärt wird, müssen Gesprächsbeteiligte demnach folgende Aufgaben bzw. Jobs nacheinander bewältigen (ebd.: 63):

- Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz
- Konstituieren eines Explanandums
- Durchführen der Erklärung

- Abschließen der Erklärung
- Überleiten

Da die Studie von Morek einen zentralen Referenzpunkt für die vorliegende Arbeit bildet, werden im Folgenden die einzelnen Jobs näher charakterisiert.

Den Job ‚Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz‘ versteht Morek als das Schaffen eines thematischen Bezugsrahmens, innerhalb dessen der Erklärbedarf potenziell entstehen kann. Gesprächsbeteiligte müssen also einen bestimmten Inhalt als Gesprächsgegenstand etablieren, bevor sich für sie ein Aspekt davon als erklärbedürftig herausstellt (vgl. ebd.: 63). Andererseits muss das Erklären auch „*formal* passen“ (ebd.: 66), womit die Rollen der Gesprächspartner/-innen – ‚Wissender‘ vs. ‚Nichtwissender‘ bzw. ‚Experte‘ vs. ‚Novize‘ – und die entsprechende situative Rahmung des Gesprächs gemeint sind. „Die Interaktanten müssen sich [...] darüber einig sein bzw. werden, dass es zur aktuell etablierten Interaktionsmodalität passt, wenn ein Interaktant kurzzeitig die Rolle eines Erklärers [...] übernimmt“ (ebd.: 66). Die Formrelevanz kann von den Gesprächsbeteiligten entweder ratifiziert oder dementiert (z.B. durch Suspendierungen) werden, sobald sie in eine Erklärinteraktion treten. In der Bearbeitung des Jobs ‚Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz‘ liegt also „lediglich die Möglichkeit, Erklärungen in Gang zu setzen – die dann im sequenziellen Fortgang genutzt wird oder nicht“ (ebd.: 65).

Damit der Anschluss einer Erklärung nicht nur möglich, sondern „strukturell erwartbar“ (ebd.: 67) wird, müssen die Gesprächsbeteiligten den nächsten Job – ‚Konstituieren eines Explanandums‘ – bearbeiten. Hierfür muss aus dem zuvor hergestellten gemeinsam geteilten thematischen Rahmen ein bestimmtes Inhaltselement herausgegriffen und „als erklärbedürftig im Hinblick auf ein ‚Was‘, ‚Wie‘ oder ‚Warum‘“ (ebd.: 68) etabliert werden. Diesen Job betrachtet Morek als „den gesprächsorganisatorischen *Umschlagspunkt*“ (ebd.: 68), da dessen Ausführung das unmittelbare Anschließen einer übersatzmäßigen explanativen Einheit projiziert. Anhand ihrer Daten arbeitet Morek sowohl *zuhörerseitige*, als auch *erklärerseitige* Mittel heraus, mit denen dieser Job bearbeitet werden kann. Als zuhörerseitige Mittel können demnach die W-Frage, die Entscheidungsfrage und die direkte Erkläraufforderung eingesetzt werden. Als erklärerseitige Mittel rekonstruiert Morek (ebd.: 71-77) drei Verfahren, die sie als ‚Korrektur-Abstracts‘, ‚formale Ankündigungen‘ und ‚Erklär-Köder‘ bezeichnet. Unter ‚Korrektur-Abstracts‘ fasst Morek die Fälle zusammen, in denen die Kinder im Verlauf eines Gesprächs ihre nachfolgenden explanativen Einheiten als reparativ rahmen und sich selbst unter den Zugzwang setzen, eine Erklärung anzuschließen, um dadurch die Legitimation der zuvor exponierten Korrektur „mittels einer Elaborierung zu „beweisen““ (ebd.: 72). Bei ‚formalen Ankündigungen‘ zeigen die Kinder durch bestimmte – sowohl prosodische als auch sprachlich-formale Mittel (z.B. katadeiktisch verwendete Ausdrücke *so*, *also*, *folgendermaßen*) – die Bereitschaft zur Übernahme der primären Sprecherrolle beim Bearbeiten des zuvor wechselseitig etablierten Explanandums an. Als ‚Erklär-Köder‘ bezeichnet Morek Verfahren, mit denen die Kinder selbstinitiiert in die Bearbeitung des Jobs ‚Konstituieren eines Explanandums‘ eintreten, wobei das Explanandum erst zuhörerseitig als solches ratifiziert werden muss. Bringt der Zuhörer/die Zuhörerin im Anschluss an die Äußerung des Kindes durch bestimmte Zuhöreraktivitäten ein

Wissensdefizit zum Ausdruck, wird der Zugzwang zum Hervorbringen einer explanativen Diskurseinheiten manifest (vgl. ebd.: 77) und das Kind steigt in den Job ‚Durchführen‘ ein.

Während die ersten beiden Jobs die Hervorbringung einer explanativen Diskurseinheit vorbereiten, handelt es sich beim Job ‚Durchführen‘ um die Kernaufgabe der explanativen diskursiven Praktik. Die Bearbeitung dieser gesprächsstrukturellen Aufgabe liegt in der Hauptverantwortung eines primären Sprechers (vgl. Kap. 2.2): Dieser löst den zuvor etablierten globalen Zugzwang ein, indem er eine übersatzmäßige Einheit produziert, bei deren internen Strukturierung er sich an den durch sprachliche Sozialisationsprozesse verinnerlichten gattungsspezifischen Kohärenzbildungsmustern orientiert. Je nach semantischem Typ der Erklärung können dabei unterschiedliche Strukturierungsprinzipien relevant sein (vgl. Kap. 4.2). Der Anteil des Zuhörers an der Ko-Konstruktion der Erklärung besteht dabei darin, die inhaltliche Progression der Diskurseinheit durch Rezipientensignale (z.B. *continuer* nach Schegloff 1982) zu ratifizieren bzw. den Erklärproduzenten durch gezielte Zuhöreraktivitäten zur weiteren Explizierung der Erklärung anzuhalten. Quasthoff et al. (2019: 121–130) führen basierend auf ihrem Korpus zu Spielanleitungen der Grundschulkinder (vgl. die Studie von Kern (2003), Kap. 4.2.2) aus, dass zu solchen zuhörerseitigen Unterstützungspraktiken beim Durchführen einer explanativen Diskurseinheit folgende Verfahren gehören: lokale Nachfragen, Fortsetzungsfragen, Elaborierungsfragen sowie Initiierung von globalen Reparaturen, wobei beim letztgenannten Verfahren das Kind angehalten wird, das gesamte Äußerungspaket unter Berücksichtigung der durch vorherige Zuhöreraktivitäten evozierten Inhaltspositionen erneut zu produzieren.

Der nächste Job ‚Abschließen‘ dient dazu, den Kernjob des ‚Durchführens‘ in wechselseitiger Ratifikation zu beenden. Diesen Job betrachtet Morek als „den gewissermaßen neuralgischen Punkt“ (ebd.: 81), da sich die kommunikative Hinlänglichkeit einer Erklärung im Gespräch nicht allein aus der Sachstruktur des Erklärgegenstandes ableitet, sondern sich viel mehr daran bemisst, inwieweit sich die Gesprächsbeteiligten diese als solche anzeigen. Zeigt der Erklärproduzent z.B. durch prosodische Mittel (Absenken der Lautstärke, fallende Tonhöhenbewegung) die explanative Diskurseinheit als beendet an, muss der Erklärrezipient bestätigen, dass die Erklärung zum Verstehen auf seiner Seite geführt hat (im Falle der Bearbeitung des kommunikativen Problems ‚Bearbeiten von Wissensasymmetrien‘) bzw. dass die Erklärung seiner Vorstellung entspricht (im Falle von lernerseitigen Erklärungen in Lehr-Lern-Diskursen zum Zweck der Wissensdemonstration). Erst nachdem der Erklärrezipient das Beenden der Erklärung ratifiziert hat, kann dieser Job als erfolgreich ausgeführt gelten. Durch ihre Analysen rekonstruiert Morek sowohl *zuhörerseitige* als auch *erklärerseitige* Mittel, mit denen die Abschlussangebote gemacht werden können. Zu den zuhörerseitigen Mitteln gehören dabei das Nennen eines inhaltlich bestimmten Endpunkts des Erklärten, Klammerbildung durch Wiederaufnahme lexikalischer Elemente, die beim Konstituieren des Explanandums produziert wurden, sowie Formulierung eines Fazits (vgl. Morek 2012: 81). Zudem betont Morek (ebd.: 82) die entscheidende Rolle der Prosodie beim Anzeigen des Abschlusses einer Erklärung: Durch das Absenken der Lautstärke, die fallende Endtonhöhenbewegung bzw. auch durch das Folgenlassen einer Pause signalisiert der Erklärende auf der intonatorischen Ebene den inhaltlichen

Abschluss seines Äußerungspaketes. Als zentrale zuhörerseitige Abschlussmittel rekonstruiert Morek (ebd.: 84) folgende Verfahren: Verständnissignalisierung, Verständnisdarlegung, detailbezogene Nachfragen sowie Bewertung und/oder Dank.

Der Job ‚Überleiten‘ besteht schließlich darin, „einen bruchlosen Übergang von der abgeschlossenen Diskurseinheit mit ihren Sonderkonditionen des Sprecherwechselmechanismus in den wiedereinsetzenden *turn-by-turn-talk* zu gewährleisten“ (ebd.: 89). Als Mittel für die Bearbeitung dieses Jobs nennt Morek Schweigephase, Verweise auf den gemeinsamen Wahrnehmungsraum oder – im Falle von explanativen Nebensequenzen – die thematische Rückbindung, die die Wiederaufnahme einer *ongoing activity* einleitet.

Die von Morek rekonstruierten gesprächsorganisatorischen Aufgaben stellen strukturelle Regelmäßigkeiten dar, die sie als *kontextfrei* bezeichnet (vgl. ebd.: 91). Es wird also davon ausgegangen, dass jede explanative Diskurseinheit – unabhängig davon, in welchem sozialen Kontext sie hervorgebracht wird – „projizierend und abschließend in den *turn-by-turn-talk* eingebettet, eröffnet, durchgeführt und geschlossen werden“ (Quasthoff et al. 2019: 70) muss. Die konkreten Mittel und Formen, mit denen diese Jobs von den Gesprächsbeteiligten bearbeitet werden, sind dafür *kontextsensitiv* (vgl. Morek 2012: 91), d.h. sie sind auf den jeweiligen sozialen Kontext zugeschnitten bzw. konstruieren diesen Kontext selbst mit. So wird beispielsweise dadurch, dass im Klassenraum der Job ‚Konstituieren des Explanandums‘ durch eine lehrerseitige „Display-Frage“¹⁴, das ‚Durchführen‘ durch eine Schülerantwort und das ‚Abschließen‘ durch einen lehrerseitigen bewertenden Kommentar bearbeitet wird (die so genannten IRF¹⁵-Sequenzen), die Kommunikationssituation von den Beteiligten als *unterrichtsförmig* gerahmt (vgl. Morek 2011: 222). Dadurch, dass bei einem Mahlzeitengespräch ein Elternteil im Rahmen einer kindseitigen narrativen Diskurseinheit ein spontan festgestelltes Verstehensdefizit anzeigt, indem er eine detailbezogene W-Frage an das Kind richtet und dadurch eine kindseitige explanative Diskurseinheit initiiert, wird der informelle Charakter der Kommunikationssituation (wieder-) hergestellt.

Insofern können die von Morek mikroanalytisch rekonstruierten gesprächsstrukturellen Aufgaben bzw. Jobs als eine zentrale Orientierungshilfe beim Herausarbeiten der Kontextspezifika von bestimmten Sprachhandlungssituationen genutzt werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit dienen diese als *tertium comparationis* (vgl. Morek 2012: 91) bei der Rekonstruktion des kommunikativen Geschehens im Lehr-Lern-Setting ‚außerunterrichtliches Lernangebot ‚Kinder-Uni‘‘ (vgl. Kap. 5.2).

¹⁴ Long & Sato (1983), vgl. auch *known information question* bei Mehan (1979)

¹⁵ *Initiation-Response-Feedback*, Sinclair & Coulthard (1975).

4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der vorliegenden Studie eine dem ethnomethodologischen Grundverständnis entsprechende interaktions- und teilnehmerorientierte Perspektive auf das mündliche Erklären eingenommen wird. Es wird davon ausgegangen, dass die Interaktionsbeteiligten mit dieser diskursiven Praktik entweder die kommunikative Aufgabe des Wissenstransfers oder die der gezielten Wissensdemonstration bearbeiten. Um dies erfolgreich zu bewältigen, arbeiten die Gesprächsteilnehmer/innen gemeinsam daran, die im Gesprächsverlauf festgestellte Relevanz der jeweiligen kommunikativen Aufgabe wechselseitig zu etablieren, das explanative Äußerungspaket sequenziell vorzubereiten, die Erklärung durchzuführen und sich darauf zu einigen, ob und wann die jeweilige kommunikative Aufgabe als erfolgreich abgeschlossen gelten kann. Durch die Wahl der pragmatisch-semantischen Mittel sowie der sprachlichen, prosodischen und nonverbalen Formen bei der Bearbeitung der jeweiligen gesprächsstrukturellen Jobs – ‚Herstellen der Inhalts- und Formrelevanz‘, ‚Konstituieren eines Explanandums‘, ‚Durchführen der Erklärung‘, ‚Abschließen‘ und ‚Überleiten‘ – zeigen sich die Interaktionsbeteiligten gegenseitig an, wie sie den aktuellen Gesprächskontext interpretieren, und konstruieren ihn damit aktiv mit.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Erklärforschung der letzten vier Jahrzehnte, dass sich die Erklärpraxis durch eine semantische Breite auszeichnet. Die von Klein (2001) eingeführte Unterscheidung von drei Typen des Erklärens – Erklären-Was, Erklären-Wie und Erklären-Warum – ermöglicht hierbei eine Orientierung, da sich für jeden Typ mehr oder weniger als charakteristisch geltende globalsemantische Strukturierungsprinzipien sowie konkrete sprachliche und außersprachliche Realisierungsmittel beschreiben lassen. Die entsprechende Forschungslage ist jedoch nach wie vor recht dünn; vor allem in Bezug auf die zweitsprachliche Realisierung von bestimmten Erklärtypen fehlen empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse.

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit werden im nächsten Kapitel der Forschungskontext, das Erkenntnisinteresse, die Zielsetzungen und die Forschungsfragen der Studie sowie das der Untersuchung zugrunde liegende methodische Vorgehen erläutert.

5 Forschungskontext, Erkenntnisinteresse, Zielsetzungen, Forschungsfragen und Methodik der Studie

Außerunterrichtliche Lernangebote im Ganztagsbereich von Grundschulen stellen besondere Lehr-Lern-Settings dar, die sich als eine Art ‚Zwischenraum‘ zwischen den außerschulischen Lebenswelten der Kinder und der formalen Bildungsinstitution Schule beschreiben lassen. Dies wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass diese Lehr-Lernarrangements außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden, nicht verpflichtend sind und dass den Kindern in den meisten Fällen thematisch unterschiedliche Angebote zur Auswahl stehen, sodass sie sich für solche entscheiden können, die ihren persönlichen Interessen entsprechen. Andererseits führt die Tatsache, dass diese Angebote pädagogisch gesteuert werden und häufig in schulischen Räumlichkeiten stattfinden, dazu, dass die Kinder aufgrund der Reglementierung und der institutionellen Rahmung „durchaus eine Grenzlinie zwischen pädagogisch-institutionellen Freizeiträumen und privaten Freizeitsettings ziehen“ (Harring & Peitz 2020: 800). Sauerwein & Fischer (2020: 1528) sprechen in diesem Zusammenhang von „schulisch-institutionalisierter Freizeit“. So betrachtet stellen diese Lehr-Lernarrangements einzigartige Kommunikationsräume dar. Geht man von der Grundannahme aus, dass jegliche soziale Veranstaltung diskursiv konstruiert wird, indem die Beteiligten auf eine bestimmte Art und Weise miteinander agieren (vgl. Kap. 2.2), so erscheint es vielversprechend, durch gesprächsanalytische Rekonstruktionen solcher Lehr-Lern-Settings nachzuzeichnen, wie die Beteiligten selbst diesen (Sprach-)Handlungskontext aushandeln, deuten und gemeinsam hervorbringen. Dies stellt das Anliegen der vorliegenden Studie dar: Das kommunikative Geschehen im außerunterrichtlichen Lernangebot ‚Kinder-Uni‘ soll empirisch rekonstruiert werden, wobei implizite Erwartungen und Rollenzuweisungen der Beteiligten durch das Nachverfolgen der zum Einsatz kommenden interaktiven Verfahren offengelegt werden. Ein weiteres Erkenntnisinteresse der Studie besteht in der Reflexion der Frage, inwieweit das untersuchte Lehr-Lern-Setting Potenziale für die Förderung der Diskurskompetenz von Kindern bietet: Hat das kindseitige Erklären hier seinen Platz? Erhalten Kinder Übungsgelegenheiten in Bezug auf die einzelnen Dimensionen der Erklärkompetenz – Kontextualisieren, Vertexten und Markieren (vgl. Kap. 3.1)? Inwieweit werden sie von Studierenden beim Hervorbringen der explanativen Diskurseinheiten unterstützt?

Im Folgenden soll zunächst das fokussierte außerunterrichtliche Angebot vorgestellt werden, bevor die Proband/innen charakterisiert und die Zielsetzungen sowie die Forschungsfragen der Studie erläutert werden.

5.1 Untersuchungsfeld: Projektseminar für Lehramtsstudierende in der Grundschulwerkstatt der Universität Kassel

Bei dem außerunterrichtlichen Lernangebot ‚Kinder-Uni‘ handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Kassel und einer Kasseler Grundschule. Es wurde von November 2014 bis Februar 2017 in den Räumlichkeiten der Grundschulwerkstatt durchgeführt. Die Grundschulwerkstatt ist eine Einrichtung am Institut für Erziehungswissenschaften, die als „pädagogisches Labor“ konzipiert ist (vgl. Garlichs 2016: 127, Griesel & Schneider 2021: 10) und in der zahlreiche für die Professionalisierung angehender Lehrer/innen relevante Aktivitäten stattfinden. Das Spektrum solcher Aktivitäten reicht von der offenen Werkstatt¹⁶ über feldnahe Forschungsprojekte, Fachtagungen, Workshops bis hin zu praxisbezogenen, auf forschendes Lernen abzielenden Seminaren, an denen häufig Kinder als Akteure teilnehmen (vgl. Garlichs 2016: 127). In den Räumen der Grundschulwerkstatt stehen den Studierenden vielfältige Anschauungsmaterialien aus den Lernbereichen der Grundschule (Musik, Sachunterricht, Mathematik, Theater, Werken, Freinet-Druckerei, Kunst, Sprachen) zur Verfügung, die „thematisch geordnet, ausgestellt und mit einem hohen Aufforderungscharakter für Entdeckungen und Eigenaktivitäten arrangiert sind“ (Griesel & Schneider 2021: 10). Herbert Hagstedt, Leiter der Grundschulwerkstatt von 1983 bis 2012, führt aus, dass sich diese über autonome Lerngelegenheiten definiert (vgl. Hagstedt 2016: 27). Er bezeichnet Studienwerkstätten generell als „Orte der Selbstorganisation und Selbstprüfung von Lernmöglichkeiten“ (ebd. 2016: 27) und hebt hervor, dass sie als eine Art „Time-Out-Plätze“ im Studienalltag den Studierenden die Möglichkeit bieten können, ihr Gelerntes aus reflexiver Distanz zu betrachten (vgl. ebd. 2016: 27).

Sowohl das Raumkonzept der Grundschulwerkstatt als auch das Angebot an hochschuldidaktischen Arrangements und die Auswahl des Lehr- und Lernmaterials sind mit der Vorstellung verbunden, suchende Lernprozesse bei Studierenden anzustoßen und zu ermöglichen¹⁷. In diesem Zeichen stand auch das Projektseminar ‚Passungen finden: Gestaltung lernförderlicher Lernumgebungen für heterogene Lerngruppen in der Grundschule‘¹⁸, das von November 2014 bis Februar 2017 unter Leitung des Geschäftsführers der Grundschulwerkstatt Dr. Ralf Schneider angeboten wurde und in dessen Rahmen das in der vorliegenden Arbeit untersuchte außerunterrichtliche Lernangebot für Primarstufenschüler/innen konzipiert und durchgeführt wurde. Das Seminar fand als vierstündiges Schwerpunktmodul in der Erziehungswissenschaft statt; an der Lehrveranstaltung nahmen pro Semester 12 bis 15 Studierende des Grund-, Haupt-, Real- schul- sowie gymnasialen Lehramts teil. Zentrales Thema des Seminars war die Suche nach passenden Lerngegenständen und die Gestaltung von Lernumgebungen für Kinder einer altersgemischten (7-10 Jahre) Lerngruppe aus dem Ganztagsbereich der Grundschule. An dieser

¹⁶ Bei der offenen Werkstatt handelt es sich um die Öffnungszeiten der Grundschulwerkstatt, zu denen sich die Lehramtsstudierenden selbständig mit sach- und didaktisch analytischen Fragen auseinandersetzen und dabei bei Bedarf von den in der Einrichtung tätigen studentischen Hilfskräften unterstützt werden.

¹⁷ Vgl. <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/grundschulwerkstatt/historie-text> (Zugriff: 23.11.2025)

¹⁸ Detailliertere Informationen zum Seminarkonzept finden sich in Hummel & Schneider 2017.

Stelle soll betont werden, dass der Themenbereich ‚Sprache‘ kein expliziter Inhalt der Lehrveranstaltung war: Weder die Mehrsprachigkeit der teilnehmenden Kinder noch die Möglichkeiten einer sprachsensiblen Gestaltung von Lehr-Lernarrangements standen im Fokus des Seminarskonzepts oder wurden mit den Studierenden in den vor- und nachbereitenden Arbeitsphasen thematisiert.

Nachdem in den ersten drei Seminarsitzungen zunächst Themen wie ‚Lernen in Werkstätten‘, ‚Öffnung des Unterrichts‘, ‚Entdeckendes Lernen‘ u.a. theoretisch aufgearbeitet und in den vom Dozenten gestalteten offenen Lernumgebungen praktisch erprobt und reflektiert wurden, konzipierten die beteiligten Studierenden im nächsten Schritt experimentieroffene Lernumgebungen für die am Kooperationsprojekt beteiligten Kinder und entwickelten entsprechend produktive Aufgaben, die zum aktiven Entdecken einladen sollten. Die von den Studierenden vorbereiteten Lehr-Lernarrangements wurden in der nächsten Phase des Projektseminars, in der die Kinder in die Grundschulwerkstatt kamen und die drei bis fünf Seminarsitzungen umfasste, mit den Kindern durchgeführt. Pro Semester waren 13 bis 17 Kinder der zweiten, dritten und vierten Klasse am Kooperationsprojekt beteiligt. Während der fünf Durchgänge des Projektseminars nahmen an diesem insgesamt sechs einsprachig aufwachsende Kinder teil. Alle anderen Kinder waren mehrsprachig, wobei ein Kind neu zugewandert war, während alle anderen Kinder in Deutschland geboren waren und Deutsch entweder simultan mit einer anderen L1 oder sukzessiv – größtenteils nach dem Eintritt in den Kindergarten – erwarben. Eine solche Zusammensetzung der Lerngruppe kam nicht gezielt zustande; vielmehr ist sie dem Umstand geschuldet, dass sich die kooperierende Grundschule in dem Stadtteil mit dem höchsten Anteil an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in Kassel befindet¹⁹, was sich in der Schülerschaft widerspiegelt.

Alle beteiligten Kinder entschieden sich freiwillig zur Teilnahme am außerunterrichtlichen Lernangebot ‚Kinder-Uni‘, nachdem dieses seitens der Schulleitung sowie der Klassenlehrer/innen in der Schule bekanntgemacht wurde. Die Kinder verbrachten wöchentlich 90 Minuten in der Grundschulwerkstatt. Im direkten Anschluss an die durchgeführten Lehr-Lernarrangements fand im Rahmen derselben Seminarsitzung die vom Dozenten moderierte Besprechung der durchgeführten Aktivitäten statt, wobei die Studierenden Gelegenheit erhielten, die von ihnen gestalteten Lernumgebungen sowie das eigene Handeln zu reflektieren. Im Verlauf der Semester, in denen das Projektseminar angeboten wurde, ist im Zuge dieser Nachbesprechungen ein ‚Orientierungsrahmen‘ für die Reflexionsprozesse entstanden, der Aspekte wie Strukturierung der Inhalte, Zugänglichkeit des Materials, Methoden der kognitiven Aktivierung u.a. beinhaltete und der gemeinsam mit den Studierenden kontinuierlich überdacht und erweitert wurde (vgl. Hummel & Schneider 2017: 136-137).

In der Abschlussphase des Seminars wurden die von den Studierenden gesammelten Erfahrungen mit der Gestaltung von Lernumgebungen, ihr Kompetenzzugewinn sowie offene Fragen

¹⁹ Stadtteil Nord-Holland, vgl. <https://www.kassel.de/statistik/berichte/Migrationsbericht2020.pdf> (Zugriff: 23.11.2025)

einer weiteren Reflexionsschleife unterzogen; die Ergebnisse sollten im Projektbericht festgehalten werden, der den benoteten Leistungsnachweis im Projektseminar darstellte.

In dem oben beschriebenen Rahmen sind Lernumgebungen zu zahlreichen Themenfeldern entstanden. Diese wurden von den Studierenden abhängig von ihren eigenen, aber auch von kindseitigen Interessenlagen festgelegt und erstrecken sich vom naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich (‚Gleichgewicht‘, ‚Licht und Schatten‘, ‚Töne sichtbar machen‘, ‚Eine Murbahn bauen‘, ‚Feuerexperimente‘, ‚Wozu benötigen wir eine Wasserwaage?‘, ‚Wie arbeitet ein Bauingenieur?‘) über künstlerisch-gestalterische Inhalte (‚Farbexperimente‘, ‚Bau einer Miniaturwelt‘, ‚Comics zeichnen‘, ‚Ein Vogelnest bauen‘, ‚Wie wird ein Buch gedruckt?‘, ‚Wie arbeitet eine Bildhauerin?‘) bis hin zu Werken (‚Bau eines Holzstuhls‘, ‚Nähen‘) und Medienherstellung (‚Wie Bilder laufen lernten‘, ‚Daumenkino‘, ‚Filmgeräusche‘).

In der vorliegenden Studie wird die in diesem Rahmen entwickelte Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘ fokussiert²⁰; diese soll im Folgenden vorgestellt werden.

5.2 Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘

Die Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘ wurde im Wintersemester 2014/2015 von zwei Studierenden des Grundschullehramtes gestaltet. Im Zentrum des insgesamt vier Termine à 45-90 Minuten umfassenden Lehr-Lernarrangements stand die Erstellung eines Legomännchen-Filmes. Die Intention der Studierenden war es, eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Kinder entdeckend erfahren, wie das menschliche Auge Bilder wahrnimmt, welche Berufe bei der Erstellung eines Films eine Rolle spielen, welchen Tätigkeiten Filmemacher/innen nachgehen und mit welchen Möglichkeiten und Schwierigkeiten dies jeweils verbunden ist, wie ein Drehbuch entsteht, wie das Szenenbild gestaltet wird, wie bestimmte filmische Effekte erzeugt werden, wie die Kamera bedient wird u.a.

Im Vorfeld des Lehr-Lernarrangements hatten die Studierenden selbst einen kurzen Legomännchen-Film gedreht, einerseits um zu erkunden, welche Themenaspekte für die Bearbeitung mit den Kindern besonders relevant sein können, andererseits um den Kindern diesen bei der Vorstellung des Projektes beim ersten gemeinsamen Termin zu präsentieren. Als die beteiligten Kinder zum ersten Mal in die Grundschulwerkstatt kamen, wurden ihnen die von den Studierenden vorbereiteten Lernumgebungen vorgestellt; jedes Kind konnte sich anschließend entscheiden, mit welcher Lernumgebung es sich in den kommenden vier Sitzungen befassen möchte. Bei der Vorstellung der Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘ haben die beiden Studierenden den eigens gedrehten Legomännchen-Film präsentiert und den Kindern die Grundfrage des geplanten Lehr-Lernarrangements gestellt: „Wie kommt es dazu, dass sich die an sich unbeweglichen Legofiguren auf einmal auf der Leinwand bewegen?“ Daraufhin haben sich drei Kinder für die Lernumgebung entschieden. Bei dem zweiten Projekttreffen hat sich

²⁰ Die Entscheidung, diese Lernumgebung als Datengrundlage für die vorliegende Studie zu nutzen, wird in Kap. 5.5 begründet.

ein Bruder eines der beteiligten Kinder der Gruppe angeschlossen, sodass insgesamt vier Kinder am Projekt teilnahmen.

Im Verlauf der vier Projekttreffen haben sich die Kinder anhand unterschiedlicher Aktivitäten mit dem Phänomen ‚Trägheit des Auges‘ auseinandergesetzt, gemeinsam die Filmhandlung festgelegt, unter Anleitung von den Studierenden das Drehbuch erstellt sowie das Szenenbild gestaltet und den Legomännchen-Film gedreht; am Ende des vierten Treffens wurde das fertige Produkt allen Anwesenden präsentiert.

Nachdem die fokussierte Lernumgebung charakterisiert wurde, sollen im nächsten Schritt die am Projekt beteiligten Studierenden und die Kinder vorgestellt werden.

5.3 Proband/innen

Wie bereits erwähnt, wurde die Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘ von zwei Studierenden des Grundschullehramtes gestaltet. Es handelt sich um eine Studentin und einen Studenten mit L1 Deutsch, die sich beide in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums befanden: Der Student hatte zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits seine Staatsexamensarbeit eingereicht, die Studentin bereitet sich darauf vor. Beide Studierenden verfügten über Unterrichtserfahrung aus mehreren Praktika. Die Studierenden kannten sich vor dem Seminar nicht persönlich; ihre Entscheidung, die Lernumgebung gemeinsam zu gestalten, basierte auf dem inhaltlich-thematischen Austausch in der Seminarphase, die der Konzeption und Durchführung des außerunterrichtlichen Lernangebots vorausging.

Die Charakterisierung der am Projekt beteiligten Kinder basiert auf den Ergebnissen der Kurzinterviews, die die Forscherin mit jedem Kind einzeln durchgeführt hat; die Protokolle der Kurzinterviews finden sich in Anhang A. Zur Feststellung des Sprachstandes in der deutschen Sprache wurde die Profilanalyse nach Grieshaber (2021) durchgeführt (siehe Anhang B). Als Datengrundlage diente dabei das Transkript des vierten Projekttreffens. Die Ergebnisse der Profilanalyse dienen an dieser Stelle lediglich der Beschreibung der Probandengruppe und sollen den Leser/innen eine Orientierung bezüglich der allgemeinen Sprachkompetenz der beteiligten Kinder im Deutschen geben; es wird nicht der Anspruch erhoben, das gesamte Spektrum der sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu erfassen. Die Tabelle 2 gibt einen Überblick über die gewonnenen Daten.

Name ²¹	Geschlecht	Alter	Klassenstufe	L1	Art des L2-Erwerbs	Sprachstand in Deutsch*
Mustafa	männlich	7;9	2	Arabisch	sukzessiv	Stufe 4
Taner	männlich	7;3	2	Türkisch	sukzessiv	Stufe 3
Jawara	männlich	8;4	3	Mandinka	sukzessiv	Stufe 4
Menderes	männlich	9;7	4	Türkisch	sukzessiv	Stufe 4
* Profilanalyse nach Grieshaber (2021)						

Tabelle 2: Daten der beteiligten Kinder

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass alle vier Kinder männlich sind und sukzessiv zweitsprachig aufwachsen. Die L1 der Geschwister Menderes (9;7) und Taner (7;3) ist Türkisch, die von Mustafa (7;9) Arabisch und die von Jawara (8;4) Mandinka. Alle vier Kinder sind in Deutschland geboren; in der Familie sprechen sie überwiegend ihre L1. Sie haben alle einen Kindergarten und eine Vorschulklasse in Deutschland besucht. Mustafa und Taner besuchten zum Zeitpunkt der Datenerhebung die zweite, Jawara die dritte und Menderes die vierte Klasse.

Die durchgeführte Profilanalyse ergab, dass Mustafa, Jawara und Menderes die höchste Erwerbsstufe – Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung (vgl. Grieshaber 2021: 14) – erreicht haben. Dieser Stufe ordnet Grieshaber (ebd.: 42) folgende markante Merkmale der Lerner/innensprache zu: komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen, differenzierter Wortschatz, dichte Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren sowie Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung. Taner befindet sich laut den Analyseergebnissen auf der Stufe 3: Inversion/Vorziehen des finiten Verbs vor das Subjekt nach vorangestellten Adverbialien. Die Lerner/innensprache auf dieser Stufe zeichnet sich laut Grieshaber (ebd.: 42) durch folgende Merkmale aus: Ausreichender Wortschatz, Genus unsicher; Deiktika in thematischer Prä-V2 Position; Verkettung mit operativen und deiktischen Prozeduren; Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen.

Nachdem die am Projekt ‚Wie Bilder laufen lernten‘ beteiligten Studierenden und Kinder charakterisiert wurden, sollen im nächsten Schritt die Zielsetzungen und die Forschungsfragen der vorliegenden Studie erläutert werden.

5.4 Zielsetzungen und Forschungsfragen der Studie

Die vorliegende empirische Studie setzt sich zum Ziel, die Kontextspezifik von explanativen diskursiven Praktiken in dem außerunterrichtlichen Lehr-Lern-Angebot ‚Kinder-Uni‘ herauszuarbeiten, um auf dieser Basis über die Potenziale des fokussierten Lernarrangements für die Förderung der Erklärkompetenz der Kinder zu reflektieren. Dabei wird von einem dynamischen Kontextbegriff im Sinne von Cook-Gumperz & Gumperz (1976) ausgegangen, sowie dieser im

²¹ Bei den Namen der Kinder handelt es sich um Pseudonyme.

Rahmen ihrer Kontextualisierungstheorie herausgearbeitet wurde²². Ein Kontext existiert demnach nicht losgelöst von den konkreten Kommunikationssituationen als „ein Aggregat material gegebener Entitäten“ (Auer 1986: 23), sondern wird von den Gesprächsbeteiligten in der Interaktion stets aufs Neue aufgebaut. Dies geschieht, indem sich die Beteiligten durch den Einsatz bestimmter Kontextualisierungsverfahren (ebd.: 24) anzeigen, wie sie das aktuelle kommunikative Geschehen jeweils interpretieren. Nimmt man an dieser Stelle Bezug auf das GLOBE-Modell (Kap. 2.2), so handelt es sich bei den Kontextualisierungsverfahren um die beiden Beschreibungsebenen ‚Mittel‘ und ‚Formen‘. Auf der Ebene der Mittel spielt beispielsweise die Art der Turn-Zuweisung eine wesentliche Rolle dafür, wie hoch der Formalitätsgrad der Interaktionssituation ist: Erfolgt die Turn-Übernahme freiwillig und ohne, dass sich die Beteiligten dafür durch festgelegte Zeichen (z.B. Heben der Hand) bewerben müssen, so wird ein weniger formaler Gesprächskontext etabliert als in dem Fall, wenn die Turns von einem ‚Diskussionsleiter‘ verteilt werden. Auf der Ebene der Formen sind das die sprachlichen und die nonverbalen Realisierungsmittel, die über die Spezifika des aktuellen Gesprächskontextes entscheiden; diese werden als *contextualization cue* bzw. als Kontextualisierungshinweise (Auer 1986: 24) bezeichnet. Auer (1986: 26) führt aus, dass folgende Kontextualisierungshinweise unterschieden werden können: „Kinetik und Proxemik, Prosodie [...], Blickverhalten, zeitliche Platzierung (Pausen, Simultansprechen), Varietäten-/Sprachwahl, lexikalische Variation sowie sprachliche Formulierungen“. Je nachdem, wie die Gesprächsbeteiligten den aktuellen Kommunikationskontext deuten, entscheiden sie sich für bestimmte sprachliche und nonverbale Realisierungsmittel; durch deren Gebrauch etablieren sie jedoch auch erst diesen Kontext. Da es unter den Gesprächsbeteiligten inkongruente Auffassungen darüber geben kann, was gerade der Kontext der Kommunikationssituation ist (vgl. Heller 2019: 356), ist der Prozess der interaktiven Kontextherstellung durchaus störanfällig und durch zahlreiche Aushandlungsepisoden gekennzeichnet.

Angesichts der geschilderten Dynamik der Kontextherstellungsprozesse besteht das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie in der empirischen Rekonstruktion des kommunikativen Geschehens in dem außerunterrichtlichen Lernangebot ‚Kinder-Uni‘. Es gilt, durch die sequenzielle Analyse aufzuzeigen, welche interaktiven Verfahren hier zum Einsatz kommen und wie die Studierenden und die Kinder dadurch den Sprachhandlungskontext definieren.

Die vorliegende Studie geht den folgenden Forschungsfragen nach:

- Mit welchen Mitteln und unter Rückgriff auf welche Formen bearbeiten die Beteiligten die für den Vollzug von explanativen diskursiven Praktiken relevanten gesprächsstrukturellen Aufgaben und welche Sprachhandlungskontexte konstruieren sie dadurch?
- Welche Schlüsse in Bezug auf die Potenziale des untersuchten Lehr-Lernarrangements hinsichtlich des Ausbaus der Erklärkompetenz der beobachteten Kinder lassen sich aus dem rekonstruierten kommunikativen Geschehen ziehen?

²² Im deutschsprachigen Raum wurde das Kontextualisierungskonzept von Cook-Gumperz & Gumperz (1976) v.a. von Auer (1986) aufgegriffen und weiterentwickelt.

Nach der Erläuterung des Erkenntnisinteresses, der Ziele und der Forschungsfragen der Studie werden im Folgenden die Modalitäten der Datenerhebung und -aufbereitung transparent gemacht und die Datengrundlage vorgestellt.

5.5 Datenerhebung und –aufbereitung

Um das kommunikative Geschehen im untersuchten außerunterrichtlichen Lernangebot zu erfassen, wurden zunächst alle in der Grundschulwerkstatt stattfindenden Aktivitäten sowohl audio- als auch videographiert. Für die Audiographie wurden sechs mobile Audio-Recorder ZOOM H1n verwendet; die Videographie erfolgte mittels dreier Videokameras SONY HDR-XR550. Die Aktivitäten in den einzelnen Projektgruppen wurden mit jeweils einem Audio-Recorder, der mittig auf dem Tisch, an dem gearbeitet wurde, platziert war, und einer seitlich des Tisches aufgestellten Videokamera dokumentiert.

Die auf diese Weise erhobenen Daten wurden im nächsten Schritt gesichtet mit dem Ziel, die Datengrundlage für die empirische Studie festzulegen: Da die Analyse des gesamten erhobenen Datenmaterials den Rahmen einer Dissertationsschrift deutlich sprengen würde, musste hierbei eine Eingrenzung vorgenommen werden. Leitend bei der Sichtung des Datenmaterials waren einerseits die folgenden das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit betreffenden Fragen: Lassen sich in dem jeweiligen Projekt Phasen der diskursiven Wissenskonstruktion identifizieren? Werden von den Kindern längere Diskurseinheiten produziert? Andererseits spielte bei der Auswahl der zu analysierenden Daten auch der forschungspraktische Aspekt der Audioqualität eine Rolle: Einige Projekte wurden draußen auf dem Campus oder im Flur der Universität durchgeführt; in diesen Fällen konnte die Tonqualität der erhobenen Daten nicht gesichert werden. Auch bei den Projekten, in denen handwerkliche Tätigkeiten im Vordergrund standen (‚Bau eines Holzstuhls‘, ‚Wie arbeitet ein Bildhauer?‘ u.a.), wurde die Audioqualität der Daten durch den hohen Lärmpegel stark beeinträchtigt, sodass diese Projekte bei der Analyse nicht berücksichtigt werden konnten. Als Datenbasis konnten nur solche Lehr-Lernarrangements herangezogen werden, bei denen die Tonqualität der Audioaufnahmen eine standardgemäße Datenaufbereitung zuließ.

Da die Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘ (vgl. Kap. 5.2) den oben aufgeführten Kriterien entspricht, wurde diese als Datengrundlage für die vorliegende Studie ausgewählt. Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über den zeitlichen Umfang der zu analysierenden Daten.

	Datum	Zeitlicher Umfang
Termin 1	06.11.2014	44:01 Minuten
Termin 2	13.11.2014	82:35 Minuten
Termin 3	20.11.2014	86:20 Minuten
Termin 4	27.11.2014	72:07 Minuten
Gesamt:	284:63 Minuten	

Tabelle 3: Datengrundlage: Die Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘

Im nächsten Schritt wurden die ausgewählten Daten für die Analyse aufbereitet. In der linguistischen Forschung besteht Konsens darüber, dass die Flüchtigkeit der mündlichen Sprache zu analytischen Zwecken überwunden werden muss, indem die erhobenen mündlichen Sprachdaten in die schriftliche Form überführt werden, wobei eine möglichst genaue Dokumentation der Mündlichkeitsphänomene (Pausen, Verzögerungen, Formulierungskorrekturen, Rezeptionssignale, Überlappungen, prosodische Eigenschaften u.a.) zu gewährleisten ist (vgl. u.a. Deppermann 2008: 40, Mempel & Mehlhorn 2014: 147). Da laut Deppermann (2008: 42) Transkripte immer „theoriehaltige und konstruktive Repräsentationen“ darstellen und kein Transkript das Gesprächsgeschehen in seiner Komplexität vollständig abbilden kann, muss sich die Entscheidung für bestimmte Transkriptionskonventionen nach der Frage richten, was mit Blick auf das jeweilige Erkenntnisinteresse und die Repräsentationsziele möglichst passend erscheint (vgl. ebd.: 46). Im Falle der vorliegenden Studie wurden die GAT2²³-Konventionen nach Selting et al. (2009) als Grundlage für die Transkriptionen verwendet. Ausschlaggebend für die Wahl von GAT2 war das den GAT2-Konventionen zugrunde liegende Prinzip der Ausbaufähigkeit und Verfeinerung der Notation (das so genannte „Zwiebelprinzip“ (Selting et al. 2009: 356)), das es erlaubt, den Detaillierungsgrad des Transkripts je nach Relevanz der zu transkribierenden Passage für das Erkenntnisinteresse zu variieren. Alle erhobenen Daten wurden auf der Detaillierungsebene des Basistranskripts schriftlich festgehalten. Die Sequenzen, die als explanative diskursive Praktiken identifiziert und der mikroskopischen Analyse unterzogen wurden (vgl. Kap. 6.2), wurden an einigen Stellen um Feintranskriptionskonventionen ergänzt (z.B. Nebenakzente, Veränderungen der Stimmqualität und Artikulationsweise). Die Zusammenstellung der verwendeten GAT2-Transkriptionskonventionen findet sich in Anhang C.

Die Transkription erfolgte mittels des Transkriptionseditors FOLKER, der am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim für das Projekt ‚Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch‘ (FOLK) entwickelt wurde und eine Adaptation des EXMARaLDA-Systems darstellt. Die Grundlage für die Transkription stellten die Audioaufzeichnungen dar. Die Videoaufzeichnungen wurden ergänzend hinzugezogen, wenn die Sprecher/innen nicht eindeutig zugeordnet werden konnten oder wenn das Einhalten der GAT2-Transkriptionskonventionen auf der alleinigen Basis der Audiodaten nicht möglich erschien.

Die transkribierten Daten befinden sich in Anhang F. Sowohl die Erhebung als auch die Aufbereitung der Daten erfolgten durch die Forscherin. Darüber hinaus war sie in allen Phasen des Projektseminars anwesend und erhielt dadurch Einblicke in die Planungs- und Reflexionsprozesse der Studierenden, die ihr wichtige Anhaltspunkte für die Interpretation der Daten während der Analyse lieferten.

Die auf die oben dargelegte Weise erhobenen und aufbereiteten Daten wurden im nächsten Schritt einer mehrstufigen Analyse unterzogen. Im Folgenden soll das Analyseverfahren vorgestellt werden.

²³ Die Abkürzung GAT steht für *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* (vgl. Selting et al. 2009)

5.6 Analyseverfahren

Die Analyse des aufbereiteten Datenmaterials erfolgte in mehreren Schritten. Die Abbildung 2 gibt einen Überblick über den gesamten Analyseprozess; dieser soll im Folgenden erläutert werden.

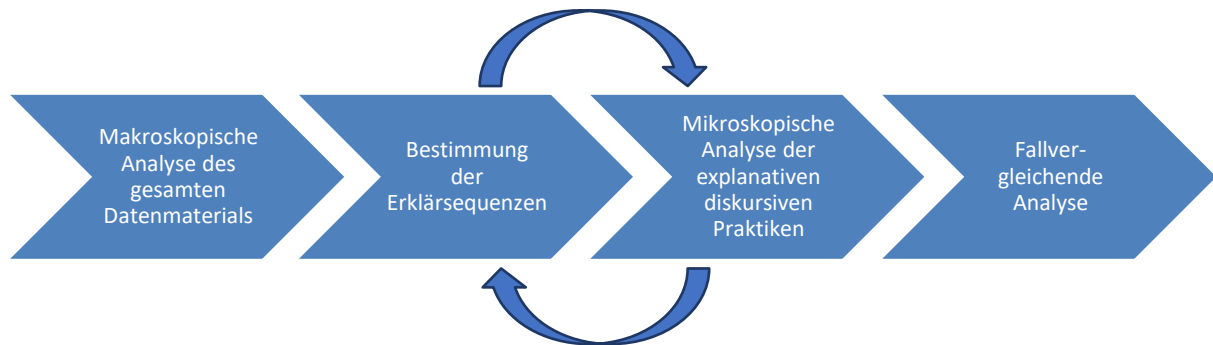


Abbildung 2: Analyseverfahren

Der Einstieg in die Datenanalyse erfolgte makroskopisch durch die Strukturbeschreibung des gesamten kommunikativen Geschehens. Deppermann (vgl. 2008: 52) empfiehlt ein solches Vorgehen in den Fällen, wenn längere kommunikative Ereignisse wie z.B. Teamsitzungen oder ausgebaut Streitgespräche den Untersuchungsgegenstand darstellen. Hierbei wird die makroskopische Gliederung des Gesprächs in Themen- und Handlungssegmente rekonstruiert. Eine solche strukturelle Beschreibung ermöglicht es einerseits, einen Überblick über den Verlauf des Gesamtgesprächs zu gewinnen; andererseits liefert sie „wertvolle Interpretationshintergründe“ (ebd.: 52) für die anschließende detaillierte Sequenzanalyse:

Wenn wir wissen, aus welcher übergreifenden Gesprächsphase eine Äußerung stammt, können Besonderheiten ihrer Funktion und Behandlung oft sehr viel leichter und valider erkannt und interpretiert werden. Umgekehrt werden Analysefehler und Übergeneralisierungen vermieden, die dann entstehen, wenn sehr spezifische Umstände nicht berücksichtigt werden, die für die Gestaltung einer Äußerung verantwortlich sind (Deppermann 2008: 52).

Basierend auf diesen Überlegungen wurde für jedes Treffen des Projekts ‚Wie Bilder laufen lernten‘ eine Strukturbeschreibung erstellt.

Als Nächstes erfolgte die Identifizierung der explanativen Sequenzen. Dieser Analyseschritt ist mit der methodischen Herausforderung verbunden, die dem konversationsanalytischen Forschungsparadigma zugrundeliegende teilnehmerorientierte Perspektive auf das sprachliche Handeln mit dem ‚Blick von außen‘ der Forscherperson zu vereinbaren. Das Einhalten der grundsätzlichen ethnomethodologischen Einstellung, nur das als Erklärungen zu betrachten, was die Teilnehmenden selbst darunter verstehen (vgl. Kap. 4.1), erweist sich bei den konkreten Analysen als herausfordernd, da erst Anhaltspunkte für die Identifizierung der in Frage kommenden Stellen im Gespräch gefunden werden müssen. Bei der Auswahl der zu analysierenden Sequenzen war die Prämisse leitend, dass „die Beteiligten einen bestimmten inhaltlichen Gegenstand zum Fokus der gemeinsamen Aufmerksamkeit machen und diesen als erklärbedürftig im Hinblick auf ein ‚Was‘, ‚Wie‘ oder ‚Warum‘ behandeln“ (Morek 2012: 40). Da allerdings das Explanandum – also die implizite Frage nach einem ‚Was‘, ‚Wie‘ oder ‚Warum‘ – nicht

immer explizit realisiert wird, mussten weitere Indikatoren dafür herausgearbeitet werden, dass eine bestimmte Diskurseinheit für die Beteiligten eine Erklärung darstellt. Hierbei wurde Bezug genommen auf die von Morek (ebd.: 58-59) beschriebenen beobachtbaren sprachlichen bzw. interaktiven Phänomene, deren Auftreten und vor allem deren Kookurrenz in den Daten auf eine explanative diskursive Praktik hindeuten kann:

Auf der Ebene der interaktiven Struktur [...]:

- multi-unit-turns bzw. übersatzmäßige Äußerungen eines Sprechers, während derer die übrigen Interaktanten die Rolle von Zuhörern übernehmen,

auf der Ebene semantisch und pragmatisch konstituierter Mittel [...]:

- thematisch-inhaltliche Gegenstände, die allgemeines oder verallgemeinerbares Wissen über Sachverhalte, Wortbedeutungen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, Vorgänge u.ä. betreffen,
- Fragen bzw. Aufforderungen eines Gesprächspartners, und zwar insbesondere solche, die semantisch eine Frage nach einem ‚Wie‘, ‚Was‘ oder ‚Warum‘ darstellen,

auf der Ebene sprachlicher Formen [...]:

- Auftreten der in der Literatur als typisch für Erklärungen beschriebenen lexikalisch-syntaktischen Mittel in den – insbesondere übersatzmäßigen – Äußerungen eines Sprechers (z.B. wenn-dann-Konstruktionen, kausale Konjunktionen und Adverbien, indefinite Elemente, Modalverben),
- Produktion verständnisanzeigender Zuhörersignale (v.a. Erkenntnisprozessmarker, vgl. Imo 2009, wie aha, ach, achso) und verständnissichernder Reformulierungen,
- Verwendungen des sprechhandlungsbezeichnenden Verbs erklären durch die Gesprächsteilnehmer/innen als emische Bezeichnungen für die von ihnen zu vollziehenden bzw. vollzogenen Diskursaktivitäten. (Morek 2012: 59)

Auf der Ebene semantisch und pragmatisch konstituierter Mittel wurden zudem die in Kapitel 4.2 referierten Vertextungsmittel von Erklärungen berücksichtigt, mit denen die Erklärenden typischerweise die globalsemantische Struktur ihrer Äußerungspakete ausgestalten. Es handelt sich um die folgenden Mittel:

- Nennen von Beispielen (Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum)
- Nennen eines bedeutungsgleichen Ausdrucks (Erklären-Was)
- Nennen eines übergeordneten Begriffs und unterscheidender Merkmale (Erklären-Was)
- Nennen wesentlicher Merkmale (Erklären-Was)
- Umschreiben/Paraphrasieren (Erklären-Was)
- Nennen einer Zweckbestimmung (Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum)
- Nennen charakteristischer Handlungen (Erklären-Was, Erklären-Wie)
- Zeigen auf einen Gegenstand (Erklären-Was)
- Anführen eines Wortverwendungskontextes (Erklären-Was)
- Kategorisieren (Erklären-Was, Erklären-Wie)
- Explizieren der Wort-/Namensherkunft (Erklären-Was, Erklären-Wie)
- Etablieren eines Szenarios (Erklären-Was, Erklären-Warum)
- Beschreiben eines (abwesenden) Gegenstands (Erklären-Was, Erklären-Wie)
- Ziehen eines Vergleichs (Erklären-Was, Erklären-Warum)
- Formulieren/Explizieren einer Regel (Erklären-Wie, Erklären-Warum)
- Nennen/Auflisten formaler Bestandteile und Bedingungen (Erklären-Wie)

- Beschreiben eines Vorgangs (Erklären-Wie)
- Demonstrieren eines Vorgangs (Erklären-Wie)
- Begründen (Erklären-Warum)

Auf der Ebene sprachlicher Formen wurden außerdem metapragmatische Formulierungen wie „klar?“ oder „hast du verstanden?“ (vgl. Stukenbrock 2009: 162) als Indikatoren für eine mögliche explanative diskursive Praktik betrachtet.

Die oben genannten beobachtbaren Phänomene stellten die zentralen Anhaltspunkte im Datensichtungsprozess dar, in dessen Verlauf zunächst eine Sammlung von „verdächtigen Stellen“ (Heller & Morek 2016: 233) angefertigt wurde. Damit diese Stellen mikroanalytisch betrachtet werden konnten, mussten vorerst die Grenzen der zu analysierenden Sequenzen festgelegt werden. Hierbei stellte die folgende Empfehlung von Deppermann (2008: 36) eine wichtige Orientierung dar: „Es müssen thematisch bzw. handlungslogisch abgeschlossene Einheiten gewählt werden, deren Grenzen von den Interaktanten durch einen deutlich erkennbaren Anfang und Abschluss markiert werden“. Einen weiteren – den Leitsatz von Deppermann ergänzenden – Orientierungsrahmen bot das Nachverfolgen der von Morek (2012, vgl. Kap. 4.3) herausgearbeiteten für den Vollzug explanativer diskursiver Praktiken zentralen gesprächsstrukturellen Aufgaben: Der Radius der Sequenz sollte das interaktive Bearbeiten der sowohl die Erklärung vorbereitenden als auch der diese ausleitenden Jobs umfassen.

Die ausgewählten „verdächtigen Stellen“ wurden im nächsten Schritt einer feinkörnigen mikroskopischen Analyse unterzogen mit dem Ziel, zu rekonstruieren, wie die Erklärpraktiken kontextualisiert, interaktiv strukturiert, sequenziell organisiert und vertextet wurden. Dieser methodische Schritt stellt das Herzstück der Datenanalyse dar: Der mikroskopische Blick darauf, wie die Beteiligten die kommunikative Relevanz von Bearbeitung der Aufgaben ‚Wissenstransfer‘ oder ‚Wissensdemonstration‘ im Gesprächsverlauf erkennen, gegenüber den anderen etablieren und die anstehenden gesprächsstrukturellen Aufgaben in Abstimmung mit einander bearbeiten sowie das Nachgehen der Fragestellung, welche impliziten Erwartungen und Rollenzuweisungen durch die Rekonstruktion der eingesetzten interaktiven Verfahren sichtbar werden, ermöglichen differenzierte Einblicke in das interaktive Zustandekommen der explanativen diskursiven Praktiken in konkreten Situationen innerhalb des untersuchten Lehr-Lern-Settings.

Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, wurde bei der mikroskopischen Analyse Bezug auf das GLOBE-Modell genommen. Durch die Zug-um-Zug-Rekonstruktion dessen, mit welchen Mitteln und unter Rückgriff auf welche Formen die Beteiligten die für die explanativen diskursiven Praktiken zentralen Jobs bearbeiten, wurde angestrebt, die sich darin manifestierenden Kontextualisierungen der Gesprächssituation (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 24) zu erfassen. Als zentrale Jobs wurden dabei die von Morek (2012, vgl. Kap. 4.3) im Verlauf ihrer Analysen identifizierten gesprächsstrukturellen Aufgaben ‚Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz‘, ‚Konstituieren eines Explanandums‘, ‚Durchführen der Erklärung‘, ‚Abschließen der Erklärung‘ und ‚Überleiten‘ betrachtet.

Die Sammlung der zu analysierenden Sequenzen wurde in einem wechselseitigen Prozess aus mikroskopischer Analyse und Literaturrückbezug kontinuierlich reduziert und auch die Sequenzgrenzen wurden im Verlauf der Zug-um-Zug-Analyse mehrmals angepasst, bis die „Kollektion der tatsächlich analytisch zu bearbeitenden Fälle“ (Morek 2012: 58) feststand; diese umfasste 20 Sequenzen unterschiedlicher Länge. Diese Sequenzen wurden einer weiteren Analyseschleife unterzogen. Die Transkripte der 20 Sequenzen befinden sich in Anhang D.

Die obige Darstellung des methodischen Vorgehens bei der Auswahl der zu analysierenden Sequenzen macht deutlich, dass dieser Schritt im Forschungsprozess ein hohes Maß an Interpretationsleistung erforderte. Dies ist ein generelles Charakteristikum der gesprächsanalytischen Arbeitsweise und entspricht Deppermanns (vgl. 2008: 20) Feststellung, dass die Gesprächsanalyse durch ein spiralförmiges Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse gekennzeichnet ist. Auch Heller & Morek (2016: 231) stellen die „Verwobenheit von Datenaufbereitung, Gegenstandskonstitution und Analyse“ als ein inhärentes Merkmal der Gesprächsanalyse dar.

Der mikroskopischen Analyse der 20 als explanative diskursive Praktiken identifizierten Gesprächssequenzen folgte der abschließende Analyseschritt: der Fallvergleich. Basierend auf den Ergebnissen der mikroskopischen Analyse, durch die das kommunikative Geschehen in konkreten Situationen innerhalb des untersuchten Lehr-Lern-Settings rekonstruiert wurde, sollten durch die fallvergleichende Analyse die Gemeinsamkeiten und die Varianzen im Vollzug der explanativen diskursiven Praktiken im untersuchten Lehr-Lernsetting einer systematisierenden Betrachtung unterzogen werden. Ziel war es dabei, die beiden in Kapitel 5.4 geschilderten Forschungsanliegen der vorliegenden Studie zu bearbeiten: Es sollten zentrale Charakteristika des Sprachhandlungskontextes ‚außerunterrichtliches Lern-Angebot ‚Kinder-Uni‘‘ herausgearbeitet werden, um auf dieser Grundlage die Potenziale des untersuchten Lehr-Lernarrangements im Hinblick auf den Ausbau der Erklärkompetenz der Kinder auszuloten.

Auch diesem Analyseschritt lag das GLOBE-Modell (vgl. Kap. 2.2) zugrunde. Wie Quasthoff et al. (vgl. 2019: 38) ausführen, stellt dieses Modell mit der Beschreibungsebene ‚Jobs‘ einen funktional basierten Vergleichsmaßstab für empirische Untersuchungen von Varianzen beim Vollzug von Diskurspraktiken bereit: Das Erfassen der Art und Weise, wie die „basalen Strukturierungsaufgaben zur Konstituierung der Einheit“ (ebd.: 71) von den Beteiligten gelöst werden, ermöglicht es „sowohl kontextübergreifend gültige Strukturmuster zu identifizieren als auch kontextspezifische Realisierungen herauszuarbeiten“ (Heller & Morek 2016: 233). Auch an dieser Stelle wurden die von Morek (2012) empirisch rekonstruierten für den Vollzug von explanativen diskursiven Praktiken zentralen Jobs (siehe oben) als tertium comparationis (vgl. Morek 2012: 91, Morek, Heller & Quasthoff 2017: 28) herangezogen. Durch das Aufzeigen, wie sich die Verteilung von Kindern und Studierenden bei der Übernahme der einzelnen Jobs gestaltet, mit welchen Mitteln sowohl die Kinder als auch die Studierenden die Jobs bearbeiten sowie welche Formen dabei zum Einsatz kommen, wurde zum einen das Ziel verfolgt, die kontextspezifischen Realisierungen von Erklärpraktiken im untersuchten außerunterrichtlichen Lernangebot herauszuarbeiten. Zum anderen richtete sich das Augenmerk auf den Aspekt, inwieweit sich die rekonstruierten Praktiken als förderlich für den Ausbau der Erklärkompetenz

der Kinder erweisen. Hierbei wurde auf das von Quasthoff (2015) entwickelte Modell der Diskurskompetenz Bezug genommen, dass die Teilfähigkeiten Kontextualisieren, Vertexten und Markieren umfasst (vgl. Kap. 3.1): Mit Blick auf den in Kapitel 3 referierten Forschungsstand wurde reflektiert, inwieweit das rekonstruierte Kommunikationsgeschehen den Kindern Übungsmöglichkeiten in Bezug auf die einzelnen Dimensionen der Erklärkompetenz bietet. Nachdem das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie erläutert wurde, widmet sich das folgende Kapitel dem Kernstück der vorliegenden Arbeit: der Datenanalyse.

6 Datenanalyse

Im vorliegenden Kapitel erfolgt die Analyse der Daten entsprechend der in Kapitel 5.6 beschriebenen methodischen Vorgehensweise. Im ersten Schritt werden die gesamten Daten der makroskopischen Analyse unterzogen.

6.1 Makroskopische Analyse

Für jedes Treffen des Projekts ‚Wie Bilder laufen lernten‘ wurde eine strukturelle Beschreibung (vgl. Deppermann 2008: 52) erstellt. Der Verlauf des Gesamtgesprächs wurde dabei in Handlungssegmente unterteilt. Eine solche „makroskopische Gliederung“ (ebd.: 52) dient einerseits dazu, einen Überblick über das kommunikative Geschehen im untersuchten außerunterrichtlichen Lernangebot zu gewinnen und ermöglicht andererseits die Zuordnung, in welchem Gesprächsstadium eine bestimmte kindseitige explanative Diskurseinheit hervorgebracht wurde. Auf diese Weise liefert die strukturelle Beschreibung über die lineare zeitliche Darstellung der Handlungssegmente hinaus wichtige Interpretationshinweise für die anschließende sequenzielle Analyse.

Die folgende tabellarische Darstellung der Ergebnisse der makroskopischen Analyse enthält neben der Angabe der Dauer und einer kurzen Erläuterung der jeweiligen Handlungssegmente auch die Auflistung der diesen zugeordneten Sequenzen, die als explanative diskursive Praktiken identifiziert wurden. Die Sequenzbestimmung erfolgte zwar erst im nächsten Analyseschritt (vgl. Kap. 5.6), dennoch erscheint es aus Gründen der Übersichtlichkeit sinnvoll, sie an dieser Stelle in die tabellarische Auflistung der Handlungssegmente zu integrieren.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der makroskopischen Analyse vorgestellt.

Nr.	Zeit	Handlungssegment	Explanative diskursive Praktiken
1	00:02:23- 00:07:51	Kinder äußern ihre Vermutungen zu der Frage ‚Wie entsteht ein Legofilm?‘ und thematisieren Aspekte, die bei der Erstellung eines Legofilms eine Rolle spielen (benötigte Anzahl der Bilder, Geschwindigkeit des Bildwechsels)	Sequenz 1 Wie entsteht ein Legofilm? Sequenz 2 Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?
2	00:07:51- 00:10:20	S1 verteilt die mitgebrachten Drehscheiben aus Papier; Kinder drehen die Scheiben; Gespräch über das Phänomen ‚Trägheit des Auges‘	Sequenz 3 Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (1) Sequenz 4 Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (2)
3	00:10:20- 00:30:48	Kinder erstellen eigene Drehscheiben aus Papier; handlungsbegleitendes Sprechen	Sequenz 5 Wie funktioniert der Anspitzer? Sequenz 6 Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt? Sequenz 7 Was bedeutet „zacken lassen“?
4	00:30:48- 00:31:34	Überleitung zur nächsten Aktivität	
5	00:31:35- 00:36:18	S2 legt zehn einzelne Bilder auf den Tisch; Kinder überlegen sich, was sie machen müssen, um die Bilder „in Bewegung zu bekommen“: Sie bringen die Bilder in eine bestimmte Reihenfolge, legen sie übereinander und tackern sie zusammen.	Sequenz 8 Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?
6	00:36:18- 00:37:34	Kinder schauen sich ein Daumenkino an, das S1 mitgebracht hat.	
7	00:37:34- 00:39:39	Kinder schauen sich weitere einzelne Bilder an, die S2 vor sie auf den Tisch gelegt hat; Gespräch darüber, wie viele Bilder das sind und welche Bewegung sie darstellen.	
8	00:39:39- 00:46:24	Kinder erstellen eigene ‚Daumenkinos‘	Sequenz 9 Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?

Tabelle 4: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 06.11.2014

Nr.	Zeit	Handlungssegment	Explanative diskursive Praktiken
1	00:00:11-00:00:17	Begrüßung	
2	00:00:18-00:05:35	Wiederholung dessen, was in der letzten Sitzung gemacht/gelernt wurde 00:02:29-00:02:53 Einschub: Besprechung dessen, was Kinder zuhause mit den in der letzten Sitzung erstellten Drehscheiben gemacht haben.	Sequenz 10 Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig? Sequenz 11 Was ist ein Daumenkino? Sequenz 12 Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?
3	00:05:36-00:06:59	Überleitung zur Zielsetzung der nächsten Aktivität; Ankündigung der „Forschungsfrage“ des aktuellen Projekttreffens: „Wie viele Bilder braucht man, um eine Bewegung darzustellen?“	
4	00:07:00-00:10:59	Aushandeln der Methode, wie die „Forschungsfrage“ untersucht werden soll.	Sequenz 13 Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?
5	00:11:00-00:11:30	Erstellung der Probebilder; Reflexion: Was sollte man anders machen?	
6	00:11:32-00:14:20	Bearbeiten der Aufgabe; handlungsbegleitendes Sprechen	
7	00:14:22-00:14:29	Überleiten zum nächsten Schritt: Vorschlag, ein weiteres Video zu drehen, in dem weniger Bilder gemacht werden, damit ein Vergleich ermöglicht wird	
8	00:14:30-00:15:41	Aushandeln der Rollenverteilung und der Bewegung, die dargestellt werden muss.	
9	00:15:42-00:16:17	Bearbeiten der Aufgabe; handlungsbegleitendes Sprechen	
10	00:16:18-00:19:10	Gemeinsame Betrachtung der entstandenen Produkte; Reflexion, Vergleiche	
11	00:19:11-00:20:21	Zusammenfassung dessen, was bisher in Bezug auf die Berufe, die es beim Filmdrehen gibt, gelernt wurde.	
12	00:20:23-00:22:51	Thematisierung der „Forschungsfrage“ („Wie viele Bilder braucht man, um eine Bewegung darzustellen?“) - Zwischenbilanz	
20	00:22:51-00:23:20	Überleitung zur Handlung des Filmes	
21	00:23:21-00:37:42	Gemeinsames Erfinden der Geschichte, die verfilmt werden muss.	
22	00:37:44-00:41:26	Aushandeln dessen, welche Figuren und Gegenstände gebraucht werden, um die ersten drei Szenen des Filmes zu drehen.	

Tabelle 5: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 13.11.2014

Fortsetzung Tabelle 5

Nr.	Zeit	Handlungssegment	Explanative diskursive Praktiken
23	00:41:27-01:13:47	Suche nach Materialien in der Werkstatt; Aus-handlungen, welche Figuren/Materialien für den Film verwendet werden und wie das Szenenbild gestaltet werden soll.	
24	01:13:47-01:20:07	Erstellung der Probebilder	
25	01:20:07-01:20:49	Gemeinsame Betrachtung der entstandenen Bilder; Reflexion	
26	01:20:49-01:22:44	Ankündigung, was in der nächsten Sitzung kommt; Hinweis, dass die Kinder von zuhause Gegenstände bringen können, wenn ihnen noch etwas einfällt.	
27	01:22:44-01:22:46	Abschluss: „Dann räumen wir jetzt auf“	

Nr.	Zeit	Handlungssegment	Explanative diskursive Praktiken
1	00:00:31-00:00:45	Begrüßung und Ankündigung der Hauptaktivität der aktuellen Sitzung	
2	00:00:45-00:01:52	Die Kinder zeigen, was sie zuhause für das Erstellen des Films gebastelt haben (Vorspann, Schatzkarte) und ernten Lob von den Studierenden.	
3	00:01:53-00:03:30	Wiederholung dessen, was in der letzten Sitzung gemacht/gelernt wurde	
4	00:03:31-00:11:14	Beschäftigung mit dem Begriff <i>Storyboard</i> (Studierende zeigen ein Beispiel vom Film <i>Jurassic Park</i> und stellen das Storyboard vor, das sie für die im Projekt zu verfilmende Geschichte erstellt haben).	
5	00:11:14-00:12:42	Vorbereitung der „Dreharbeiten“: Die Rollen (Regisseur, Kameramann, Schauspieler/Figurenbeweger) werden verteilt, das Deckblatt des Storyboards wird ausgefüllt, das Szenenbild für die erste Szene wird vorbereitet.	
6	00:12:42-00:23:48	Die Kinder und die Studierenden suchen in der Werkstatt nach den passenden Requisiten für das Szenenbild und gestalten dieses.	
7	00:23:48-00:33:33	Vorbereitung der „Dreharbeiten“: das Licht wird eingestellt, die Technik überprüft, das Szenenbild verschönert.	

Tabelle 6: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 20.11.2014

Fortsetzung Tabelle 6

Nr.	Zeit	Handlungssegment	Explanative diskursive Praktiken
8	00:33:34- 00:85:23	„Dreharbeiten“	Sequenz 14 Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (1) Sequenz 15 Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (2) Sequenz 16 Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden? Sequenz 17 Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?
9	00:85:24- 00:86:39	Gemeinsames Betrachten des Arbeitsergebnisses	

Nr.	Zeit	Handlungssegment	Explanative diskursive Praktiken
1	00:01:36- 00:05:37	Rückblick auf die letzte Sitzung: gemeinsames Anschauen am PC der Filmszene, die in der letzten Sitzung gedreht wurde. Orientierung im Storyboard: Wo ist man stehen geblieben?	Sequenz 18 Was ist bisher passiert?
2	00:05:37- 00:26:24	Vorbereitung der „Dreharbeiten“: – gemeinsames Überlegen, wie die Geschichte weitergeht; – Rollenverteilung (Regisseur, Kameramann, Schauspieler/Figurenbeweger) – Ergänzung des Storyboards, gemeinsames Überlegen wie die Geschichte umgesetzt werden kann – Aufbau des Szenenbildes/des Sets	Sequenz 19 Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen? Sequenz 20 Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?
3	00:26:25- 00:39:36	„Dreharbeiten“	
4	00:39:37- 00:46:12	Pause	
5	00:46:12- 01:01:53	„Dreharbeiten“	
6	01:01:55- 01:14:16	Bearbeiten des Films am PC („im Studio“)	

Tabelle 7: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 27.11.2014

Die präsentierte tabellarische Darstellung des Verlaufs von den Gesamtgesprächen lässt erkennen, dass es innerhalb des untersuchten Lehr-Lernsettings Gesprächsstadien gibt, in denen für die Beteiligten die Erarbeitung konzeptionellen Wissens im Zentrum des kommunikativen Geschehens steht (z.B. Handlungssegment 1 im ersten Projekttreffen; Handlungssegment 2 im zweiten Projekttreffen) und solche, in denen das Ausführen einer praktischen Tätigkeit vordergründig ist (z.B. Handlungssegmente 3 und 8 im ersten Projekttreffen; Handlungssegment 8 im dritten Projekttreffen; Handlungssegment 2 im vierten Projekttreffen). Diese Stadien unterscheiden sich hinsichtlich der Rolle der verbalen Kommunikation für die Erzeugung des Sinns in der jeweiligen Situation: Während in den ‚Wissenserarbeitungsphasen‘ das Gespräch tendenziell die gesamte Aufmerksamkeit der Beteiligten erfordert, ist diese in den ‚Handlungsphasen‘ auf die Ausführung praktischer Handlungen gelenkt; der Sprachgebrauch erfolgt hier handlungsbegleitend und ist auf die Lösung auftretender praktischer Probleme ausgerichtet.

Es lässt sich die Vermutung anstellen, dass der Umstand, in welchem Gesprächsstadium die explanative Sequenz verortet ist, Auswirkungen auf die Verfahren des Kontextualisierens, Ver-textens und Markierens hat, die bei der Produktion von Erklärungen zum Einsatz kommen. Dieser Parameter soll in den folgenden Analyseschritten berücksichtigt werden.

Nachdem die Ergebnisse der makroskopischen Analyse präsentiert wurden, erfolgt im nächsten Unterkapitel die mikroskopische Analyse der 20 als explanative diskursive Praktiken identifizierten Gesprächssequenzen.

6.2 Mikroskopische Analyse

Die Ergebnisse der mikroskopischen Analyse werden in folgender Weise dargestellt: Zunächst werden Hintergrundinformationen geschildert, die der Einordnung der Sequenz in das gesamte kommunikative Geschehen dienen. Es folgt das Transkript samt Transkriptionskopf, der folgende Angaben enthält: das Explanandum, den semantischen Typ der explanativen Diskurseinheit, die Gesprächsphase, in der die Sequenz verortet ist, das Aufnahmedatum, die Anfangs- und die Endzeit sowie die Dauer des Ausschnitts, den Namen der Transkribentin und die Decknamen der beteiligten Personen. Dem Transkript folgt die eigentliche mikroskopische Analyse.

6.2.1 Sequenz 1: Wie entsteht ein Legofilm?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Bei dem nachfolgenden Transkriptauszug handelt es sich um die erste Sitzung der Projektgruppe, in der die Studierenden versuchen, die Kinder an das Thema des Projektes heranzuführen. Dem Gespräch ist eine Vorstellung des Projektthemas vor allen 15 an dem außerunterrichtlichen Lernangebot ‚Kinder-Uni‘ beteiligten Kindern durch die projektleitenden Studierenden vorausgegangen, wobei die Studierenden einen selbst gedrehten Legomännchen-Film vorgeführt haben und den Kindern die Grundfrage des Projektes gestellt haben: „Wie kommt es dazu, dass sich die an sich unbeweglichen Legofiguren auf einmal auf der Leinwand bewegen?“ Auf dieser Grundlage entschieden sich drei Kinder für die Teilnahme an dem Projekt ‚Wie Bilder

laufen lernten‘. Der Ausschnitt setzt ein, nachdem sich die Projektgruppe zum ersten Mal zusammengefunden hat.

Transkript

Explanandum:	Wie entsteht ein Legofilm?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	02:23 – 04:05/01:42
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Jawara

0001 **S2** A:Lso;
 0002 (0.47)
 0003 ich hab doch schon geHÖRT,
 0004 (0.39)
 0005 es gibt KINder,
 0006 (0.8)
 0007 die HAM da schon mal was gemacht;
 0008 die ham schon IDEEN;
 0009 (1.26)
 0010 **Jawara** ja;
 0011 ich
 0012 [hab]
 0013 **S2** [ja,]
 0014 **Jawara** eine;
 0015 **S2** (.) wie (.) wie so was GEHT;
 0016 (.) geNAU;
 0017 **Jawara** ICH ich ich (.) ich !WEISS!?
 0018 **S2** <<flüsternd> ich stell_s
 0019 [ein bisschen zur SEite >- ((stellt das Mikrofon um))]
 0020 **S1** [ja;=SAG mal?]
 0021 **S2** erzÄHL ruhig;
 0022 **Jawara** dass ihr (.) ähm die figurn immer ein stückchen be-
 WEGT-=
 0023 =immer ein (.) und DANN (.) ein foto schießt,
 0024 immer ein stückchen bewegt und dann ein FOto schießt-
 =
 0025 =irgendwann mal °h schneidet ihr das zuSAMmen,
 0026 und dann ergibt das ein °h wie heißt noch mal,=
 0027 =ein Video;
 0028 (1.5)
 0029 **S2** [AH;]
 0030 **Mustafa** [<<flüsternd> ach: >;]
 0031 **S2** (.) ALso:,
 0032 **S1** (.) gute idEE.
 0033 (0.92)
 0034 **S2** VIEle (0.62) !FO!tos,
 0035 **Jawara** (.) ija::;
 0036 (0.71)
 0037 **S2** und (0.46) wie meinst du das mit zuSAMmschneiden,
 0038 (0.9)

0039 **S2** mit ner (.) SCHEre,
0040 **Jawara** <<:-)> nei::n >;
0041 (0.64)
0042 **Mustafa** zusammen (.) MACHen,
0043 und in ein bild (.) so so MACHen? ((formt mit den
Händen einen Rahmen))
0044 (.) °h aus eim °hh ganz viele FOTOS,
0045 **Jawara** ja MUstafa weiß es;
0046 **S2** (.) JAhe;
0047 (0.46)
0048 **Mustafa** FOTOS, ((tut so, als ob er eine imaginäre Fotokamera
in der Hand halten würde, drückt auf einen imaginären
Knopf))
0049 ein STÜCK,
0050 (0.32)
0051 **Mustafa** FOTO,
0052 ein STÜCK,
0053 FOTO,
0054 °h und dann macht ihr das SCHNELL,
0055 °h und dann ergibt das (.) ein FILM.
0056 **S2** AH okay;
0057 (0.29)
0058 **S2** ha
0059 [b]
0060 **S1** [u]
0061 nd-
0062 (0.39)
0063 **S2** ja,
0064 (0.39)
0065 **S2** MACH ruhig- ((schaut s1 an))
0066 (0.54)
0067 **S1** was meinst du denn wie viele bilder man dafür
BRAUCHT;
0068 **Mustafa** hm: (.) so: DREIßisch;
0069 **S1** DREIßig;
0070 (.) für WAS;
0071 (0.64)
0072 **Mustafa** für EIN bild;
0073 **Jawara** ÄH ich meinde-
0074 **S1** für ein bild,=
0075 =was meinst du mit einem BILD,
0076 **Jawara** ein VIdео;
0077 (0.64)
0078 **Mustafa** ein VIdео,
0079 und dreißisch äh::: (0.23) ((klickt zweimal mit der
Zunge)) FOTOS;
0080 (0.77)
0081 **Mustafa** [glaube;]
0082 **S2** [<<flüsternd> oKAY >;]
0083 (0.63)
0084 **S2** u:nd (0.26) is das dann ein LANges video,=
0085 =oder ein KURZes video?
0086 **Mustafa** ein KURZes.
0087 (0.85)

0088 **S2** [DREISSig für ein]
0089 **Jawara** [hast du DA also (deinen)-]
0090 **S2** kurzes;
0091 (0.75)
0092 **S2** tja;=is ne gute FRAge,=
0093 =was IS denn lang oder kurz;
0094 (1.21)
0095 **Jawara** ((schnalzt mit der Zunge))
0096 ein langer MENSCH is lang;
0097 [ein kurzer]
0098 **S2** [<<:-)> ja: >;]
0099 **Jawara** mensch is KURZ;
0100 **S2** a
0101 [HA,]
0102 **Jawara** [ein WICH]
0103 T is kurz;
0104 (0.63)
0105 **S2** der is KLEIN;
0106 ja,=das is RICHTig;
0107 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) hier habt ihr diese BAU-
steine;
0108 (0.49)
0109 **S2** die gibt_s hier ALLES in der werkstatt;

Analyse

Durch die im Vorfeld der Gesprächssequenz erfolgte Vorstellung der Projektidee im Plenum wurde der Job ‚Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz‘ bereits bearbeitet: Der Gesprächsgegenstand, nämlich die Frage ‚Wie entsteht ein Legofilm?‘, wurde von den Studierenden im Plenum als ‚Forscherauftrag‘ angekündigt, den es im Projekt zu bearbeiten gilt, und bildete die Entscheidungsgrundlage für die Kinder, an dem Projekt teilzunehmen. Dementsprechend leitet S2 die Sequenz direkt mit der Bearbeitung des Jobs ‚Konstituieren des Explanandums‘ ein. Dafür bereitet er implizit einen globalen Zugzwang für ein Erklären-Wie vor, indem er behauptet, gehört zu haben, dass manche der Kinder bereits Ideen haben, wie ein Legofilm erstellt wird (Z. 0001-0015). Durch diese Äußerung von S2 werden die Kinder, die über das entsprechende Wissen zu verfügen meinen, implizit aufgefordert, sich als Wissende zu erkennen zu geben. Es handelt sich hierbei um eine Vorladung (Morek 2012: 188, typisch für die Einleitung solistischer schülerseitigen Erklärungen im lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch): Die Person, die diesen impliziten Zugzwang bedient, zeigt die potentielle Bereitschaft an, die Zuständigkeit für die sprachlich-kommunikative Bearbeitung des Explanandums zu übernehmen. Nachdem Jawara darauf eingeht und ankündigt, eine Idee zu haben (Z. 0010-0014) bzw. das entsprechende Wissen zu besitzen (Z. 0017), wird er von den beiden Studierenden zur Produktion der entsprechenden Diskurseinheit aufgefordert (S1: Z. 0020; S2: Z. 0021): Der globale Zugzwang wird gesetzt. Dieser wird von Jawara anschließend adäquat eingelöst: Jawara übernimmt die Rolle des primären Sprechers bei der Bearbeitung des Kernjobs ‚Durchführen der Erklärung‘ (Z. 0022-0027) und liefert ein explanatives Äußerungspaket (Morek, Heller & Quasthoff 2017: 18), in dem er seine Vermutung über den Verlauf der Filmerstellung schildert. Als Mittel hierfür

verwendet er das Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte, wobei er sich auf der Ebene der Formen der *und dann*-Konstruktion bedient (Z. 0020-0025), und das Benennen des Resultats (Z. 0026-0027), das er mit dem Verb *ergibt* (Z. 0026) markiert. Die gelieferte Erklärung wird zunächst von den Studierenden ratifiziert (von S2 durch das Rezipientensignal *AH*; (Z. 0029) und von S1 durch das Lob *gute idEE*, (Z. 0032)), woraufhin S2 versucht, eine Präzisierung der Erklärung zu erzielen, indem er dasjenige kriteriale Merkmal fokussiert, das für die Durchdringung des Explanandums zentral ist (*VIEle* (0.62) *!FO!tos*, Z. 0034) und eine ‚provokative‘ Frage stellt (*und* (0.46) *wie meinst du das mit zuSAMmschneiden*, (0.9) *mit ner* (.) *SCHEre*, Z. 0037-0039). Hierdurch wird ein lokaler Zugzwang gesetzt, der jedoch nicht von Jawara, sondern von Mustafa eingelöst wird, der auf diese Weise die Rolle des primären Sprechers übernimmt. Nachdem Mustafa seine Vermutung zum Vorgang des „Zusammenschneidens“ schildert (Z. 0042-0055), wird diese von S2 ratifiziert (*AH okay*; Z. 0056), wonach S1 eine weitere Elaborierungsfrage stellt (*was meinst du denn wie viele bilder man dafür BRAUCHT*; Z. 0067), die von Mustafa mit einer Ein-Wort-Äußerung beantwortet wird (*hm*: (.) *so: DREIßisch*; Z. 0068). Da Mustafa die diskursive Anforderung, die S1 mit ihrer Frage impliziert, nicht adäquat zu kontextualisieren scheint, wird diese von S1 im nächsten Zug expliziert (*DREIßig*; (.) *für WAS*; Z. 0069-0070). Nachdem Mustafa jedoch auch dieser Forderung nicht differenziert genug nachzukommen scheint (*ein Video, und dreißisch äh::: (0.23) ((klickt zweimal mit der Zunge)) FOTOS*; (0.77) *glaube*; Z. 0078-0081), setzt S2 einen weiteren lokalen Zugzwang, indem er eine Alternativfrage stellt (*u:nd* (0.26) *is das dann ein LANGes video, =oder ein KURZes video?*, Z. 0084-0085). Dieser wird von Mustafa erneut mit einer Ein-Wort-Äußerung (*ein KURZes*., Z. 0086) bedient. Dadurch, dass S2 das von Mustafa Gesagte wiederholt (*DREISSig für ein kurzes*; Z. 0088-0090) und einen weiterführenden Kommentar abgibt (*tja;=is ne gute FRAGE, =was IS denn lang oder kurz*; Z. 0092-0093), positioniert er sich als interessierter Zuhörer und schränkt dabei seinen Status als ‚allwissender Lehrer‘ ein. Obwohl die Formulierung seiner letzten Äußerung keinen expliziten Zugzwang enthält, wird diese von Jawara als eine Art Einladung zum Erklären-Was interpretiert, auf die er mit dem Anführen von Beispielen reagiert (*ein langer MENSCH is lang; ein kurzer mensch is KURZ*; (Z. 0095-0099), *ein WICHT ist kurz*; Z. 0102-0103), was als ein typisches Mittel der globalemantischen Strukturierung von Erklärungen-Was gilt (vgl. Kap. 4.2.1). Durch die Rezipientensignale *<<:->> ja: >*; (Z. 0098) und *aHA*, (Z. 0100-0101) signalisiert S2 Interesse; anschließend zeigt er die Erklärsequenz als beendet an, indem er die Aussage von Jawara als korrekt bewertet (Z. 0106) (Job ‚Abschließen‘). Mit der Frage *hier habt ihr diese BAUsteine*; (Z. 0107) verschiebt Mustafa alsdann den Aufmerksamkeitsfokus vom Explanandum auf ein neues Thema und bearbeitet dadurch den Job ‚Überleiten‘.

In der hier vorgestellten Sequenz, die sich ganz zu Beginn des außerunterrichtlichen Lehr-Lernarrangements ereignet, lässt sich deutlich beobachten, dass – und auf welche Art und Weise – der für alle Gesprächsbeteiligten neue Sprachhandlungskontext ausgehandelt wird. Es lassen sich hier einerseits deutliche Züge der Unterrichtskommunikation feststellen, was sich in erster Linie darin äußert, dass die kommunikative Aufgabe, der das kindseitige Erklären an dieser Stelle des Gesprächs dient, nicht im Ausgleich eines auf Seiten der Studierenden spontan

festgestellten Wissensdefizits, sondern in der reinen Demonstration des Wissens besteht, was für Lehr-Lern-Diskurse charakteristisch ist (vgl. Kap. 4.1). Die Unterrichtsförmigkeit der Kommunikationssituation wird hier sowohl an der Verteilung von Jobs als auch bei der Wahl der Mittel zu deren Bearbeitung sichtbar: So werden die beiden die Erklärung vorbereitenden Jobs und der Job ‚Abschließen‘ nicht von den Kindern, sondern von den Studierenden bearbeitet, wobei der Studierende als Mittel des Konstituierens des Explanandums die unterrichtstypische Vorladung (Z. 0001-0015) und als Mittel des Abschließens die Bewertung (Z. 0106) verwendet. Auch durch die Tatsache, dass die Bestimmung der inhaltlichen Progression der Erklärung in der Verantwortung der Studierenden liegt, die durch gezielte Zuhöreraktivitäten die Vertextung der Erklärung entsprechend ihrer didaktischen Intention maßgeblich beeinflussen, wird der Kontext ‚Unterricht‘ hergestellt. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Studierenden bewusst darum bemüht sind, den Kindern zu vermitteln, dass es sich bei der gegebenen Kommunikationssituation nicht um Schulunterricht handelt: Die Kinder werden nicht aufgerufen, um die Rolle des primären Sprechers erteilt zu bekommen; stattdessen werden alle Beiträge zu der gemeinsam erarbeiteten Vertextung der Erklärung zugelassen (Z. 0042: Hier übernimmt Mustafa eigeninitiiert die Rolle des primären Sprechers, was von allen Beteiligten akzeptiert wird). Auch die Positionierung von S2 als interessierter Zuhörer statt als prüfende Instanz in Z. 0092-0093 könnte als eine Bemühung um die Herstellung des ‚Wir-sind-hier-nicht-in-der-Schule-Gesprächsklimas‘ interpretiert werden.

Hinsichtlich der Potenziale der vorgestellten Gesprächssequenz für die Förderung der kindseitigen Diskurskompetenz lässt sich festhalten, dass hier vor allem die Teilkompetenz ‚Vertexten‘ trainiert werden kann, da die Studierenden den Kindern durch verschiedene elaborierende Aktivitäten (W-Frage in Z. 0067, Alternativfrage in Z. 0084-0085, Entscheidungsfrage in Z. 1997-1998, reflexionsanregende Äußerung in Z. 0092-0093) Impulse geben, um welche Inhaltspositionen ihre Erklärungen ergänzt werden können. Die Förderung der Kontextualisierungskompetenz beschränkt sich hier auf die rezeptive Ebene: Die Kinder sollen die globalen und lokalen Zugzwänge der Studierenden erkennen und befolgen. Die Markierungskompetenz wird nicht trainiert: In der Sequenz lassen sich keine *language-related episodes* (Jackson 2001: 298-299) registrieren.

6.2.2 Sequenz 2: Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die vorliegende Sequenz stammt aus dem gleichen Gesprächsstadium wie die Sequenz davor: Es handelt sich um die erste Begegnung zwischen den Studierenden und den Kindern, bei der die Studierenden die Kinder in die Thematik der Lernumgebung einführen und dabei Bezug auf den zuvor im Plenum präsentierten selbstgedrehten Legofilm nehmen.

Transkript

Explanandum:	Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum oder Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	05:14 – 06:20/01:06
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Jawara

0196 **S1** also es is ja SO;
0197 in dem FILM sieht das ja so !AUS!,
0198 als wenn das männchen die treppe hochgeht;=ne,
0199 (0.74)
0200 **S1** ham wir aber das aus einzelnen BILDern gemacht;
0201 (0.46)
0202 und WIEso sieht das nachher so aus als wenn der die
treppe hochgeht?
0203 was ham wir da geMACHT,
0204 **Jawara** (.) weil ihr das:
0205 (2.82)
0206 **Mustafa** ihr habt EIne hö
0207 [her gemacht;]
0208 **S2** [das is toTAL schwie]
0209 rig;
0210 genau;
0211 lass uns DAS raus
0212 [finden;]
0213 **Mustafa** [ihr habt]
0214 EI
0215 [ne höher gemacht;]
0216 **S2** [wa!RUM! sieht das so au]
0217 s;
0218 **S1** genau;=
0219 =wir ham eine Höher gemacht;
0220 (0.5)
0221 **S1** wir ham
0222 [praktisch (.) GUCK ma?]
0223 **Mustafa** [immer eine höher;]
0224 (0.27) ((Jawara meldet sich per Handzeichen))
0225 **S1** brauchst dich NICH melden kannst sprechen.
0226 **Jawara** ihr habt ihr habt
0227 [äh:]
0228 **S2** [danke.]
0229 (0.31)
0230 **Jawara** wie heißt das noch ma,
0231 ihr habt aus mehr (.) ihr habt aus noch mehreren in
EInem foto indem ihr
0232 (0.4)
0233 **Jawara** immer was ähm (.) wie heißt nochmal geKNIPST habt,
0234 und IRgendwann mal äh musstet ihr das zusammshnei-
den-
0235 aber ich weiß nich WIE man das macht;=

0236 [also;]
0237 **S1** [jaha,]
0238 [aus GANZ]
0239 **Mustafa** [WIEso;]
0240 **S1** vielen kleinen bildern is nachher,
0241 sieht das im FILM so aus,
0242 als WENN des männchen sich bewegt;=
0243 [ne,]
0244 **Mustafa** [((schnalzt mit der Zunge)) !WIE!]
0245 SO;
0246 (0.24)
0247 **Mustafa** ihr macht SO: (0.24) eine hoch,((tut so, als ob er
ein Legomännchen in der Hand halten würde))
0248 (0.55)
0249 **Mustafa** fohograFIERT,
0250 eine hoch,((führt die Hand mit dem imaginären Lego-
männchen nach oben))
0251 fotografiern,
0252 eine hoch,((führt die Hand mit dem imaginären Lego-
männchen nach oben))
0253 [fotografiern;]
0254 **S1** [ja;=das können wir ma]
0255 proBIERN gleich wenn wir das machen,
0256 ob DAS dann schon so aussieht als wenn er da hochgeht.
0257 (0.34)
0258 **Mustafa** und dann ALLES schnell zusammen dann;
0259 °h sieht aus
0260 [als is]
0261 **Jawara** [aber w]
0262 enn man_s ja
0263 [ganz]
0264 **S2** [mhm,]
0265 **Jawara** ganz schnell zusammmacht,
0266 erKENNT man ja gar nich so richtig
0267 **S2** ouh;;
0268 ah
0269 [a,]
0270 **Mustafa** [s]
0271 o ein
0272 [BISSchen schnell;]
0273 **Jawara** [dann erKENNT man doch gar]
0274 [nich;]
0275 **S2** [okay]
0276 okay;
0277 ALso;
0278 (0.34)
0279 **S2** DAS is n guter einwand;
0280 sach_s noch ma LAUT?
0281 damit ALle es hörn,

Analyse

Um das Vorwissen der Kinder in Bezug auf den geplanten Lerngegenstand zu aktivieren, ‚arrangiert‘ S1 eine kindseitige Erklärsequenz. Hierfür setzt sie im ersten Schritt den thematischen Bezugsrahmen relevant, indem sie die Kinder auf den im zuvor vorgeführten Film sichtbar gewordenen Effekt hinweist: Es sieht so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochginge (Z. 0197-0198), und im zweiten Schritt – innerhalb desselben *Turns* – den globalen Zugzwang setzt, durch den die Kinder gesprächsstrukturell zu einer Erklärung verpflichtet werden (Z. 0202-0203). Diese Art, die beiden erklärungs vorbereitenden Jobs innerhalb eines *Turns* zu bearbeiten, bezeichnet Morek (2012: 107) als „Erklär-Arrangement“; solche Fälle wurden von ihr im Kontext der familialen Kommunikation rekonstruiert – mit dem Unterschied, dass der Zugzwang im familialen Kommunikationsrahmen an ein bestimmtes Kind gerichtet wird, während in der vorliegenden Sequenz alle anwesenden Kinder gleichzeitig angesprochen werden. Das Explanandum wird in dieser Sequenz mittels einer *Wieso*-Frage konstituiert (Z. 0202-0203), was das Folgen einer Erklärung-Warum erwartbar macht. Bemerkenswert ist, dass S1 im gleichen Zug den Kindern einen Hinweis auf die Vertextungsmittel gibt, mit denen die Erklärung realisiert werden soll (*was ham wir da geMACHT*, Z. 0203), der allerdings verwirrend wirken könnte, da dieser eine Darstellung chronologisch geordneter Handlungsschritte projiziert und somit eine Erklärung-Wie – und nicht eine Erklärung-Warum – relevant setzt. Der Job ‚Durchführen‘ wird von Jawara übernommen, der in Reaktion auf die *Wieso*-Frage zu einer Erklärung-Warum ansetzt (*weil ihr das*; Z. 0204), jedoch stockt, entweder weil er das benötigte Wissen nicht direkt abrufen kann bzw. weil er darüber nicht verfügt, oder aufgrund der Verwirrung in Bezug auf das von S1 erwartete Explanandum. S2 reagiert darauf mit der verständnisanzeigenden Replik *das ist toTAL schwierig*; (Z. 0208-0209) und unternimmt einen Versuch, den von S1 intendierten Schritt der Besprechung von Präkonzepten der Kinder an dieser Stelle zu beenden und direkt zu der geplanten Aktivität überzugehen, indem er die Kinder aufmuntert, die Antwort auf die von S1 gestellte *Wieso*-Frage durch das gemeinsame Handeln herauszufinden (Z. 0211-0212, Z. 0216-0217). Zeitgleich meldet sich Mustafa zu Wort, um den von S1 gesetzten globalen Zugzwang zu bedienen. Mustafa nimmt den Hinweis von S1 auf die Vertextungsmittel auf und schildert den ersten Handlungsschritt (Z. 0213-0215). Seine Äußerung wiederholt er zweimal, da bei dem ersten Versuch keine Reaktion darauf angezeigt wird: Anschließend wird diese von S1 ratifiziert, indem sie die Richtigkeit mit *genau* bestätigt (Z. 0218) und die Äußerung von Mustafa wiederholt (Z. 0219). Anschließend setzt S1 zum Demonstrieren der Erklärung an (Z. 0221-0222), lässt sich jedoch von Jawara unterbrechen, der sich per Handzeichen um das Rederecht bewirbt. Nachdem sie Jawara darauf hinweist, dass er sich nicht zu melden braucht und dadurch den kontextuellen Rahmen ‚Wir-sind-hier-nicht-in-der-Schule‘ herzustellen versucht, übernimmt Jawara die Rolle des primären Sprechers. Nun bedient auch er sich der von S1 vorgeschlagenen globalsemantischen Strukturierungsmittel (Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte). Er benennt zuallererst die angestrebte Wirkung (Z. 0231) und erläutert anschließend, welche Schritte zu dieser geführt haben (Z. 0233-0234). Dabei markiert er den Zusammenhang zwischen der erzielten Wirkung und den einzelnen Schritten mit der Konjunktion *indem* (Z. 0231). Am Ende seiner Erklärung räumt er ein, dass er keine

Kenntnisse über die Art und Weise der Montage von Bildern habe (Z. 0235). S1 ratifiziert die Erklärung von Jawara mit einem *jaha*, (Z. 0237) und versucht die Sequenz mit einer Klammerbildung abzuschließen, indem sie lexikalische Elemente wiederverwendet, die beim Konstituieren des Explanandums produziert wurden (Z. 0238-0243). Allerdings ergreift Mustafa zeitgleich das Wort, markiert seine anstehende Äußerung mit dem Interrogativadverb *Wieso* als Einwand und liefert anschließend eine Erklärung-Wie, indem er die einzelnen Handlungsschritte benennt und gleichzeitig mit Handbewegungen unterstützt (Z. 0247-0253). S1 zeigt mit der Partikel *ja*; an, dass sie Mustafas Erklärung zur Kenntnis genommen hat und weist darauf hin, dass man bei der anstehenden Aktivität überprüfen wird, ob die von Mustafa geschilderten Schritte ausreichen, um eine Bewegung darzustellen (Z. 0254-0256). Mustafa scheint jedoch die Äußerung von S1 nicht wahrgenommen zu haben, denn er setzt daraufhin seine Erklärung fort und schildert den letzten Handlungsschritt (Z. 0258-0260). Er wird jedoch von Jawara unterbrochen, der einen Einwand gegen Mustafas Aussage formuliert (Z. 0261-0266) und das Gespräch dadurch in den Argumentationsmodus überführt; die Erklärsequenz ist an dieser Stelle beendet.

Auch in dieser Sequenz lässt sich ein dynamischer Kontextherstellungsprozess nachverfolgen: Einerseits wird durch die Tatsache, dass die kindseitigen Erklärungen die für die unterrichtliche Kommunikation typische Funktion der Wissensdemonstration im Sinne der Inszenierung einer *knowledge-constructing community* (Morek 2015: 238, vgl. Kap. 4.1) erfüllen, der Kontext ‚Schule‘ erzeugt. Auch der Befund, dass die Produktion der Erklärungen von der Studierenden aus einer didaktischen Intention heraus ‚arrangiert‘ wird, und dass sie versucht, die Erklärung mit den unterrichtstypischen Mitteln ‚Klammerbildung‘ (Z. 0238-0243) und ‚Demonstrieren‘ (Z. 0221-0222) abzuschließen, spricht für die Etablierung eines unterrichtsähnlichen Kommunikationsmodus. Andererseits wird an der Tatsache, dass die beiden zuletzt genannten Versuche der Studierenden nur bedingt erfolgreich sind – die Kinder gehen auf diese Kontextualisierungsangebote der Studierenden nicht direkt ein – sichtbar, dass an dieser Stelle inkongruente Auffassungen über den Kontext der aktuellen Kommunikationssituation bestehen. Die Kinder platzieren in dieser Sequenz ihre Gesprächsbeiträge frei, ohne dafür von den Studierenden sanktioniert zu werden. Im Gegenteil: die Kinder bekommen unabhängig davon, als wie förderlich für die Wissenskonstruktionsprozesse ihre explanativen Äußerungspakete von den Studierenden eingeschätzt werden, den Gesprächsraum zugestanden. Auch das von den Studierenden akzeptierte Überführen des Gesprächs in den argumentativen Modus durch ein Kind am Ende der Sequenz schafft einen Gesprächskontext, der vom lehrerzentrierten Klassengespräch abweicht. Nicht zuletzt fällt auch in dieser Sequenz die explizite Distanzierung des Studierenden vom unterrichtlichen Kommunikationsmodus in Z. 0225 auf.

In Bezug auf die Potenziale der untersuchten Gesprächssequenz für die Förderung der Erklärkompetenz der Kinder lässt sich aus der Analyse ableiten, dass das geschilderte Interaktionsgeschehen den Kindern vor allem Möglichkeiten für das Üben der Teilkompetenz ‚Kontextualisieren‘ bietet. Was die Teilkompetenzen ‚Vertexten‘ und ‚Markieren‘ anbetrifft, so üben sich die Kinder zwar darin, indem sie ihre explanativen Diskurseinheiten hervorbringen; da sich in der

Sequenz allerdings keine elaborierenden Aktivitäten seitens der Studierenden und keine Episoden, in denen *negotiation of form* (Lyster & Ranta 1997: 58) stattfinden würde, identifizieren lassen, kann nicht behauptet werden, dass die Kinder in dieser Hinsicht gefördert werden.

6.2.3 Sequenz 3: Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (1)

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Um den Kindern das Phänomen ‚Trägheit des Auges‘ zu veranschaulichen, hatten die Studierenden runde, beidseitig bemalte Papierscheiben hergestellt. Auf der einen Seite der Scheibe ist beispielsweise ein offenes Auge zu sehen, auf der anderen Seite ein geschlossenes. Die Papierscheiben sind an einem Holzstab befestigt. Wenn man den Holzstiel dreht und dabei auf die Papierscheibe schaut, hat man den Eindruck, dass sich das abgebildete Auge öffnet und schließt. Die Kinder sollen die Scheiben drehen und das Phänomen beobachten.

Die Sequenz setzt ein, nachdem S1 die Papierscheiben mit unterschiedlichen Motiven an die Kinder verteilt hat.

Transkript

Explanandum:	Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	08:18 – 08:32/00:14
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Menderes, Jawara

0449 **S1** [ja (.) und jetzt DREH das ma,=] ((schaut Menderes an))
 0450 **Menderes** [+++;]
 0451 **S1** [=und]
 0452 sag mir ma WAS du dann siehst;
 0453 **Menderes** man sieht dass es so
 0454 **Mustafa** augen AUF und augen
 0455 [ZU;]
 0456 **S2** [ja]
 0457 [ja ja genau;]
 0458 **Jawara** [ja;=das liegt da]
 0459 dran weil man das nur in der (.) LETZten sekunde
 gesehn hat;
 0460 °h das hab ich schon ma (.) äh im FERNsehr gesehn;
 0461 **S2** A
 0462 [H]
 0463 **Mustafa** [ich]
 0464 **S2** [a;]
 0465 **Mustafa** [AUCH;]

0466 S1 [und wie sieht]
0467 das bei DIR aus, ((schaut Mustafa an))

Analyse

Nachdem die Studierenden die Drehscheiben an die Kinder verteilt haben, wendet sich S1 an Menderes, der als letzter von ihr die Scheibe bekommen hat, und fordert ihn auf, diese zu drehen und zu beschreiben, was er dabei beobachtet (Z. 0449-0452). Alle drei Kinder haben bereits vor der Aufforderung mit dem Drehen angefangen. Um den an ihn gerichteten globalen Zugzwang zu bedienen, setzt Menderes zu einer Beschreibung an, was er gattungsadäquat mit *man sieht, dass* markiert (Z. 0453). Er wird jedoch von Mustafa unterbrochen, der das Rederecht übernimmt, um direkt den beobachteten Effekt zu benennen (Z. 0454-0455). Die geschilderte Situation stellt einen thematischen Bezugsrahmen dar, innerhalb dessen Jawara die Relevanz erkennt, sein Wissen bezüglich des beobachteten Phänomens zu demonstrieren. Er verzichtet auf den Job ‚Konstituieren des Explanandums‘ und geht direkt zum Durchführen der Erklärung über (Z. 0458-0460). Als Grund dafür, dass es so aussieht, als ob das auf der Scheibe abgebildete Auge beim Drehen auf- und zugehen würde, führt er die zeitlich beschränkte Wahrnehmung der einzelnen Abbildungen an (Z. 0458-0459). Seine Äußerung markiert er durch das Verb *liegen an* als eine Erklärung-Warum. Auch durch die Konjunktion *weil* zeigt er an, dass er einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang schildern möchte. Zusätzlich zu der Erklärung des Phänomens benennt er das Fernsehen als die Quelle seines Wissens (Z. 0460). Während S2 mit Interesse auf die Äußerung von Jawara reagiert, was er durch die Interjektion *Aha*; zum Ausdruck bringt (Z. 0461-1464), wird sie von S1 ignoriert: Ohne auf diese einzugehen fordert sie Mustafa zur Beschreibung dessen, was er auf seiner Drehscheibe sieht, auf.

Die vorgeführte Sequenz stellt einen gescheiterten kindseitig initiierten Erklärversuch dar. Das Misslingen der von Jawara versuchten Explanatıon könnte einerseits auf die Bemühung von S1 zurückgeführt werden, am didaktisch motivierten Vorhaben festzuhalten, alle Kinder zunächst das Beobachtete beschreiben zu lassen, bevor auf mögliche Gründe für das Phänomen eingegangen wird. Die Erklärung von Jawara wird von S1 dementsprechend als ‚verfrüht‘ bewertet und aus diesem Grund suspendiert. S1 stellt an dieser Stelle deutlich den Sprachhandlungskontext ‚Unterricht‘ her. Ein weiterer Grund dafür, warum der Erklärversuch von Jawara erfolglos bleibt, könnte die Tatsache sein, dass Jawara den Job ‚Konstituieren des Explanandums‘ nicht bearbeitet hat, den Interaktionsteilnehmenden also nicht angezeigt hat, dass sich für ihn aus dem vorangegangenen Handlungskontext die Relevanz einer Erklärung-Warum ergeben hat; darüber, ob ihm im Falle der Bearbeitung dieses Jobs von S1 Gesprächsraum zugestanden worden wäre, lässt sich allerdings nur spekulieren. Insgesamt etablieren die Interaktionsteilnehmenden in der vorliegenden Sequenz gemeinsam einen unterrichtsähnlichen Kommunikationsmodus: Jawara tut dies, indem er eine Erklärung abliefern, die reiner Wissensdemonstration dienen soll; S1 legt ihrerseits typisches Lehrerverhalten an den Tag, indem sie eine Erklärung suspendiert, die von ihr als nicht gegenstandsangemessen bzw. deplatziert eingeschätzt wird.

6.2.4 Sequenz 4: Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (2)

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die Sequenz ereignet sich unmittelbar nach der vorangegangenen. Alle Kinder drehen die bemalten Papierscheiben; S1 fordert jedes Kind einzeln auf zu beschreiben, was es beim Drehen der Scheibe beobachtet. Nachdem Mustafa und Jawara der Aufforderung von S1 bereits nachgegangen sind, wendet sich S1 an Menderes.

Transkript

Explanandum:	Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	08:41 – 10:15/01:34
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Menderes, Jawara

0476 **S1** sag mal wie (.) wie wie (.) menderes was DU gesehen hast?

0477 **Menderes** äh dass der VOgel dadrüber fliegt;

0478 **S1** also auf der EINen seite is n vogel?

0479 (.) auf der ANDern seite is n käfig?

0480 und wenn du des DREHST?

0481 [dann (weißt du)]

0482 **Menderes** [(das seh ich) +++]

0483 (0.62)

0484 **S1** dann sieht das AUS als wär der vogel im käfig;

0485 **Mustafa** aber wenn man LAMsam macht is NICH gut,

0486 °h wenn zu SCHNELL,

0487 (0.37)

0488 **Jawara** AUCH nich;

0489 **Mustafa** ja nich (.) AUCH nich

0490 [gut?]

0491 **S2** [mhm,]

0492 **Mustafa** aber so norma

0493 [hal,]

0494 **S2** [mh]

0495 m,

0496 (0.32)

0497 **S2** SEHT ihr,

0498 da SIND wir wieder (.) bei der geschwindigkeit;

0499 (0.26)

0500 **S2** [wir ham ja schon mal]

0501 **Jawara** [°h <<lachend> äh he he he >;]

0502 **S2** drüber geSPROCHen;=he?

0503 (0.3)

0504 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) ich WEISS warum;
 0505 °h wenn man so DREHT-
 0506 sieht man DAS, ((zeigt auf eine Seite der Dreh-
 scheibe))
 0507 und dann wird das ganz schnell wieder ZU; ((dreht
 den Holzstab))
 0508 °h wieder AUF,
 0509 und dann wieder ZU; ((dreht den Holzstab hin und
 her))
 0510 (0.58)
 0511 **Jawara** [das liegt]
 0512 **S2** [könn]
 0513 **Jawara** dadran dass weil man_s noch von der LETZten sekunde
 gesehn hat;
 0514 und in DIEser sekunde dreht_s schnell wieder UM;
 0515 **S1** [das is]
 0516 **S2** [a]
 0517 **S1** [n]
 0518 **S2** [HA;]
 0519 **Mustafa** [NICH]
 0520 **S1** [SEHR guter (.) sehr]
 0521 **Mustafa** [in der letzten (.) sekunde;]
 0522 **S1** [gute i]
 0523 **Mustafa** [GUCK?]
 0524 **S1** [dee;]
 0525 **Mustafa** [ei]
 0526 ns (.) zwei (.) DREI, ((dreht die Papierscheibe))
 0527 **S2** [aHA,]
 0528 **Jawara** [da wieder]
 0529 **S2** [isse]
 0530 **Jawara** [UM;]
 0531 **S2** s
 0532 (0.56)
 0533 **S2** schneller?
 0534 langsamer?
 0535 (0.42) ((Mustafa dreht die Papierscheibe))
 0536 **Mustafa** GANZ schnell;
 0537 **S1** mhm,
 0538 (1.06)
 0539 **Mustafa** SCHNELler als unsere beine;
 0540 (0.3)
 0541 **S1** es is n bisschen auch was DU gesagt hast,
 0542 (1.86)
 0543 **S1** dass (.) ähm wie dass das AUge die BILder;
 0544 ein GANZ kleines bisschen LÄNGer sieht (.) als sie
 DA
 0545 [sind;]
 0546 **Jawara** [das]
 0547 passiert auch wenn_ch in die sonne gucke und danach
 0548 [WEGgucke;]
 0549 **S1** [das nennt]
 0550 **Mustafa** [lass das;]((schaut Menderes an, der versucht, ihm
 die Drehscheibe aus der Hand zu nehmen))
 0551 **S1** man TRÄGheit des auges;
 0552 zum beispiel (.) weißt du WENN du;=

0553 hast du schon ma ausprobiert (.) im !DUN!keln wenn
 du ne FACKel,
0554 oder n FEUerzeug so (.) so ne !ACHT! machst;
0555 dann siehst du manchma ja die ACHT;
0556 (0.96)
0557 **S1** ne?=weil
0558 [das AUge?]
0559 **Jawara** [ich hab zu hau]
0560 se n spielzeug
0561 [+++ +++]
0562 **S1** [ein GANZ klein biss]
0563 chen länger das bild SIEHT,
0564 (1.26)
0565 **S1** und wenn (.) wenn sich diese scheibe DREHT?
0566 und man eigentlich den VOgel sieht,
0567 sieht_s das auge IMmer noch ein bisschen den (.)
 den käfig-
0568 und DESwegen sieht das so aus,
0569 als wenn wenn der vogel
0570 [IN dem käfig is;]
0571 **Jawara** [darf_ch was hier gucken,]
0572 darf ich ma hier guck
0573 [en,]((nimmt ein Daumenkino in die Hand))
0574 **S1** [h]
0575 m,
0576 **Jawara** wie das dann AUSSieht,

Analyse

S1 wendet sich gezielt an Menderes und setzt einen globalen Zugzwang, der eine deskriptive Diskurseinheit projiziert (Z. 0476). Nachdem Menderes in Reaktion darauf den beobachteten Effekt benennt (Z. 0477), geht S1 zur Demonstration der zuvor elizitierten Beschreibung über (Z. 0478-0484). Anschließend ergreift Mustafa das Wort und verbalisiert seine Beobachtung, dass das zu langsame und zu schnelle Drehen an der Scheibe dazu führt, dass der Effekt weniger deutlich ausgeprägt ist (Z. 0485-0493). S2 greift diese Beobachtung auf und setzt sie in den Zusammenhang mit der bereits zuvor angesprochenen Rolle der Geschwindigkeit für das Entstehen des Effekts (Z. 0494-0502). Im dargestellten kontextuellen Rahmen erkennt Mustafa die Relevanz, sein Wissen bezüglich der Gründe für den beobachteten Effekt zu demonstrieren und initiiert einen Erklärversuch. Hierfür konstituiert er zunächst das Explanandum, indem er behauptet, das Wissen über die Entstehungsgründe für den Effekt zu besitzen (Z. 0504) und setzt im gleichen Zug zur Produktion der explanativen Diskurseinheit an (Z. 0505-0509). Diese markiert er zwar durch die Verwendung der *wenn-dann*-Konstruktion als eine Erklärung-Warum, allerdings enthält seine Äußerung keine präzise Schilderung eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs, sondern bleibt durch die Verwendung der deiktischen Ausdrücke (*so* (Z. 0505), *das* (Z. 0506)) sowie durch die enaktive Demonstration des Gemeinten recht unspezifisch. Nach einer kurzen Pause ergreift Jawara das Wort, um diese Stelle im Gespräch für die erneute Platzierung der zuvor von S1 ignorierten kausalen Erklärung zu nutzen. Er übernimmt die Rolle des primären Sprechers und verbalisiert erneut den bereits geschilderten für die Entstehung des

Effekts verantwortlichen Ursache-Wirkung-Zusammenhang (Z. 0511-0514). Auch diesmal markiert er seine Äußerung mit dem Verb *liegen an* und der Konjunktion *weil* (Z. 0511) als eine Erklärung-Warum. Diesmal wird seine Erklärung von den Studierenden positiv aufgenommen: S1 lobt seine Idee (Z. 0515-0524) und S2 zeigt mit dem Rezipientensignal *aHA*; (Z. 0516-0518) an, dass er Jawaras Äußerung interessant findet. Zeitgleich mit der Reaktion der Studierenden ergreift auch Mustafa das Wort, um einen Einwand gegen Jawaras Aussage einzubringen, die Wahrnehmung des Bildes durch das Auge vollziehe sich innerhalb einer Sekunde (Z. 0519-0521). Um seinen Einwand zu untermauern, greift er erneut auf enaktive Mittel zurück: Durch das Drehen der Papierscheibe und das gleichzeitige laute Zählen der Sekunden (Z. 0525-0526) demonstriert er, dass sich die beiden Abbildungen anders als im Sekundentakt abwechseln. Auf das Handeln von Mustafa reagiert S2 mit dem Interesse suggerierenden Rezipientensignal *aHA*, (Z. 0527); er möchte bei dem von Mustafa angebrachten Punkt verbleiben und stellt eine elaborierende Frage (Z. 0529-0534): *Is es schneller? Langsamer?*, woraufhin Mustafa den Kern seines Einwandes verbalisiert (*GANZ schnell*, Z. 0536); dies wird von S1 mit dem zustimmenden Rezipientensignal *mhm*, erwidert (Z. 0537). Anschließend stellt Mustafa einen Vergleich an, der jedoch keinen Bezug zum Erklärgegenstand hat (Z. 0539). Da deutlich wird, dass die kindseitige Erklärung an dieser Stelle abgeschlossen ist, setzt S1 im nächsten Moment zum Demonstrieren der Erklärung des behandelten Phänomens an; hierfür nimmt sie zunächst Bezug auf den von Jawara geäußerten Gedanken, dass das Auge die Bilder etwas länger sieht als sie da sind (Z. 0543-0545). Ihre Äußerung weist einen fallenden Intonationsverlauf auf; dies wird von Jawara als ein Zeichen der Beitragsbeendigung interpretiert; er nutzt diese Gelegenheit und meldet sich zu Wort, um einen Einfall zu äußern, wo er das Phänomen im Alltag bereits beobachtet hat (Z. 0546-0548). Auf seine Äußerung erhält er jedoch keine Rückmeldung; ohne darauf einzugehen setzt S1 die Demonstration der Erklärung fort und führt den Begriff zur Bezeichnung des Phänomens ein (Z. 0549-0551). Anschließend setzt S1 das gleiche Vertextungsmittel ein, das auch Jawara zuvor versucht hat einzubringen: das Anstellen von Vergleichen zu ähnlichen Beispielen aus dem Alltag, die das Phänomen ‚Trägheit des Auges‘ illustrieren (Z. 0552-0555). Schließlich schildert sie zum wiederholten Male den dem Phänomen zugrundeliegenden Ursache-Wirkung-Zusammenhang (Z. 0557-0563) und führt zurück zum konkreten vorliegenden Beispiel (Z. 0565-0570). Während ihres Äußerungspaketes unternimmt Jawara einen weiteren Versuch, das Rederecht zu bekommen (Z. 0559-0561), auf seinen Beitrag wird jedoch nicht eingegangen. Nachdem S1 ihre Erklärung abgeschlossen hat, lenkt Jawara den Aufmerksamkeitsfokus auf einen anderen auf dem Tisch liegenden Gegenstand (Z. 0571-0576) und bearbeitet dadurch den Job ‚Überleiten‘.

In der vorliegenden Sequenz wird den Kindern der Gesprächsraum für eine eigeninitiierte Erklärung zugestanden, was vermutlich damit zusammenhängt, dass das Erklären des Phänomens an dieser Stelle von den Studierenden als förderlich für die inhaltliche Progression beim Durchdringen des Lerngegenstands eingeschätzt wird: Zu diesem Zeitpunkt haben alle drei Kinder bereits beschrieben, was sie auf den Drehscheiben sehen, sodass die Behandlung der Frage nach dem Grund für den beobachteten Effekt aus didaktischer Sicht sinnvoll erscheint. Auch hier ist also die Herstellung des Sprachhandlungskontextes ‚Unterricht‘ durch die Teilnehmerinnen

und Teilnehmer der Fall. Dies äußert sich auch deutlich in der Art, wie die Erklärsequenz abgeschlossen wird: S1 produziert ein explanatives Äußerungspaket und demonstriert den Kindern damit, wie der Job ‚Durchführen‘ ‚richtig‘ zu bearbeiten ist. Im Vergleich zum Unterrichtsgespräch haben die Kinder hier jedoch mehr Gelegenheit, ihre Kontextualisierungskompetenz zu schulen, da sie auf die Beiträge der anderen eingehen können, ohne sich zu melden (z.B. Z. 0511-0513, Z. 0519-0521).

6.2.5 Sequenz 5: Wie funktioniert der Anspitzer?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Beim Bemalen der Drehscheiben stellt Menderes fest, dass er einen Anspitzer braucht. Er fragt bei dem Dozenten nach und bekommt von ihm eine Kurbel-Spitzmaschine aus den 1950er Jahren ausgehändigt. Die Sequenz setzt ein, als Menderes das Gerät zum Schreibtisch bringt, an dem die Projektgruppe arbeitet.

Transkript

Explanandum:	Wie funktioniert der Anspitzer?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	14:31 – 15:08/00:37
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Mustafa, Jawara

0899 **S1** HIER; ((schaut sich den Anspitzer an))
 0900 DER is doch toll;
 0901 guck mal was DAS für ein wahnsinnsanspitzer is;
 0902 (0.39)
 0903 **Mustafa** den KENN ich;
 0904 (0.34)
 0905 **S1** [den kennste?]
 0906 **Mustafa** [den hab ich AUCH zu hau]
 0907 **S1** [das]
 0908 **Mustafa** [se;]
 0909 **S1** is ja toTAL cool;=oder,
 0910 (2.56)
 0911 **Mustafa** un JETZ brauch ich schwarz;
 0912 (5.12) ((S1 steckt einen Stift in die Öffnung der
 Spitzmaschine und dreht die Kurbel))
 0913 **S1** aber IRgendwie geht_s gr
 0914 [ad nich;]
 0915 **Jawara** [du musst den richtig]
 0916 REINstecken;
 0917 °h
 0918 [du musst den]
 0919 **S1** [is das nich rich]
 0920 tig
 0921 [drin?]
 0922 **Jawara** [du musst]
 0923 REIN (.) drücken,

0924 un jetzt (.) spitz ma?
0925 (2.6) ((S1 drückt den Stift fester rein und dreht
die Kurbel))
0926 **Jawara** du musst n
0927 (4.74) ((Jawara nimmt S1 die Spitzmaschine und den
Stift aus der Hand und übernimmt das Spitzen))
0928 **Jawara** jetzt ko zieh ma raus? ((reicht S1 den Anspitzer
mit dem Stift drin))
0929 (1.5) ((S1 zieht den Stift aus dem Anspitzer raus))
0930 **S1** is das BESSer?
0931 (1.03) ((Jawara betrachtet den Stift))
0932 **Jawara** na is SPITZer geworden;
0933 (0.38)
0934 **S1** nja;
0935 (.) na SIEHste;
0936 (0.77)

Analyse

Die Spitzmaschine stößt auf großes Interesse von S1; sie bringt ihre Begeisterung durch das Adjektiv *toll* (Z. 0900) sowie durch das Kompositum *Wahnsinnsanspitzer* (Z. 0901) zum Ausdruck. Mustafa behauptet, einen solchen Anspitzer zu kennen, was auf die Verwunderung von S1 stößt, die sie durch die hochsteigende Melodie ihrer Frage (Z. 0905) markiert; zeitgleich behauptet Mustafa, ein solches Gerät sogar zu besitzen (Z. 0906-0908). Nachdem S1 ihrer Begeisterung zum wiederholten Male durch das Adjektiv *cool* Ausdruck verleiht (Z. 0909), geht sie dazu über, die Funktionsweise der Spitzmaschine zu überprüfen. Nachdem sie einen Stift in die Öffnung des Anspitzers gesteckt hat, versucht sie die Kurbel zu drehen, stellt jedoch fest, dass das Anspitzen nicht funktioniert (Z. 0913-0914). Da ihre Äußerung das eine Wissenslücke markierende Indefinitadverb *irgendwie* enthält, wird dadurch potenziell ein Erklärbedarf relevant gesetzt. Ohne Verzögerung reagiert Jawara auf den angedeuteten Erklärbedarf von S1 und geht direkt zum Durchführen einer Erklärung-Wie über, indem er den ersten zu vollziehenden Handlungsschritt benennt (Z. 0915-0916). Durch das Modalverb *müssen* markiert er seine Äußerung als Instruktion. Nach einem markanten Einatmen setzt er zum Wiederholen seiner Äußerung an (Z. 0918); da er jedoch hört, dass zeitgleich S1 auf seinen Vorschlag mit Unverständnis reagiert (Z. 0919-0921), bricht er den angefangenen Satz ab und versucht, seine Aussage zu präzisieren, indem er statt des Verbs *reinstecken* *reindrücken* verwendet (Z. 0923). Anschließend benennt er den nächsten Handlungsschritt (Z. 0924). S1 folgt seiner Instruktion, doch scheint das Spitzen trotzdem nicht wie gewünscht zu funktionieren. Nach 2,6 Sekunden setzt Jawara zum wiederholten Erklären an (Z. 0926), bricht jedoch ab und geht dazu über, die von ihm gemeinte Vorgehensweise enaktiv zu demonstrieren (Z. 0927). Nach 4,74 Sekunden Spitzen gibt er die Spitzmaschine an S1 zurück und fordert sie auf, den Stift nun aus der Öffnung zu ziehen (Z. 0928). Nachdem S1 die Anweisung von Jawara befolgt hat, fragt sie nach seiner Einschätzung des Ergebnisses (Z. 0930). Nach einem kurzen Betrachten des Resultats seiner Bemühungen stellt Jawara fest, dass der Stift spitzer geworden ist (Z. 0932). Danach beendet S1 die Erklärsequenz mit dem bestätigenden und gleichzeitig das bereits zuvor auf ihrer Seite vorhandene Wissen anzeigenden *nja*; (.) *na SIEHste*; (Z. 0934-0935).

Die vorliegende Sequenz unterscheidet sich grundlegend von den zuvor behandelten, da die kommunikative Aufgabe, die hier bearbeitet wird, nicht in der reinen Wissensdemonstration, sondern im Ausgleich eines spontan festgestellten Wissensdefizits auf Seiten der Studierenden besteht, sodass es sich hierbei erstmals um eine Kommunikationssituation handelt, die vom schulunterrichtlichen Modus abweicht. Dadurch, dass die Kinder behaupten, mit der Funktionsweise des Anspitzers vertraut zu sein, etablieren sie sich in der Rolle der Experten für ein der S1 bis dahin unbekanntes Gerät, und S1 nimmt bereitwillig die Position einer Unwissenden ein, um ihr authentisch vorhandenes Interesse an der Bedienungsweise des Geräts zu befriedigen. Auf diese Weise bekommt Jawara die Gelegenheit, eine explanative Diskurseinheit her vorzubringen, die dem Lösen eines konkreten praktischen Problems dienen soll. Beim Vertex-ten bedient er sich dabei aller ihm zur Verfügung stehenden Realisierungsmittel: Sobald er merkt, dass durch seine verbale Instruktion das Verstehen auf Seiten von S1 nicht erreicht wird, entscheidet er sich für den von Fiehler (1982: 222, vgl. Kap. 4.2.2) beschriebenen Instruktionsstil ‚praktisches Demonstrieren‘ und führt S1 vor, wie das Anspitzen funktioniert. Obwohl S1 beim Abschließen der Erklärsequenz durch die Äußerung *na SIEHste*; (Z. 0935) wieder die Rolle einer mehr Wissenden einnimmt und somit in den Unterrichtskommunikationsmodus wechselt, handelt es sich bei dieser Sequenz um eine Erklärung, die dem Zweck der Bearbeitung von Wissensasymmetrien dient, eine Erklärung also, die auch im Alltag eine allgemeine Praktik darstellt. Die aktive Teilnahme an solchen diskursiven Praktiken ermöglicht es den Kindern, sich im Kontextualisieren, Vertexen und Markieren der eigenen Erklärungen zu üben. Im Falle der vorliegenden Sequenz erfordert die Gesprächssituation von den Kindern, die Relevanz einer selbst initiierten Erklärung sowie lokale kontextuelle Möglichkeiten zu deren Platzierung zu erkennen, zu nutzen und sich dabei im gewissen Kampf um das Rederecht innerhalb des *multi-party talk* durchzusetzen (Kontextualisierungskompetenz), Vertexungsmuster zu finden, die das Verstehen auf der Hörerseite ermöglichen (Vertexungskompetenz), sowie das Äußerungspaket als Instruktion zu markieren (Markierungskompetenz).

6.2.6 Sequenz 6: Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die Kinder stellen Drehscheiben her, die eine Bewegung darstellen sollen. Dazu überlegen sie sich zunächst ein Motiv, das sie dann auf zwei getrennten runden Papierscheiben umsetzen. Jawara ist mit dem Bemalen der Papierscheiben fast fertig, als S1 zu ihm kommt und sich das Ergebnis seiner Arbeit ansieht.

Transkript

Explanandum:	Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	17:21 – 17:52/00:31
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Mustafa, Jawara

1041 **S1** [WOW;]
1042 **Jawara** [mit welchem]
1043 **S1** DAS is ja klasse;
1044 (0.33)
1045 **Jawara** h
1046 [m;;]
1047 **Mustafa** [bei MIR]
1048 darf man nich
1049 [jetz (.) gucken;]
1050 **S1** [was hast_n]
1051 da geMACHT?
1052 (0.28)
1053 **Jawara** das soll
1054 [<<mit Knarrstimme> a >]
1055 **S1** [is das]
1056 da wo du HERkommst?
1057 (0.26)
1058 **Jawara** das is das ganze (.) das ganz das ganze KONtinent,=
1059 und hier dreht sich einmal die WELT; ((zeigt auf
die beiden Papierscheiben))
1060 **S1** (.) !WOW!;
1061 das is ja SÜper;
1062 (0.41)
1063 **S1** coohol;
1064 (0.74)
1065 **Jawara** [aber ich (.)]
1066 **S1** [was DU alles weißt;]
1067 **Jawara** (.) überle
1068 [g]
1069 **S1** [und]
1070 **Jawara** [ja,]
1071 **S1** [du WEI]
1072 SST wie die welt aussieht?
1073 (.) das find ich
1074 [ja toll;]
1075 **Jawara** [ich guck doch]
1076 DA ab; ((zeigt auf eine Erdkugel, die auf dem Regal
in der Ecke des Raumes steht))
1077 (1.07)
1078 **S1** mhm,
1079 (0.5)
1080 **Jawara** °h aber (.) wie GAMbia aussieht weiß ich SO
1081 [schon au]
1082 **S1** [super;]
1083 **Jawara** [swend]
1084 **S1** [guck ma;]
1085 **Jawara** [ig;]
1086 **S1** [und JE]
1087 TZT (.) machen wir das so,
1088 jetzt klebmer das hier DRAN; ((hält Jawara einen
Holzstab entgegen))
1089 (0.97)

Analyse

Als S1 die bemalten Papierscheiben von Jawara sieht, zeigt sie sich beeindruckt, was sie durch die Interjektion *wow*; (Z. 1041) und den bewertenden Kommentar *DAS is ja klasse*; (Z.1043) zum Ausdruck bringt. Dadurch, dass S1 sehr deutlich Interesse an dem, was Jawara gemalt hat, signalisiert, wird ein inhaltlicher Rahmen für die darauffolgende Erklärung geschaffen. Das Explanandum wird von S1 durch die W-Frage *was hast_n da geMACHT?* (Z. 1049-1050) konstituiert; S1 setzt dadurch einen globalen Zugzwang und macht das Folgen einer Erklärung-Was hochgradig erwartbar. Jawara erkennt den globalen Zugzwang und setzt dazu an, diesen gattungsadäquat einzulösen, indem er die für das Erklären-Was charakteristische Formulierung *das soll* verwendet (Z.1053). Durch das Modalverb *sollen* markiert er die Subjektivität seiner Bedeutungserklärung. Nach diesem gelungenen Einstieg gerät er allerdings ins Stocken (Z. 1054), was auf Planungsprozesse schließen lässt; in der entstandenen kurzen Pause ergreift S1 das Wort und macht Jawara in Form einer Entscheidungsfrage ein Interpretationsangebot (Z. 1055-1056). Jawara scheint jedoch dieses Angebot nicht wahrzunehmen: Statt darauf zu reagieren unternimmt er einen zweiten Anlauf, seine Erklärung-Was zu realisieren. Hierfür benennt er zunächst, was er auf den Papierscheiben dargestellt hat, wobei er während des Sprechens länger nach dem passenden Wort sucht (Z. 1058) und erläutert anschließend die Idee dahinter (Z.1059). Als Reaktion darauf signalisiert S1 erneut ihre Begeisterung durch den Einsatz der Interjektion *!wow!* (Z. 1060) und das Anbringen eines bestärkenden Kommentars *das is ja Super*; (Z.1061), wobei ungeklärt bleibt, ob sich diese positive Reaktion auf das Produkt von Jawara an sich oder auf seine Erklärung bezieht. Jawara versucht zwischendurch, einen Zweifel zu äußern (Z.1065-1068), da jedoch keine Zuhörersignale folgen, die ihn zum Weiterprechen animieren würden, bricht er den Satz ab. S1 zeigt sich indes beeindruckt vom Wissensstand von Jawara, was sie durch das Adjektiv *cool*; (Z.1063), den Exklamationsatz *was DU alles weißt*; (Z.1066), den Interrogativsatz *und du WEISST wie die welt aussieht?* (Z. 1069-1072) sowie schließlich durch den wertenden Kommentar *das find ich ja toll*; (Z. 1073-1074) zum Ausdruck bringt. Jawara relativiert im nächsten Zug seine Leistung, indem er darauf hinweist, dass er die Anordnung der Kontinente von der Erdkugel abgemalt hat, die auf einem Regal in der Ecke des Raumes steht (Z. 1075-1076). Mit dem Zuhörersignal *mhm*, (Z. 1078) zeigt S1 an, dass sie die Äußerung von Jawara zur Kenntnis genommen hat. Anschließend nimmt Jawara Bezug auf das zuvor unterbreitete Interpretationsangebot von S1 und behauptet, dass er ohne Hilfestellungen von außen weiß, wie das Herkunftsland seiner Eltern Gambia aussieht (Z. 1080-1085). Darauf reagiert S1 mit dem bewertenden Adjektiv *super*; (Z. 1082) und zeigt damit an, dass die Erklärsequenz beendet ist. Den Job ‘Überleiten’ übernimmt S1, indem sie Jawara zum nächsten Arbeitsschritt, nämlich dem Zusammenkleben der Papierscheiben, anleitet (Z. 1084-1088).

Die vorliegende Sequenz enthält Züge sowohl der Alltags- als auch der Unterrichtskommunikation. Die kommunikative Aufgabe, die in dieser Sequenz durch die explanativen diskursiven Praktiken bearbeitet wird – der Ausgleich eines spontan festgestellten Wissensdefizits – ist für Lehr-Lern-Diskurse eher untypisch (vgl. Kap. 4.1); das Bekunden des authentisch vorhandenen

Interesses an dem, was Jawara auf seiner Drehscheibe dargestellt hat, seitens der Studierenden schafft folglich ein Gesprächsklima, das vom klassischen Unterrichtsgespräch abweicht. Die Tatsache jedoch, dass Jawara in dieser Sequenz lediglich die Kernaufgabe – das Durchführen der Erklärung – bearbeitet, die Diskurseinheit ansonsten von der Studierenden ein- und ausgeleitet und inhaltlich gesteuert wird, verleiht der Gesprächssituation einen pädagogisch gesteuerten Charakter.

Da in der Sequenz keine form- oder vertextungsmittelbezogenen Aushandlungen stattfinden, lässt sich bezüglich des Potenzials dieses Gesprächsausschnitts für die Entwicklung der Erklärkompetenz des Kindes konstatieren, dass hier lediglich die rezeptive Ebene der Kontextualisierungskompetenz gefördert wird: Das Kind muss den an ihn gerichteten globalen Zugzwang erkennen. Da das Kind weder zur Vertextung noch zur sprachlichen Realisierung seiner Erklärung eine explizite Rückmeldung von der Studierenden bekommt, kann nicht behauptet werden, dass die Dimensionen ‚Vertexten‘ und ‚Markieren‘ in dieser Sequenz aktiv geübt werden.

6.2.7 Sequenz 7: Was bedeutet „zacken lassen“?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Mustafa hat eine Drehscheibe mit dem folgenden Motiv gebastelt: Auf einer Papierscheibe ist eine geschlossene Blüte abgebildet, auf der anderen eine offene. Dreht man die Scheibe, hat man den Eindruck, die Blüte würde auf- und zugehen. Die Sequenz ereignet sich, als S1 und Menderes sich die Drehscheibe von Mustafa ansehen.

Transkript

Explanandum:	Was bedeutet „zacken lassen“?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	18:49 – 19:13/00:24
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Menderes, Jawara

1123 **S1** siehst du einmal is die (.) ZU die blüte und einmal
geht sie AUF;=ne, ((dreht die Scheibe))
1124 **Menderes** ja;
1125 **S1** z
1126 [u,] ((dreht die Scheibe))
1127 **Jawara** [du]
1128 du musst das wie ne zacken lassen;=
1129 das sah COOL aus;
1130 **S1** hm?
1131 **Jawara** hm-
1132 (0.43)
1133 **S1** was (.) was soll ich,
1134 (1.46)
1135 **Menderes** so_n zacken lassen;
1136 (0.3)
1137 **S1** n zacken lassen,

1138 was MEINST du?
1139 (0.29)
1140 **Menderes** ((schnalzt mit der Zunge)) er hat so gesagt (.)
 hier n ZACKen;
1141 (0.5)
1142 **Menderes** hat geSAGT
1143 (0.5)
1144 **Menderes** aber
1145 (3.0)
1146 **S1** okay (.) das lassmer jetzt
1147 [trock]
1148 **Jawara** [ach SO,]
1149 **S1** [nen,]

Analyse

S1 dreht an dem Holzstab und beobachtet zusammen mit Menderes den dabei entstehenden Effekt. Die Studentin verbalisiert ihre Beobachtung und vergewissert sich anschließend durch den Einsatz der Partikel *ne*, ob Menderes ihr folgt (Z. 1123). Als Menderes mit *ja*; reagiert (Z. 1124), dreht sie die Scheibe weiter und kommentiert erneut (Z.1125-1126). Hier schaltet sich Jawara ein, der offensichtlich das Geschehen mitverfolgt, indem er einen Vorschlag macht: *du musst das wie ne zacken lassen*;= (Z.1128) und dessen Relevanz begründet: *das sah COOL aus*; (Z.1129). Dadurch, dass Jawara ein Verb verwendet, dessen Bedeutung für die Beteiligten unbekannt ist, wird ein inhaltlich-thematischer Rahmen für eine potenzielle Erklärung geschaffen. S1 zeigt durch das Rezipientensignal *hm?* an, dass sie etwas nicht verstanden hat (Z. 1130). Da keine direkte Reaktion auf ihr Signal folgt, expliziert sie ihren Erklärbedarf durch die W-Frage (Z. 1133) und etabliert dadurch einen globalen Zugzwang für ein Erklären-Was. Menderes, der den globalen Zugzwang erkannt hat und sich in der Pflicht sieht, diesen zu bedienen, wiederholt das von Jawara Gesagte *so_n zacken lassen*; (Z. 1135); da ihm jedoch das entsprechende Wissen fehlt, belässt er es bei dieser Äußerung. S1, die ihr Wissensdefizit durch die Antwort von Menderes offensichtlich nicht behoben sieht, re-etabliert den globalen Zugzwang durch das Wiederholen der Formulierung von Menderes (Z. 1137) und die Aufforderung, sein Verständnis davon darzulegen (Z. 1138). Da Menderes jedoch nach wie vor das entsprechende Wissen fehlt, beruft er sich zunächst auf Jawara (Z. 1140) und versucht, seine Interpretation zu verbalisieren (Z. 1140). Da dieser Äußerung keine Rezipientensignale folgen, fühlt sich Menderes offenbar verunsichert; nach einer Pause beruft er sich noch einmal auf Jawara (Z.1142) und nach einer weiteren Pause setzt er vermutlich dazu an, zuzugeben, dass ihm die Bedeutung des Wortes nicht bekannt ist, indem er die Konjunktion *aber* hervorbringt (Z. 1144), bricht jedoch den Satz ab. Es folgen keine Rezipientensignale. Nach einer 3-sekundigen Pause verschiebt S1 den Aufmerksamkeitsfokus auf den gemeinsamen Wahrnehmungsraum und kündigt den nächsten Arbeitsschritt an (Z. 1146-1149).

In der vorliegenden Sequenz kommt die Erklärung nicht zustande, obwohl diese potenziell möglich und erwartbar war: Die Gesprächsbeteiligten haben die kommunikative Relevanz einer dem Beheben einer spontan festgestellten Wissenslücke dienenden Erklärung-Was gemeinsam

hergestellt. Da der globale Zugzwang von S1 allerdings nicht an den ‚Experten‘, der den unbekannten Begriff eingeführt hat (Jawara), sondern an ein Kind gerichtet wurde, das diesen lediglich reproduziert hat (Menderes), konnte die explanative Diskurseinheit aufgrund des fehlenden Wissens auf Seiten von Menderes nicht produziert werden.

6.2.8 Sequenz 8: Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Nachdem die Kinder ihre Drehscheiben gebastelt und vorgeführt haben, wurde im gemeinsamen Reflexionsgespräch das Fazit gezogen, dass bereits zwei Bilder reichen, um eine Bewegung darzustellen. Im nächsten Schritt haben die Studierenden geplant, mit den Kindern die Frage zu bearbeiten, wie eine komplexere Bewegung dargestellt werden kann, indem mehrere Bilder einbezogen werden. Am Ende dieses Arbeitsabschnitts sollte ein Daumenkino entstehen. Um diese Aktivität einzuleiten, legt S2 einen Stapel Bilder auf den Tisch und initiiert die folgende Sequenz.

Transkript

Explanandum:	Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	31:35 – 32:34/00:59
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Student (S2), Mustafa, Menderes, Jawara

1954 **S2** SCHAUT mal;=
1955 =wir ham was MITgebracht,
1956 und zwar,
1957 (0.26) ((holt einen Stapel Bilder heraus))
1958 **Mustafa** <<flüsternd> ich weiß >;
1959 **S2** gibt es HIER,
1960 (0.52)
1961 <<leise> ah: >;
1962 (1.63)
1963 ne ganze MENge bilder;
1964 (2.95)
1965 **S2** kannst EINFach mal so ausnander machen;
1966 (0.63)
1967 komm ruhig mitRAN;
1968 menderes;
1969 (1.04)
1970 **S2** MENderes,
1971 komm ma her;
1972 schau ruhig mit HIN;
1973 (1.28)
1974 **S2** SCHAUT euch ma die bilder an?
1975 (0.49)
1976 und da sind jetzt
1977 (0.69)

1978 wie viele bilder SIND_S?
 1979 (1.27)
 1980 **Menderes** <<flüsternd> eins zwei drei vier fünf
 1981 [sechs sieben acht neun ZEHN >;]
 1982 **Jawara** [eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht]
 1983 [neun ZEHN;]
 1984 **S2** [okee,]
 1985 (0.9)
 1986 **S2** soa;
 1987 wir ham jetzt ZEHN bilder;
 1988 (2.65)
 1989 **S2** kriegen wir DIE in ne bewegung,
 1990 **Mustafa** JA;
 1991 (1.55)
 1992 **Mustafa** wir kn (.) wir ähm machen sie zuSAMmen;=
 1993 =tackern sie zusammen;
 1994 (0.45)
 1995 **S2** mhm,
 1996 (0.48)
 1997 **S2** einfach (.)
 1998 [SO wie sie da sind,]
 1999 **Mustafa** [und dann machen wir °h und DANN machen wir]
 2000 !SO!, ((nimmt den Stapel und blättert ihn durch))
 2001 (1.01)
 2002 **Mustafa** d
 2003 [ann k]
 2004 **S2** [okee;]
 2005 **Mustafa** (.) ergibt das ein BILD;
 2006 **S2** so dass (.)
 2007 [MEHR müssen wir gar nich machen;]
 2008 **Mustafa** [hab das ma bei SPONGE]
 2009 **S2** [wir müssen EIN]
 2010 **Mustafa** [bob gesehn;]
 2011 **S2** fach nur zusammentackern;
 2012 oder GIBT es noch etwas worauf wir achten müssen.
 2013 (1.89)
 2014 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) dass es RIChtige (.)
 reihenfolge is;
 2015 (1.02)
 2016 **S2** DAS is das (.) entscheidende;
 2017 (0.46)
 2018 **Jawara** <<:-)> oh_oh_oh >;
 2019 jetzt WEISS_CH nich mehr weiter;

Analyse

S2 stellt zielgerichtet die Inhaltsrelevanz für kindseitige explanative Äußerungspakete her, indem er einen Stapel Bilder auf den Tisch legt und die Kinder zählen lässt, wie viele das sind (Z. 1954-1978). Nachdem die Kinder die Bilder gezählt und festgestellt haben, dass es zehn sind (Z. 1980-1983), konstituiert S2 das Explanandum, indem er eine Entscheidungsfrage stellt (Z. 1989). Obwohl diese Frage an sich keinen direkten globalen Zugzwang impliziert, schließt Mustafa – nachdem er die Frage bejaht hat – die Verbalisierung seiner Vermutung an, auf

welche Weise die Bilder in Bewegung gebracht werden können, und übernimmt dadurch den Job ‚Durchführen‘. Dabei bedient er sich eines für das Erklären-Wie typischen Vertextungsmusters ‚das Anführen von Handlungsschritten‘, indem er zunächst den Schritt ‚Zusammenheften‘ schildert (Z. 1992-1993). Die Äußerung von Mustafa wird von S2 mit dem bestätigenden Rezipientensignal *mhm*, ratifiziert (Z. 1995), wonach S2 eine Präzisierungsfrage stellt (Z. 1997-1998). Diese wird jedoch von Mustafa nicht wahrgenommen; zeitgleich damit setzt er seine Erklärung-Wie fort und schildert den Handlungsschritt ‚Abblättern‘, wobei er die modaldeiktische Partikel *so* verwendet und die entsprechende Bewegung vorführt (Z. 2000). Den Zusammenhang zwischen den einzelnen Handlungsschritten markiert er durch die *und dann*-Konstruktion. Anschließend benennt Mustafa das Resultat der geschilderten Handlungsschritte, wobei er den Zusammenhang mit dem Verb *ergibt* markiert (Z. 2002-2005). Seine Erklärung schließt er mit der Angabe der Quelle seines Wissens ab (Z. 2008-2010). Während Mustafa die Erklärung durchführt, führt S2 mehrere auf die Elaborierung abzielende Zuhöreraktivitäten aus (eine Präzisierungsfrage Z. 1997-1998, eine ‚provozierende‘ Zusammenfassung des von Mustafa Gesagten Z. 2006-2011), die jedoch von Mustafa nicht wahrgenommen zu werden scheinen: Er geht auf diese nicht ein. Erst nachdem er die Erklärung beendet hat, reagiert er auf die von S2 gestellte Alternativfrage (Z. 2012), indem er die Inhaltsposition ‚die richtige Reihenfolge‘ benennt (Z. 2014). Dies wird von S2 als entscheidend hervorgehoben (Z. 2016); mittels dieses wertenden Kommentars bearbeitet S2 den Job ‚Abschließen‘: Er zeigt an, dass er die Erklärung als vollständig ansieht. Der Job ‚Überleiten‘ wird von Jawara übernommen, der den Aufmerksamkeitsfokus auf einen anderen Gegenstand verschiebt.

In der vorliegenden Sequenz stellen alle Beteiligten aktiv ‚die Unterrichtlichkeit‘ der Gesprächssituation her: Durch die von S2 gezielt arrangierte und von Mustafa durchgeführte Erklärung erfolgt die unterrichtstypische Inszenierung einer *knowledge-constructing community* (Morek 2015: 238, vgl. Kap. 4.1), bei der die Demonstration des Wissens seitens des Kindes im Bewusstsein darüber, dass das Gegenüber, das das Explanandum konstituiert hat, über die Expertise im angefragten Bereich verfügt, im Vordergrund steht. In Bezug auf das Potenzial dieses Gesprächsausschnitts für die Entwicklung der Diskurskompetenz der Kinder lässt sich Folgendes festhalten: Einerseits ist hier die rezeptive Ebene der Kontextualisierungskompetenz gefordert, da die Kinder den globalen Zugzwang erkennen sollen, der nicht explizit formuliert wird. Andererseits lassen sich in dieser Sequenz Versuche von S2 registrieren, Mustafa eine Rückmeldung zu der Vertextung seiner Erklärung zu geben: Während der Produktion der Erklärung führt er mehrere elaborierende Aktivitäten durch. Wie bereits angemerkt nimmt Mustafa jedoch die elaborierenden Angebote von S2 nicht an, solange er auf die Vertextung und die Formulierung seiner Erklärung konzentriert ist. Erst als er diese abgeschlossen hat und S2 im Anschluss eine Inhaltsposition einfordert, die in der Erklärung von Mustafa nicht enthalten war, liefert er diese nach (Z. 2014). Es wird sichtbar, dass der Aspekt ‚Vertextung‘ in der vorliegenden Sequenz Gegenstand der Aushandlung zwischen Mustafa und S2 ist, was schlussfolgern lässt, dass die entsprechende Dimension der Erklärkompetenz an dieser Stelle gefördert wird. Was die Markierungskompetenz anbetrifft, so lassen sich in der Sequenz keine formfokussierten Aushandlungen registrieren, so dass in dieser Hinsicht keine Förderung stattfindet.

6.2.9 Sequenz 9: Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Als letzte Aktivität des ersten Projekttreffens soll jedes Kind ein eigenes Daumenkino anfertigen. Dafür haben die Kinder von den Studierenden jeweils ein Büchlein mit leeren Seiten bekommen und wurden dazu angehalten, zu überlegen, welche ‚Geschichte‘ sie darstellen wollen. Die Sequenz setzt ein, nachdem Mustafa den Wunsch geäußert hat, in seinem Daumenkino ein Fußballspiel abzubilden.

Transkript

Explanandum:	Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	43:04 – 44:14/01:10
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Jawara

2953 **S2** wie wär_s wenn du_n TORwart malst?
 2954 (0.31)
 2955 n TORwart,
 2956 der den ball nimmt und HIER wegschießt; ((zeigt auf
 die erste Seite des Büchleins))
 2957 und dann FLIEGT der ball hier aus dem bild; ((blät-
 tert die Seiten um und bleibt bei der fünften Seite
 stehen))
 2958 (2.87)
 2959 **S2** wenn du ihn
 2960 (0.92)
 2961 **Mustafa** °h ja;
 2962 (0.31)
 2963 HIER der ball; ((zeigt auf die erste Seite des
 Büchleins))
 2964 (0.34)
 2965 hier so BALL, ((deutet in die Mitte des Blattes))
 2966 (0.3)
 2967 **S2** und SCHAU dir DEN
 2968 [hier an?]((nimmt ein neues Büchlein und zeichnet
 im unteren Bereich der ersten Seite einen Ball,
 blättert einige Seiten weiter und zeichnet den Ball
 erneut, allerdings in der oberen Ecke))
 2969 **Mustafa** [da der mensch,]((zeigt auf eine andere Stelle im
 Blatt))
 2970 (0.55)
 2971 **Mustafa** dann SCHIESST er ihn,
 2972 **S2** DAS könnte
 2973 [dir helfen;]((deutet auf die eben erstellte
 Zeichnung))
 2974 **Mustafa** [und bei den]

2975 ENde der be
2976 (0.62)
2977 ende (0.28) der bihild,
2978 °h is der ball WEG;
2979 **S2** genau;
2980 (0.64) ((ergänzt die Zeichnung))
2981 hier;
2982 und DAS könnte dir helfen; ((legt die eben er-
gestellte Zeichnung vor Mustafa))
2983 (0.51)
2984 der da jetzt (.) am ANfang hat er den ball;
2985 (0.68)
2986 **Mustafa** da so; ((schaut sich die Zeichnung von S2 an))
2987 er hat den BALL:,
2988 **S2** (.) ja,
2989 **Mustafa** (0.94)
2990 er SCHIESST ihn,
2991 **S2** ja,=das WÄR dann schon
2992 ja,=genau,
2993 **Mustafa** er wirft ihn SO, ((schlägt die nächste Seite des
Büchleins auf und zeigt in die Mitte))
2994 (.) °h
2995 (0.54)
2996 und dann((blättert weiter))
2997 (0.49)
2998 **S2** genau,
2999 **Mustafa** so:, ((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3000 (0.59)
3001 und dann, ((blättert weiter))
3002 (0.68)
3003 SO, ((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3004 (0.65)
3005 [er SCHIESST,]
3006 **Jawara** [MIT (augen) und so?]
3007 **Mustafa** °h er
3008 [schießt (.) ihn]
3009 **S1** [wie DU das möchtest;]
3010 **Mustafa** er muss ERST so
3011 [schmeißen-] ((hebt die Arme hoch und tut so, als
ob er einen Ball werfen würde))
3012 **Jawara** [ich ma]
3013 **Mustafa** [dann SCHIEßEn,]
3014 **Jawara** [ch erst mal OH]
3015 ne;
3016 **Mustafa** (0.87)
3017 dann (0.48) wird das SO, ((blättert weiter))
3018 (0.45)
3019 ja;
3020 (0.8)
3021 **Mustafa** dann
3022 (0.34)
3023 wird das SO, ((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3024 (1.68)
3025 **Mustafa** dann HIER,
3026 dann wird er geSCHMISSen,

3027 (1.27) ((blättert weiter))
3028 ((schnalzt mit der Zunge))
3029 und HIER wird das DA, ((zeigt auf den Ball, den S2
zuvor eingezeichnet hat))
3030 (1.66) ((blättert eine Seite weiter))
3031 und HIER (.) is der (.) ball nicht mehr zu sehen;
3032 **S2** (.) okay;
3033 (0.28)
3034 [DANN na klar;]
3035 **Mustafa** [und DANN wird er]
3036 wieder zurückgeschossen und er haltet;
3037 **S2** oh: ,=das könnte er AUCH machen;
3038 **Mustafa** aber der MENSCH
3039 [zu maln ganz]
3040 **S2** [na DANN leg ma los;]
3041 **Mustafa** SCHWER;

Analyse

S2 schildert eine Idee, wie das Thema ‚Fußball‘ im Daumenkino umgesetzt werden kann, nämlich durch die Fokussierung eines einzelnen Spielers und seiner Handlungen. Durch die einleitende Frage unter Verwendung des Potentialis (Z. 2953) rahmt er sein Äußerungspaket als einen Vorschlag, von dem er nicht erwartet, dass dieser von Mustafa zwingend umgesetzt werden soll. Durch das Einbringen der Idee schafft S2 einen inhaltlich-thematischen Rahmen, in dem Mustafa die Relevanz erkennt, eine Erklärung-Wie hervorzubringen.

Mustafa zeigt durch die Partikel *ja* (Z. 3961) an, dass er mit dem Vorschlag von S2 einverstanden ist, und geht anschließend dazu über, die Idee in eigenen Worten wiederzugeben. Er betrachtet die erste Seite des Büchleins und überlegt, wo der Ball und der Mensch platziert werden sollen (Z. 2963-2965, Z. 2969). In dieser Zeit beschäftigt sich S2 mit der Erstellung einer Hilfestellung für Mustafa: Er nimmt ein neues Büchlein und zeichnet zuerst das erste Bild (der Ball ist in der unteren Ecke links) und nach einigen leeren Seiten das letzte Bild (der Ball ist in der oberen Ecke rechts) des Daumenkinos. Er verweist Mustafa auf dieses Hilfsmittel (Z. 2967, Z. 2972-2973). Mustafa scheint jedoch dafür nicht empfänglich zu sein: Er fokussiert nach wie vor das vor ihm liegende Blatt und schildert, welche Schritte er darstellen möchte. Der Mensch soll den Ball schießen (Z. 2971); am Ende des Daumenkinos soll der Ball nicht mehr zu sehen sein (Z. 2974-2977). Durch das Rezipientensignal *genau*; (Z. 2979) zeigt S2 an, dass er den Überlegungen von Mustafa zustimmt. Anschließend ergänzt er seine Zeichnung und macht Mustafa erneut auf diese aufmerksam, indem er das Büchlein direkt vor Mustafa hinlegt, beteuert, dass es ihm helfen kann (Z. 2982) und die erste Zeichnung kommentiert (Z. 2984). Diesmal geht Mustafa auf das Unterstützungsangebot ein. Er betrachtet die Zeichnung und wiederholt den Kommentar von S2 (Z. 2987). Nachdem S2 durch die steigende Melodie des Rezipientensignals *ja*, (Z. 2988) anzeigt, dass er eine Fortsetzung erwartet, zählt Mustafa erneut die zuvor bereits angesprochenen Zwischenschritte auf, wobei er im Büchlein blättert und gestisch auf die leeren Seiten verweist (Z. 2990- 3031). Er bedient sich häufig des Modaladverbs *so* (Z. 2993, 2999, 3003, 3010, 3017, 3023) und verwendet bei der Schilderung der letzten Schritte

verstärkt indexikalische Ausdrücke (Z. 3029, 3031); an einer Stelle setzt er den eigenen Körper ein, um die Bewegung, die die Figur im Daumenkino ausführen soll, zu veranschaulichen (Z. 3011). Die Verbindung zwischen den einzelnen Schritten markiert er durch die Temporaladverbien *erst* (Z. 3010) und *dann* (Z. 2996, 3001, 3013, 3017, 3021, 3025, 3026). Der eindeutig demonstrierende Erklärstil (vgl. Kern 2003, siehe Kap. 4.2.2) von Mustafa bei der Hervorbringung der Diskurseinheit lässt sich darauf zurückführen, dass es sich in diesem Fall um die „Sprache des Verstehens“ nach Wagenschein (2009, vgl. Kap. 3.3) handelt: Die Erklärung erfüllt hier eine epistemische Funktion.

Beim Hervorbringen der Diskurseinheit wird Mustafa an mehreren Stellen durch bestärkende Rezipientensignale von S2 unterstützt (*ja*, Z. 2991, 2992; *genau*, Z. 2992, 2998). S2 gewährt Mustafa den Gesprächsraum, auch wenn Mustafa zahlreiche Pausen macht.

Nachdem Jawara bei der Seite im Büchlein angekommen ist, auf der der Ball nicht mehr zu sehen sein soll, und durch die fallende Melodie das Ende der Diskurseinheit angekündigt hat (Z. 3031), ratifiziert S2 den Abschluss der Erklärsequenz durch das Schlusseinleitungssignal *okay*; (Z. 3032). Mustafa fällt jedoch noch ein weiterer Schritt ein, der im Vorschlag von S2 nicht enthalten war, nämlich dass der Ball zurückgeschossen werden soll (Z. 3035-3036). Auch zu dieser Idee äußert sich S2 positiv mit dem Hinweis auf die Möglichkeit der Umsetzung (Z. 3037).

Während Mustafa den Aufmerksamkeitsfokus anschließend auf den Aspekt des Schwierigkeitsgrades der Darstellung eines Menschen verlagert (Z. 3038-3040), fordert S2 ihn auf, die entwickelte Idee nun umzusetzen (Z. 3040). Der Job ‚Überleiten‘ wird hier also von den beiden Beteiligten unabhängig voneinander bearbeitet.

In der vorliegenden Sequenz erfüllt die kindseitige Erklärung die epistemische Funktion: Durch die Verbalisierung seiner Gedanken unter Rückgriff auf die ihm zur Verfügung stehenden multimodalen Ressourcen (der eigene Körper, das vor ihm liegende Büchlein) gewinnt Mustafa erst eine Vorstellung davon, wie seine ursprüngliche Idee konkret im Format eines selbst erstellten Daumenkinos realisiert werden kann. Auffällig ist hier die engmaschige Begleitung durch S2, der sich offensichtlich darum bemüht, Mustafa beim Prozess der Erkenntnisgewinnung zu unterstützen – sowohl diskursiv als auch durch die Erstellung einer praktischen Hilfestellung. In Bezug auf die Frage nach der Förderlichkeit des vorliegenden Gesprächsausschnitts für die Entwicklung der Diskurskompetenz von Mustafa ist festzuhalten, dass Mustafa hier den Freiraum erhält, seine Diskurseinheit zu platzieren – auch ungeachtet der Tatsache, dass der Job ‚Konstituieren des Explanandums‘ unbearbeitet bleibt. Wie bereits aufgezeigt wird Mustafa beim Vertexten seines Äußerungspakets von S2 unterstützt. Es kann folglich behauptet werden, dass sich in dieser Sequenz das diskurserwerbsförderliche Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* (vgl. Kap. 3.2) in Bezug auf die Teilkompetenz ‚Vertexten‘ nachverfolgen lässt. Die Ebene ‚Markieren‘ scheint hier demgegenüber für die beiden Beteiligten wenig Relevanz für die Erfüllung der Funktion des Erklärens zu besitzen: Die „stammelnde“ (Wagenschein 2009: 138) Sprache des Verstehens wird von S2 – wohl aus didaktischen Gründen – zugelassen; Aus-handlungen auf der Formulierungsebene finden nicht statt.

6.2.10 Sequenz 10: Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Am Anfang des zweiten Projekttreffens initiiert S1 ein Gespräch darüber, was in der letzten Sitzung gelernt wurde. Sie fordert die Kinder auf, dem neu dazu gekommenen Taner zu erzählen, was sie beim letzten Mal gemacht haben. Menderes und Jawara sprechen daraufhin die Papierdreh scheiben an, die die Studierenden bei dem ersten Projekttreffen ausgeteilt haben; diese liegen auf dem Tisch vor den Kindern. Jawara fordert Taner auf, eine der Scheiben zu drehen. Nachdem Taner die Scheibe gedreht und festgestellt hat, dass es aussieht, als ob das abgebildete Auge auf- und zugehen würde, wird er von Menderes aufgefordert, die zweite Scheibe zu drehen, bei der auf einer Seite ein Vogel, auf der anderen Seite ein Käfig abgebildet ist. Die Sequenz setzt ein, als Taner beginnt, die zweite Scheibe zu drehen.

Transkript

Explanandum:	Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	01:04 – 02:30/01:26
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Taner, Jawara, Menderes

0055 **Taner** da is der vogel IN dem käfig;
 0056 **S1** geNAU;
 0057 (1.34)
 0058 **S1** wir hatten ja AUCH schon drüber gesprochen waRUM
 das so aussieht;
 0059 könnt ihr euch da (.) WAS hatten wir uns da noch
 überlegt,
 0060 (0.64) ((Jawara meldet sich per Handzeichen))
 0061 **S1** SAG ma?
 0062 **Jawara** (.) dass das AUge das nich wahrnimmt;
 0063 dass äh (0.4) die WAHRnehmung von den !AU!gen oder
 so was;
 0064 (0.97)
 0065 **Jawara** [also]
 0066 **S2** [?hm]
 0067 **Jawara** [(0.28)]
 0068 **S2** [_hm,]
 0069 **S1** [h]
 0070 **Jawara** [dass der]
 0071 **S1** [m: (.) sag DU ma?]
 0072 **Jawara** AUge
 0073 (0.21)
 0074 **Menderes** wenn man das so DREH:T? ((dreht die Papierscheibe))
 0075 **S1** hmhm,
 0076 (0.88)
 0077 **Menderes** so SCHNELL dann macht (0.27) hm::;

0078 (1.27)
0079 will ich das mal SO sagen dass da
0080 (0.57)
0081 zum beispiel (.) DIEses bild?
0082 erstmal geSPEIchert hat,
0083 und dann: (.)
0084 wenn man das so DREHT,=
0085 =dann sieht man das °hh (unverständlich);
0086 (1.41)
0087 **S1** ja;
0088 (1.59)
0089 **S1** genau;=das (.) das hat das geSPEIchert;
0090 so_n bisschen;
0091 das is (.) UNgefähr schon so in die richtung;
0092 (1.32)
0093 **S1** also (0.28) wenn wir was SEHen,
0094 (1.2)
0095 dann::: (1.2) übermittelt das AUge,
0096 dieses BILD an unser gehirn;
0097 (1.0)
0098 **Jawara** und (.) DAS dauert ne se
0099 [kunde lang;]
0100 **S1** [und DAS dauert;]
0101 (0.92)
0102 **S1** °h
0103 [und das DAUert,]
0104 **Jawara** [und in !DIE!ser sekunde]
0105 DREHT sich das;
0106 **S1** genau;
0107 (.) °h (.) und insofern SEHen wir dieses BILD,
0108 (0.79)
0109 ein GANZ kleines bisschen länger als es DA is;
0110 nämlich genau !DIE! zeit die_s BRAUCHT um zum ge-
hirn zu kommen;
0111 (0.38)
0112 so ma ganz EINFach gesagt;
0113 (0.41)
0114 ne,
0115 (.) °h und in DER zeit?
0116 (0.48)
0117 sehn wir dann schon das NEUe bild;
0118 (1.41)
0119 und äh (.) insofern sieht das dann so AUS,
0120 als WENN hier der den (.) mund auf und zumacht;
0121 oder der die AUgen auf und zu;
0122 (0.44)
0123 ihr hattet ja auch SELber welche gemacht;
0124 [ne,]

Analyse

Durch das Verbalisieren seiner Beobachtung (Z. 0055), d.h. durch das Benennen des Effekts, der durch das Drehen der Scheibe entsteht, schafft Taner einen inhaltlich-thematischen Rahmen

für eine potenzielle Erklärung: Es erscheint nun naheliegend, die Gründe für das Entstehen des Effekts anzuführen, sofern diese bekannt sind. S1 ergreift unmittelbar diese Gelegenheit, um den von ihr vorgesehenen didaktischen Pfad aufzunehmen, und konstituiert nach einer kurzen Bestätigung (Z. 0056) das Explanandum.

Dafür appelliert S1 zunächst an die gemeinsame Wissensbasis (Z. 0058) und setzt anschließend dazu an, eine Entscheidungsfrage zu formulieren (Z. 0059), die sie jedoch abbricht, um stattdessen eine W-Frage zu stellen (Z. 0059), wobei sie auch hier durch die Verwendung der Adverbien *da noch* andeutet, dass diese Frage in der letzten Sitzung bereits bearbeitet wurde, sodass die Antwort darauf bekannt sein dürfte. Dadurch, dass S1 ihre Äußerung explizit als eine *known information question* (Mehan 1979) markiert, stellt sie die Unterrichtlichkeit her, die im nächsten Zug von Jawara ratifiziert wird, der sich per Handzeichen um das Rederecht bewirbt. Gemäß dem auf diese Weise etablierten Kommunikationsmodus erteilt anschließend S1 Jawara das Wort (Z. 0061) und setzt dadurch den an ihn gerichteten globalen Zugzwang.

Jawara steigt unmittelbar in den Kernjob des Erklärens ein; er nimmt dabei das Formulierungsangebot von S1 an und steigt in sein Äußerungspaket mit der Fortsetzung des von S1 (Z. 0059) angefangenen Satzes ein (*dass das AUGE das nicht wahrnimmt*; (Z. 0062)). Er benennt zunächst den Grund für den entstandenen Effekt (Z. 0062) und zeigt anschließend an, dass er das beobachtete Phänomen nun adäquat bezeichnen möchte (Z. 0063). Durch das Verzögerungssignal *äh*, eine Pause und die formelhafte Wendung *oder so was* markiert er seinen Versuch, das Phänomen begrifflich zu fassen, als unreif. Anschließend zeigt er durch den Einsatz des Diskursmarkers *also* an, dass er seine Erklärung fortsetzen möchte. Da er jedoch mit der Erklärung nicht unmittelbar an den Diskursmarker anschließt, sondern zunächst eine Pause macht, wird ihm von S1 doch das Rederecht entzogen; dieses wird nun explizit an Menderes erteilt (Z. 0071), sodass Jawara den angefangenen Satz (Z. 0070-0072) nicht zu Ende bringt. Menderes, der nun die Rolle des primären Sprechers übernehmen soll, konzentriert sich zunächst auf das ‚Beobachtbare‘. Er stützt sich bei seinem Erklärversuch auf konkrete Handlungen: Er dreht die Papierscheibe und kommentiert: *Wenn man das so dreht?* (Z. 0074) dreht sie schneller und benennt diese Handlung (*so schnell dann macht*, Z. 0077), greift zur Veranschaulichung auf ein konkretes Bild zurück (*dass da (0.57) zum beispiel (.) DIEses bild? Erstmal geSPEIchert hat* (Z. 0079-0082), dreht es und kommentiert erneut die Drehhandlung (*und dann: (.) wenn man das so DREHT,=*, Z. 0083-84), formuliert jedoch keinen der angefangenen Sätze zu Ende. Er macht dabei lange Pausen (0.88 Z. 0076, 0.27+1.27 Z. 0077-0078, 0.57 Z. 0080), setzt das Verzögerungssignal *hm::* (Z.0077) ein und verwendet eine „Füllphrase“ (Z. 0079 *will ich das mal SO sagen dass da...*), was darauf hindeutet, dass er das von ihm durch den globalen Zugzwang verlangte Wissen in Bezug auf das Explanandum nicht reibungslos abrufen kann. Möglicherweise liegt seine Unsicherheit darin begründet, dass er durch die Fragestellung der S1 beim Konstituieren des Explanandums irritiert ist: In Z. 0058 gibt S1 zu verstehen, dass sie eine Erklärung-Warum erwartet. In Z. 0059 verwendet sie allerdings das Interrogativpronomen *Was*, was als Elizitierung einer Erklärung-Was interpretiert werden kann.

Nach einer Pause zeigt S1 zunächst durch das Rezipientensignal *ja*; (Z. 0087) an, dass sie mit der Aussage von Menderes einverstanden ist. Nach einer weiteren Pause drückt sie durch das Adverb *genau*; (Z. 0089) erneut ihre Zustimmung aus und greift im nächsten Moment ein Element aus der Äußerung von Menderes auf, das für das Verstehen des Ursache-Wirkung-Zusammenhangs am relevantesten erscheint (Z. 0089). Im nächsten Schritt schwächt sie durch *so_n bisschen*; (Z. 0090) ihre Zustimmung mit dem zuvor hervorgehobenen Äußerungselement ab und beteuert, dass der Gedankengang von Menderes *ungefähr* (Z. 0090) in die richtige Richtung geht.

Anschließend geht S1 zum Modellieren der Erklärung über. Mit dem Einsatz des Diskursmarkers *also* zeigt sie an, dass nun ein längeres Äußerungspaket folgen wird; nach einer kurzen Pause schildert sie den Ursache-Wirkung-Zusammenhang, wobei sie sich der *wenn-dann*-Konstruktion bedient. In ihrer Erklärung abstrahiert sie von dem konkreten Beispiel mit der Papierdrehscheibe, was sie durch das Pronomen *was* markiert (Z. 0093). Nachdem sie den ersten Teil ihrer Erklärung beendet hat – angezeigt durch die fallende Melodie und die sekundenlange Pause –, schaltet sich Jawara mit einer Ergänzung ein (Z. 0098-0099). S1 bestätigt die Richtigkeit der Ergänzung von Jawara, indem sie diese wiederholt (Z. 01013); gleichzeitig setzt Jawara die Erklärung fort (Z. 0104-0105). Auch dieser Ergänzung wird von S1 bestätigend zugestimmt, diesmal durch die Verwendung des Adverbs *genau* (Z. 0106). Anschließend zieht S1 aus dem zuvor geschilderten Ursache-Wirkung-Zusammenhang Schlüsse für das konkrete Beispiel mit der Papierdrehscheibe und beteuert nach einer kurzen Pause, dass es sich bei ihrer Erklärung um eine vereinfachte Darstellung handelt (Z. 0112); diese Aussage versieht S1 mit dem *question tag* *ne* (Z. 0114). Anschließend setzt S1 ihren Gedanken fort (Z. 0115-0117). Ihre Erklärung schließt S1 mit der Klammerbildung (Morek 2012: 81) ab (Z. 0119-0121): Sie greift lexikalische Elemente auf, die beim Konstituieren des Explanandums produziert wurden, um die Wirkung des erläuterten Prozesses zu veranschaulichen. Nach einer kurzen Pause bearbeitet S1 den Job ‚Überleiten‘, indem sie den Aufmerksamkeitsfokus auf die Tatsache verschiebt, dass die Kinder in der letzten Sitzung eigene Drehscheiben erstellt haben.

In der vorliegenden Sequenz stellen die Beteiligten gemeinsam einen unterrichtsähnlichen Kommunikationsmodus her, indem sie interaktiv die Relevanz der kommunikativen Aufgabe ‚Wissensdemonstration innerhalb einer *knowledge-constructing community*‘ etablieren und diese bearbeiten. Es lässt sich hier deutlich das *Initiation-Response-Feedback*-Schema (Sinclair & Coulthard 1975, vgl. Kap. 3.2) nachverfolgen, wobei der Schritt ‚*Feedback*‘ das Demonstrieren des Durchführens durch S1 beinhaltet. Quasthoff (2011) spricht einer solchen Modellierung der Durchführung von Diskurseinheiten von Seiten des/der kompetenten Gesprächspartner/in eine erwerbssupportive Wirkung in Bezug auf den Ausbau von diskursiven Fähigkeiten der Kinder zu und Heller & Morek (2015: 15-16) betonen, dass diskursive Modelle besonders dann von den Kindern als Ressource für einen solchen Ausbau genutzt werden, wenn die Kinder in die Produktion solcher Modelle involviert werden. Dies ist in der vorliegenden Sequenz der Fall: Die von Jawara eingebrachten Inhaltspositionen (Z. 0098-0099, Z. 0104-0105) werden von der Studierenden aufgegriffen und in die eigene Erklärung eingebaut. Folglich kann

behauptet werden, dass das kommunikative Verhalten von S1 an dieser Stelle Voraussetzungen für den Ausbau der Vertextungs- und Markierungskompetenz der Kinder schafft. Was die Kontextualisierungskompetenz anbetrifft, so wird hier – wie im Falle des *Initiation-Response-Feedback*-Schemas generell – lediglich deren rezeptive Ebene gefördert.

6.2.11 Sequenz 11: Was ist ein Daumenkino?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die Sequenz entstammt – wie die Sequenz davor – dem Einstiegsgespräch aus dem zweiten Projekttreffen, bei dem sich die Studierenden und die Kinder in Erinnerung rufen, was in dem ersten Projekttreffen geschehen ist.

Transkript

Explanandum:	Was ist ein Daumenkino?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	02:56 – 03:16/00:20
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Menderes

0157 **S1** okay;=und was ham wir dann NOCH gemacht,
 0158 **Menderes** dann haben wir so_n DAUmenkino gemacht; ((zeigt auf
 den Block aus Zetteln mit Bildern, der auf dem Tisch
 vor den Kindern liegt))
 0159 (0.21)
 0160 **S1** hmhm,
 0161 (0.28)
 0162 **Menderes** zum beispiel-
 0163 wenn man das jetzt SO macht, ((nimmt den Block in die
 Hand und führt mit dem Daumen über dessen seitliche
 Kante))
 0164 (1.67)
 0165 und immer (0.51) GA:nz bisschen schritte WEIter
 macht? ((blättert den Block auf))
 0166 (.) dann sieht das so AUS,
 0167 (0.78)
 0168 als sich das:: bild bewegt;
 0169 (0.35)
 0170 **S2** hmhm,
 0171 **S1** (.) hmhm,
 0172 (.) WILLST du_s ihm mal geben, ((zeigt auf Taner))
 0173 (1.06)

Analyse

Als Reaktion auf die Frage von S1, was bei dem letzten Projekttreffen gemacht wurde, spricht Menderes das Daumenkino an. S1 signalisiert durch das Rezipientensignal *hmhm*, (Z. 0160) ihr Einverständnis. Da es sich hierbei um ein Artefakt handelt, das die Kinder vor dem Projekt

nicht kannten, und von dem auszugehen ist, dass auch Taner, der sich der Projektgruppe neu angeschlossen hat, es nicht kennt, wird durch dessen Benennen ein Potenzial für das Erklären dessen, was es ist, geschaffen. Menderes, der das Thema ‚Daumenkino‘ angesprochen hat, sieht sich offenbar in der Verantwortung zu erklären, was dieses Artefakt ist. Ohne dass er dazu aufgefordert wird und auch ohne selbst explizit anzukündigen, dass er eine Erklärung anschließen möchte, geht er direkt zum Job ‚Durchführen‘ über. Als Vertextungsmittel seiner Erklärung–Was setzt er das Benennen und das gleichzeitige praktische Demonstrieren von Handlungen ein, die ausgeführt werden müssen, damit der gewünschte Effekt eintritt (Z. 0163-0165), sowie das Benennen dieses Effekts (Z. 0166-0168). Dies korrespondiert mit den Befunden der Studie von Wagner & Wiese (1989, vgl. Kap. 4.2.1), in der die Angaben typischer Handlungen als charakteristisch für Erklärungen–Was jüngerer Kinder herausgearbeitet wurden, und bestätigt die Beobachtung von Langner & Ingwer (2013: 161), dass beim Erklären–Was der Bezug auf die im gemeinsamen Wahrnehmungsraum befindlichen „Requisiten“ eine bedeutungskonstituierende Funktion haben kann. Interessant erscheint, dass Menderes sein Äußerungspaket als ein Beispiel für das Artefakt ‚Daumenkino‘ markiert (Z. 0162) und somit ein für Erklärungen–Was typisches globalsemantisches Mittel einsetzt. Auf die Erklärung von Menderes reagieren S1 und S2 nach einer kurzen Pause mit dem bestätigenden Signal *hmhm*, (Z. 0170, Z. 0171); nachdem die Erklärung dadurch abgeschlossen wird, verschiebt S1 den Gesprächsfokus auf einen anderen Aspekt, indem sie Menderes vorschlägt, das Daumenkino Taner zu geben (Z. 0172).

Die vorliegende Sequenz ereignet sich in einem Rahmen, der von den Beteiligten interaktiv als unterrichtsähnlich herausgearbeitet wurde, was an der Art der Bearbeitung der erklärungsein- und ausleitenden Jobs sichtbar wird (*known information question* (Mehan 1979) in Z. 0157, Anleitung zum nächsten Handlungsschritt in Z. 0172). In diesem Rahmen wird Menderes die Möglichkeit gewährt, eine explanative Diskurseinheit zu initiieren und durchzuführen. Menderes übt sich hier folglich in der Teilkompetenz ‚Kontextualisieren‘. Da er weder zur Vertextung noch zur Markierung seiner Erklärung eine Rückmeldung von den Gesprächspartner/innen bekommt, findet hier in dieser Hinsicht keine Förderung statt.

6.2.12 Sequenz 12: Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Auch diese Sequenz stammt aus dem Einstiegsgespräch des zweiten Projekttreffens. Die Studierenden und die Kinder führen ein Gespräch darüber, dass die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern des Daumenkinos minimal sein muss, damit der Effekt einer Bewegung entsteht.

Transkript

Explanandum:	Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	05:01 – 05:46/00:45
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara

0285 **S1** auch so wenn wir jetzt zum beispiel DIEses bild an-
gucken, ((zeigt auf die erste Seite des Daumenki-
nos))
0286 und STELLT euch vor,
0287 NACH dem bild würde jetzt DAS kommen; ((schlägt eine
Seite in der Mitte des Blocks auf))
0288 (1.66)
0289 **S1** dann WÜRde man:
0290 (1.35)
0291 **S1** w
0292 [ürde das]
0293 **Jawara** [dann]
0294 **S1** NICH funktioniern;
0295 [ne,]
0296 **Jawara** [dann]
0297 **S1** [DANN würde da]
0298 **Jawara** [WÄR_S auch nich]
0299 **S1** s
0300 (0.86)
0301 **Jawara** [dann säh_s au]
0302 **S1** [waru]
0303 **Jawara** ch nich wie ei:n (.) DAUmenkino aus;=o
0304 [der;]
0305 **S2** [h]
0306 m_hm,
0307 **Jawara** °h (.)
0308 [ähe]
0309 **S1** [waRUM denn]
0310 nich;
0311 (1.22) ((Jawara meldet sich per Handzeichen))
0312 **S1** SAG
0313 **Jawara** (.) weil_s ähm:
0314 °h weil_s doch
0315 (0.21)
0316 weil_s immer ähm (.) ein stückchen das weiter rückt;
((zeigt auf die aufgeschlagene Seite des Daumenki-
nos))
0317 °h
0318 zum beispiel wenn ICH jetzt SO meine hand bewege-
((führt die Hand zu der Brust))
0319 kann ja nich sein dass ich SO bin,= ((legt die Hand
auf die Brust))

0320 =und danach direkt wieder HIER bin; ((streckt den
Arm zur Seite))
0321 **S1** genau;
0322 **Jawara** (.) weil daZWISCHen,
0323 (0.56)
0324 muss ja noch was SEIN;
0325 **S1** (.) genau;
0326 da FEHLT dann ganz viel;=ne,
0327 (0.64)
0328 und wir WOLLN eigentlich ma untersuchen,
0329 wie VIEL da fehlt;
0330 (0.67)
0331 also wie VIE:L,
0332 (0.83)
0333 BILder man braucht,
0334 (0.82)
0335 daMIT das aussieht,
0336 wie eine beWEgung;

Analyse

Um den Kindern den Gesprächsgegenstand zu veranschaulichen, unterbreitet S1 ein Szenario, laut dem nach dem ersten Bild des vor ihnen liegenden Daumenkinos direkt das Bild in der Mitte folgen würde (Z. 0285-0287). Jawara geht auf dieses Angebot zur Wissenserarbeitung ein und schildert die Folge eines solchen Szenarios, indem er behauptet, dass der Effekt des Daumenkinos in diesem Fall nicht eintreten würde (Z. 0293-0304). Durch das Verwenden von Konjunktiv markiert er seine Aussage als hypothetisch; auch durch die Verwendung von *oder*; am Ende der Äußerung zeigt er an, dass er die Gültigkeit seiner eigenen Aussage anzweifelt. S2 reagiert auf die Äußerung von Jawara mit dem bestätigenden *hmhm*, (Z. 0305-0306). Die von Jawara aufgestellte These erfordert eine Erläuterung, sodass die Relevanz einer Erklärung-Warum hiermit als etabliert gilt. S1 nutzt diese Gelegenheit, um den von ihr vorgesehenen didaktischen Pfad aufzugreifen und konstituiert im nächsten Moment das Explanandum, indem sie eine Warum-Frage stellt (Z. 0309-0310). Daraufhin bewirbt sich Jawara auf die schulische Art und Weise um das Rederecht, indem er die Hand hebt (Z. 0311); S1 geht darauf ein und fordert ihn zum Sprechen auf (Z. 0312). Sein Äußerungspaket markiert Jawara als Begründung der vorangestellten These, indem er mit der Konjunktion *weil* in die Diskurseinheit einsteigt. Er macht mehrere Versuche, die Erklärung zu vertexten, bricht jedoch zweimal ab, macht eine Pause und setzt das Verzögerungssignal *ähm*: ein, was darauf hindeutet, dass es sich hierbei um die „Sprache des Verstehens“ nach Wagenschein (1980) handelt, nicht um die „Sprache des Verstandenen“ (vgl. Kap. 3.3). Als er schließlich mit der Vertextung beginnt, bleibt er bei seiner Erklärung im Bereich des ‚Sichtbaren‘ und versucht, die Begründung seiner These durch das Veranschaulichen an Beispielen aufzubauen. Zum einen bezieht er sich auf das Beispiel des auf dem Tisch vor den Kindern liegenden Daumenkinos – was naheliegend erscheint, da sich auch das Szenario von S1 auf dieses Beispiel bezog – indem er gestisch auf den Bereich der Zeichnung zeigt, in dem die Veränderung zu der Zeichnung davor sichtbar ist (Z. 0316). Er scheint jedoch mit diesem Vertextungsmittel unzufrieden zu sein und greift anschließend zu einem

anderen Beispiel: Durch den Einsatz des eigenen Körpers demonstriert er, dass eine Bewegung fließend ist (Z. 0318-0320). Hierbei übernimmt er die Argumentationsweise von S1: Zunächst wird ein Szenario geschildert (Z. 0318) und anschließend die Unmöglichkeit von dessen Umsetzung hervorgehoben (Z. 0319-0320), bevor ein Grund für diese Unmöglichkeit angeführt wird (Z. 0324). Bei der Vertexung seiner Erklärung bewegt sich Jawara durchgängig auf der enaktiven Ebene (Zeigen auf das Blatt, Demonstrieren einer Bewegung), was charakteristisch für Kinder im Grundschulalter in wissenserarbeitenden Gesprächen ist (vgl. Kap. 3.3).

S1 zeigt durch das Bestätigungssignal *genau*; (Z. 0325) an, dass sie mit der Erklärung von Jawara einverstanden ist; anschließend paraphrasiert sie deren letzten Teil (Z. 326) und schließt damit die Erklärsequenz ab, bevor sie diese in den zuvor initiierten Gesprächsstrang einbettet (Z. 0328-0336) und dadurch den letzten gesprächsstrukturellen Job – das Überleiten – bearbeitet.

Auch diese Sequenz weist Züge der Unterrichtskommunikation auf: Die Beteiligten inszenieren sich als Mitglieder einer *knowledge-constructing community* und bearbeiten die kommunikative Aufgabe ‚Konstruktion des gemeinsamen Wissens‘. Davon zeugt sowohl die Tatsache, dass die Jobs ‚Konstituieren des Explanandums‘ und ‚Überleiten‘ von der Studierenden bearbeitet werden, als auch die Mittel, die dabei zum Einsatz kommen (*known information question*, Einbetten in einen größeren Zusammenhang). Auch Jawaras Bewerbung um das Rederecht per Handzeichen erzeugt den Sprachhandlungskontext ‚Schule‘. Hinsichtlich des Potenzials dieses Gesprächsausschnitts für die Förderung der kindlichen Diskurskompetenz lässt sich auch hier festhalten, dass vor allem das Erkennen und das Bedienen des globalen Zugzwangs von den Kindern gefordert wird; in Bezug auf das Vertexen und das Markieren erhält Jawara keine Rückmeldung von den Studierenden.

6.2.13 Sequenz 13: Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Um ein Gefühl dafür zu bekommen, wie viele Bilder gemacht werden müssen, damit aus den Standbildern eine Bewegung entsteht, wollen die Studierenden und die Kinder eine Körperbewegung fotografisch dokumentieren. Es wurde bestimmt, dass Menderes eine langsame Körperbewegung ausführen soll (den Kopf nach hinten lehnen), während Jawara ihn dabei fotografiert. Bevor die Kinder mit dieser Aktivität beginnen, werden sie von den Studierenden in die Bedienung der Fotokamera eingewiesen.

Transkript

Explanandum:	Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	09:44 – 10:14/00:30
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Jawara

0583 **S1** (.) also-
0584 (0.39) das WICHtige is ja,
0585 dass (.) die KAmera?
0586 (0.2)
0587 IMmer gleich is;
0588 weißt du wenn wir jetzt ein foto von HIER machen,
0589 und eins von DA-
0590 und eins von DAha, ((zeigt mit der Hand in unter-
schiedliche Richtungen))
0591 (0.28)
0592 **Jawara** das GEHT ja
0593 [nich;=]
0594 **S1** [DANN]
0595 **Jawara** [=weil (.) zum bei]
0596 **S1** [wird das nachher,]
0597 **Jawara** spiel jetz-
0598 °h !HIER! (.) is ja NUR ne weiße wand; ((zeigt auf
die Wand hinter Menderes))
0599 und wenn wir
0600 und
0601 [wenn wir jetzt MENderes]
0602 **S1** [ganz genau;]
0603 **Jawara** dich davor daHINGestelln; ((zeigt auf die Tafel in
der Ecke des Raumes))
0604 dann is ja: da (.) DA ne GRÜne wand;
0605 dann bin ich ja nich am gleichen ORT;
0606 **S1** SIEHste,
0607 und DANN wird das nachher auch NICH,
0608 **Jawara** das geht ja NUR wenn er dahin !LÄUFT!;
0609 [sonst KLAPPT_S]
0610 **S1** [ZUM film;]
0611 **Jawara** [nich;]
0612 **S1** [GA]
0613 NZ genau;
0614 und DESwegen ham wir dieses stativ?
0615 dass die KAmera immer gleich bleibt,
0616 (.) °h (0.3) und DU sozusagen-= ((schaut Menderes
an))

Analyse

Auch in dieser Sequenz greift S1 zum gleichen Mittel wie in der Sequenz davor, um den Kindern einen Sachverhalt näherzubringen: Um zu veranschaulichen, warum die konstante Position der Kamera eine Grundvoraussetzung bei den Dreharbeiten darstellt, setzt S1 dazu an, ein fiktives Szenario zu schildern: Was wäre, wenn man die Bilder aus unterschiedlichen Positionen heraus machen würde (Z. 0588-0590). Auch hier ist es Jawara, der darauf reagiert, indem er das Misslingen eines solchen Vorgehens prognostiziert (Z. 0592-0593). Nachdem die Inhaltsrelevanz einer Erklärung-Warum auf diese Weise hergestellt ist – es steht eine These im Raum, die einer Begründung bedarf – steigt Jawara direkt in den Kernjob ‚Durchführen‘ ein, ohne dass das Explanandum explizit konstituiert wurde. Obwohl Jawara seinen Beitrag mitten

im Gesprächszug von S1 platziert, wird ihm von S1 der Gesprächsraum zugestanden. Auch dieses Mal greift er auf ein konkretes Beispiel zurück, um die Idee, dass der Hintergrund bei allen Bildern gleich sein sollte, damit im Endergebnis der Effekt eines Films entsteht, auszudrücken: Er rekurriert auf das aktuelle Vorhaben, fokussiert dabei den für alle sichtbaren Hintergrund – die weiße Wand (Z. 0598) –, entwirft das fiktive Szenario, Menderes würde auf einem der Bilder vor einem anderen Hintergrund fotografiert werden (Z. 0599-0603), und schildert dessen Folge: Es würde so aussehen, als ob man an einem anderen Ort wäre (Z. 0605). Auch hier setzt Jawara vorrangig gestische Mittel und deiktische Ausdrücke ein, um seine Erklärung zu realisieren (Z. 0598, 0603). S1 bestätigt im nächsten Schritt die Richtigkeit der Erklärung von Jawara, wobei sie sich durch die Verwendung von *siehste*, (Z. 0606) als ‚besserwissend‘ positioniert, und erweitert diese um eine weitere Schlussfolgerung (Z. 0607, 0610). Diese Schlussfolgerung bezieht sich nicht mehr auf den von Jawara genannten lokalen Effekt (Z. 0605), sondern auf das Gesamtergebnis der Filmproduktion; der Einsatz dieses Vertextungsmittels kann als Modellieren betrachtet werden. Allerdings wird der Kommentar von S1 von Jawara nicht wahrgenommen, da er zeitgleich damit seinen Gedanken fortführt und ein Szenario unterbreitet, nach dem der zuvor angesprochene Hintergrundwechsel doch möglich wäre (Z. 0608), bevor er zum wiederholten Male das Misslingen des aktuellen Vorhabens im von S1 geschilderten Falle beteuert (Z. 0609, 0611). Auch diese Ergänzung bewertet S1 als richtig (Z. 0612-0613) und schließt damit die Erklärung ab. Im nächsten Schritt bearbeitet sie den ausleitenden Randjob ‚Überleiten‘, indem sie die festgestellte Notwendigkeit der konstanten Kameraposition in Zusammenhang mit einem mitgebrachten Stativ bringt (Z. 0614-0616) und den Aufmerksamkeitsfokus damit auf einen anderen Gegenstand verschiebt.

Auch in der vorliegenden Sequenz bearbeitet Jawara die kommunikative Aufgabe ‚Wissensdemonstration innerhalb einer *knowledge-constructing community*‘. Interessant erscheint hier, dass Jawara die inhaltliche Relevanz für die Demonstration seines Wissens im Gespräch selbst erkennt und sein explanatives Äußerungspaket unaufgefordert platziert; da dies inhaltlich der didaktischen Intention von der Studierenden entspricht, bekommt er den Gesprächsraum zugestanden. Es kann folglich behauptet werden, dass in der vorliegenden Sequenz günstige Bedingungen für den Ausbau der Kontextualisierungskompetenz von Jawara geschaffen wurden. Hinsichtlich des Vertextens und des Markierens erhält Jawara keine Rückmeldung von der Studierenden.

6.2.14 Sequenz 14: Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (1)

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die Erklärsequenz ereignet sich beim Drehen der folgenden Legomännchen-Filmszene: Zwei Legomännchen angeln unabhängig voneinander auf den entgegengesetzten Ufern einer Insel. Beide fischen jeweils eine Kiste heraus und entnehmen dieser ein Stück Papier, das sich als Teil einer Schatzkarte herausstellt. Beim Drehen dieser Szene wird gemeinsam überlegt, wie man

konkret vorgehen sollte, damit es im Film so aussieht, als ob die Männchen die Schatzkarte aus der Kiste herausziehen würden.

Transkript

Explanandum:	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	52:43 – 53:32/00:49
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Student (S2), Sozialpädagogin (SP), Jawara, Menderes, Taner

2749 **S2** [weiter GEHT_S,]
 2750 (1.03)
 2751 **S2** gut;
 2752 (3.71) ((Jawara und Taner bewegen die Lego-Figuren, Menderes fotografiert, S1 und S2 schauen zu))
 2753 **Menderes** jetzt k
 2754 (0.48)
 2755 **S2** SO;=
 2756 **S2** =die [KARte;]
 2757 **Menderes** [jetzt kann er die]KARte raus;
 2758 (0.74) ((Taner bewegt sein Lego-Männchen))
 2759 **Menderes** LANGsam langsam;
 2760 (0.49)
 2761 **Taner** WIE den[n,]
 2762 **Jawara** [a]ch so die KARte rau[s;]
 2763 **S2** [j]a-
 2764 **S2** (0.1) IHR seid
 2765 **Jawara** was HAST du jetzt für die karte raus?
 2766 **S2** die karte muss jetzt RAUSgenommen werden;
 2767 **Jawara** e[infach !GANZ!]raus;
 2768 **Menderes** [aber WIE;]
 2769 (0.28)
 2770 **S2** proBIERT es aus?
 2771 (0.2)
 2772 **Jawara** weil wir müssen doch immer in stÜCKchen für stückchen das (0.06) die kar[te rausholn;]
 2773 **Taner** [das habe ich](.) einfach +++ [+++ +++ +++-]
 2774 **Jawara** [ich HAB][grade ne idee-]
 2775 **S2** [bei den][SACHen?]
 2776 **Jawara** ich hab ne [iDE]E;=(.) ich hab ne [iDEE;]
 2777 **S2** [ja;]
 2778 **SP** [ja;]
 2779 **Jawara** (0.63) guck-

2780 **Jawara** (0.59) wir können paPIERstückchen nehmen, ((zerreißt ein Blatt Papier))
 2781 **Jawara** (0.28) die (.) und IMmer mehr dadrunter stelln, ((legt die Papierschnipsel in die Kiste))
 2782 **Jawara** und dann sieht das so AUS?
 2783 **Jawara** weil (.) die sind ja dann in der KISTe;
 2784 **Jawara** dass man die da nich SEHen kann,
 2785 **Jawara** °h dann sieht das so AUS,=
 2786 **Jawara** =ob ER sie aus der kiste rausholt;
 2787 (0.48)
 2788 **S2** indem du (.) äh indem man das in die kiste REINmacht; ((zeigt auf das zerschnipfelte Blatt Papier))
 2789 (0.29)
 2790 **Jawara** J[A;]
 2791 **S2** [o][kay;]
 2792 **Jawara** [(.)]da (.) und damit_s immer Höher steigt;
 2793 **Jawara** das [RAU]S;= ((nimmt die Schatzkarte heraus))
 2794 **S2** [okay;]
 2795 **Jawara** =wieder REIN;= ((legt Papierschnipsel und die Schatzkarte rein))
 2796 **Jawara** =und [RAUS;=] ((nimmt die Schatzkarte heraus))
 2797 **S2** [HIER][is]
 2798 **Jawara** [=wie]der RE[IN;] ((legt noch mehr Papierschnipsel rein))
 2799 **S2** [HIER war]irgendwo n stück-
 2800 **S2** is das noch D[A,]

Analyse

Es wird von allen Gesprächsbeteiligten gemeinsam herausgearbeitet, dass es beim Drehen dieser Szene ein Problem gibt, das gelöst werden muss: *Wie bekommen wir es hin, dass das Lego-Männchen die Schatzkarte allmählich aus der Kiste herauszieht?* Konkret stellt Menderes als Kameramann fest, dass Taner die Schatzkarte so schnell aus der Kiste herausholt, dass die Bewegung nicht fotografisch dokumentiert werden kann. Er fordert Taner auf, langsamer vorzugehen (Z. 2759). Daraufhin zeigt Taner an, dass ihm das Wissen dazu fehlt, wie er konkret vorgehen soll, indem er von Menderes eine Erklärung-Wie einfordert (Z. 2761). Jawara, der sein Legomännchen zeitlich verzögert zur Kiste bewegt, reagiert mit Verspätung auf die Anweisung von Menderes, die Karte aus der Kiste herauszuziehen (Z. 2762) und zeigt ebenfalls Verunsicherung in Bezug auf das Ausführen dieser Anweisung an, indem er sich an Taner wendet, von dem er annimmt, dass er diese Aufgabe bereits gelöst hat (Z. 2765). Nachdem S2 ebenfalls das Herausziehen der Karte aus der Kiste als den nächsten Arbeitsschritt benennt, signalisiert Jawara, dass er nicht weiß, wie diese Anweisung ausgeführt werden kann, indem er eine mögliche Option unterbreitet und dabei die Inhaltsposition, die er bezweifelt, prosodisch hervorhebt (Z. 2767). Zeitgleich mit der Äußerung von Jawara zeigt auch Menderes das Fehlen des notwendigen Wissens an, indem er – als Reaktion auf die Äußerung von S2 – die Wie-Frage stellt (Z. 2768). Somit wird die Klarheit darüber hergestellt, dass alle beteiligten Kinder

nicht adhoc wissen, wie die Aufgabe, die Karte allmählich aus der Kiste herauszuziehen, gelöst werden kann. Nach einer kurzen Pause hält S2 die Kinder dazu an, dieses Problem durch Ausprobieren zu lösen (Z. 2770). Jawara geht auf den Vorschlag von S2, direkt zum Handeln überzugehen nicht ein, sondern formuliert stattdessen den Kern des Problems, für das eine Lösung gefunden werden muss (Z. 2772). Die Inhaltsrelevanz einer Erklärung-Wie wird somit von allen Beteiligten gemeinsam hergestellt.

Das Explanandum wird von Jawara in Form einer Ankündigung konstituiert, eine Idee für die Lösung des Problems zu haben. Um die Ratifizierung der Interaktionspartner/innen einzuholen, wiederholt Jawara seine Idee dreimal hintereinander (Z. 2774, 2776). Die Nachdrücklichkeit von Jawara zeitigt ihre Wirkung: S2 und die Sozialpädagogin reagieren darauf zeitgleich mit dem Aufmerksamkeitssignal *ja*; (Z. 2777, 2778) und gewähren dadurch Jawara Raum für das Durchführen der Erklärung. Um seine Idee darzulegen, greift Jawara zum enaktiven Mittel ‚Demonstrieren‘: Er zerreißt ein Blatt Papier und erläutert, was er mit den Papierschnipseln vorhat. Seine Ausführungen rahmt er als eine mögliche Handlungsoption, indem er das Modalverb *können* verwendet (Z. 2780). Als Vertextungsmittel setzt er die Schilderung chronologischer Abfolge möglicher Handlungsschritte (Z. 2780, 2781), die Begründung der Relevanz eines der Schritte (Z. 2783 - 2784) sowie das Benennen des erwarteten Effekts (Z. 2785-2786) ein. Nach einer kurzen Pause folgt die Reaktion von S2: Er legt sein Verständnis der Erklärung von Jawara dar, indem er die von ihm vorgeschlagene Vorgehensweise zusammenfasst (Z. 2788). Nachdem Jawara mit einem *JA*; (Z. 2790) bestätigt, dass S2 seine Erklärung richtig aufgefasst hat, möchte S2 die Erklärsequenz beenden, indem er das dafür charakteristische Adverb *okay* verwendet (Z. 2791). Jawara möchte jedoch den Kern seiner Idee noch einmal veranschaulichen, indem er die einzelnen Schritte praktisch demonstriert. Zwischendurch versucht S2 wiederholt, die Erklärsequenz mit dem gleichen Mittel wie zuvor zu beenden (Z. 2794); Jawara scheint jedoch zu vertieft in die Demonstration seiner Idee zu sein, um das zu registrieren. Letztendlich verschiebt S2 den Aufmerksamkeitsfokus auf einen anderen Gegenstand (Z. 2799–2800) und erledigt dadurch den Job ‚Überleiten‘.

Die vorliegende Sequenz unterscheidet sich von den zuvor analysierten dahingehend, dass hier die inhaltliche Relevanz der Erklärung nicht von einer Person etabliert, sondern gemeinschaftlich in der Interaktion herausgearbeitet wird, indem beim Drehen einer Filmszene ein praktisches Problem festgestellt wird und nach dessen Lösung gesucht wird. Die Kinder und der Studierende schaffen gemeinsam den lokalen sequenziellen Kontext für das Platzieren einer Erklärung-Wie. Es kann folglich behauptet werden, dass die Kinder in dieser Sequenz aktiv an der Kontextualisierung der explanativen diskursiven Praktik beteiligt sind.

Die kommunikative Aufgabe, die in der vorliegenden Sequenz durch die explanativen diskursiven Praktiken bearbeitet wird, besteht im Ausgleich des tatsächlich vorhandenen Wissensdefizits: Nur Jawara besitzt das Wissen über die ihm eingefallene Lösung des festgestellten Problems und möchte dieses mit den anderen teilen. Die Interaktion zwischen den Beteiligten ist folglich auf das Verstehen auf Seiten der Zuhörer/innen ausgerichtet; dies wird auch an der Verwendung des Mittels ‚Verständnisdarlegung‘ durch den Studierenden im Anschluss an die

Produktion der Erklärung sichtbar. Das Erreichen des Verstehens als kommunikatives Ziel hat Konsequenzen für die Vertextungsverfahren, die in der Sequenz zum Einsatz kommen: Nach der Rückmeldung von S2 in Z. 2788 erkennt Jawara die Relevanz der praktischen Demonstration seiner Idee und führt diese durch. Auf diese Weise übt sich Jawara darin, die Verfahren der Vertextung und der Markierung an die Bedürfnisse seines Gegenübers anzupassen.

Insgesamt lässt sich folglich die vorliegende Gesprächssequenz als vom klassischen Unterrichtsgespräch abweichend charakterisieren. Das Interaktionsgeschehen birgt hier Potenzial für die Entwicklung von Kontextualisierungs- und Vertextungskompetenz auf Seiten der Kinder.

6.2.15 Sequenz 15: Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (2)

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die Sequenz ereignet sich gleich im Anschluss an die vorherige. S1, die während der vorherigen Sequenz nicht anwesend war, da sie an einem anderen Tisch die Schatzkarte gestaltete, ist nun dazugekommen; Jawara möchte ihr seine Idee erläutern.

Transkript

Explanandum:	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	53:32 – 54:17/00:45
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara

2801 **Jawara** [ich]hab schon wieder eine GUTE idee ge[habt;]
((schaut S1 an))
2802 **S1** [o]ah SUpEr;
2803 **S1** WAS [denn;]
2804 **S2** [das (.) pa]pier [is WE]G,
2805 **Jawara** [WARe;]
2806 **S2** (.) ach SO; ((schaut auf das Blatt Papier in der Hand von S1))
2807 **S1** DAS da entschuldi[gung;]((gibt das Blatt an S2))
2808 **Jawara** [WARe;]
2809 **Jawara** WIE wir die kisten rausholen KÖNNten;
2810 **Jawara** (1.35) UND (.) aber dass es SO langsam langsam ha
(.) HOCHkom[mt;]
2811 **S2** [hier;]
2812 **S1** und WIE,
2813 **S2** HIER is papier?
2814 (1.11)
2815 **S1** ich hab grad noch mal ne SCHATZkarte gemacht;

2816 **S1** ne BUNte;
2817 (0.76) ((S1 rollt die von ihr gestaltete Schatz-
karte auseinander))
2818 **Jawara** ne BUN[te sieht doch hübsch aus;]
2819 **S1** [DA_S der schatz; ((zeigt auf ein Kreuz auf der
Zeichnung))]
2820 (0.6)
2821 **Jawara** ((hustet))
2822 **S2** ZEIG ma.
2823 **S2** kann man die TEILn?
2824 **S1** ich wollte die noch DURCHreißen [glei]ch;
2825 **S2** [ja;]
2826 (1.6)
2827 **S2** so;
2828 **S2** (0.47) okay;
2829 **Jawara** also GUCK;
2830 **Jawara** ich hab mir überLE[GT-]
2831 **S1** [ʔhm][_hm,]
2832 **Jawara** [dass]wir das SO machen können,
2833 **Jawara** (0.27) wir HOLN die wir holen die schatzkarte einmal
RAUS,
2834 **Jawara** machen (.) NEHMEn ein ganz kleines stückchen?
2835 **Jawara** (0.41) äh KNÜLLN zusammen,
2836 **Jawara** und LEgen_s wieder rein,
2837 **Jawara** damit_s immer höher kommt,
2838 **Jawara** und danach sieht_s doch so aus als ob !ER! sie aus-
holt;
2839 (1.75)
2840 **S1** GUte idee;
2841 (0.11)
2842 **S2** UND (0.39) [los geht_s;]

Analyse

Jawara stellt bewusst den Rahmen für das Platzieren seiner Erklärung-Wie her, in dem er sich an S1 wendet und ankündigt, eine gute Idee zu haben (Z. 2801). Dies wird von S1 positiv aufgenommen (Z. 2802); sie signalisiert Interesse dafür, worum es sich bei der Idee handelt, indem sie eine W-Frage stellt (Z. 2803). Auf diese Weise wird die Inhaltsrelevanz der darauffolgenden Erklärung von beiden Interaktionspartner/innen gemeinsam hergestellt. Nach einer kurzen Nebensequenz (Z. 2804-2807: S2 sucht ein Blatt Papier und stellt fest, dass S1 es in der Hand hält, S1 entschuldigt sich) nimmt Jawara das Gespräch mit S1 wieder auf und beantwortet unmittelbar ihre Frage. Er benennt dabei das Thema (Z. 2809) und den Kerngedanken des Problems, für das er eine Lösung hat (Z. 2810). S1 zeigt sich interessiert an seiner Idee und konstituiert das Explanandum, indem sie eine W-Frage stellt (Z. 2812) und dadurch einen globalen Zugzwang setzt. Bevor es jedoch zu dessen Einlösung kommt, ereignet sich eine weitere Nebensequenz (Z. 2815-2828: S1 zeigt der Projektgruppe die Schatzkarte, die sie zuvor gestaltet hat und erntet dafür Lob von Jawara; S1 und S2 besprechen, wie die Karte später geteilt werden

kann). Nachdem S2 mit dem Schlusseinleitungssignal *okay*; (Z. 2828) anzeigt, dass die Nebensequenz abgeschlossen ist, kehrt Jawara zum Gespräch mit S1 zurück und stellt zunächst sicher, dass er ihre Aufmerksamkeit hat, indem er sie auffordert auf das Set zu schauen (Z. 2829), bevor er mit der Erklärung beginnt. Er beginnt die Erklärung mit der Wiederholung, dass die Idee von ihm stamme (Z. 2830, 2832), was möglicherweise auf die zwischenzeitliche Unterbrechung zurückzuführen ist. Auch diesmal vertextet er die Erklärung in der gleichen Weise, wie er es zuvor schon gegenüber dem S2 und den Kindern getan hat: Er rahmt sein Äußerungspaket als eine mögliche Handlungsoption (Z. 2832), schildert die chronologische Abfolge von Handlungsschritten (Z. 2833-2836), begründet die Relevanz dieser Schritte (Z. 2837) und benennt den erwarteten Effekt (Z. 2838). S1 reagiert nach einer Pause mit dem Lob der Idee (Z. 2840) und schließt damit die Erklärsequenz ab. Der Job ‚Überleiten‘ wird von S2 bearbeitet, indem er die Kinder auffordert, die Idee von Jawara praktisch umzusetzen (Z. 2842).

Auch in dieser Sequenz wird durch die Erklärung von Jawara eine Wissenslücke geschlossen. Wie bereits gezeigt übt sich Jawara hier aktiv und erfolgreich in der Teilkompetenz ‚Kontextualisieren‘; in Bezug auf das Vertexten und das Markieren erhält er keine Rückmeldung von der Gesprächspartnerin, so dass in dieser Hinsicht keine Förderung stattfindet.

6.2.16 Sequenz 16: Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die Sequenz ereignet sich beim Drehen der Szene, in der die Legomännchen die Schatzkarte aus der Kiste herausnehmen und diese aufrollen sollen. S1, Jawara, Taner und Menderes stehen vor dem Arbeitstisch, auf dem die Kamera, das Set, die Legofiguren und das Storyboard liegen. Jawara hat bei dieser Szene die Rolle des Regisseurs, Menderes ist Kameramann, Taner ist Schauspieler bzw. ‚Figurenbeweger‘. An dem Gespräch nimmt außerdem Khafra teil – ein Kind aus einer anderen Projektgruppe, der zwischendurch dazu kommt um sich anzusehen, womit sich die Gruppe ‚Wie Bilder laufen lernten‘ beschäftigt.

Transkript

Explanandum:	Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	58:49 – 59:38/00:49
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Taner, Khafra

- 3141 S1 [jetzt müssten][wir das][machen dass er]die
[AUSrollt;]
- 3142 Taner [(unverständlich)][+++]
- 3143 S2 [+++][+++]
- 3144 S2 [und geNAUso machst]du_s auch glei[ch;]
- 3145 S1 [u]nd droff, ((bastelt zusammen mit Jawara an der
Legofigur))
- 3146 S2 (unverständlich) [(.) guck-]

3147 S1 [weil GUCK ma wir ham]ja- ((nimmt das Storyboard
und legt es vor Jawara))
3148 S1 (0.94) also entweder machen wir jetzt DIE (.) von
der andern figur- ((zeigt auf einen Kasten im Sto-
ryboard))
3149 S1 wie der die [karte nimm][t?]
3150 Jawara [WA:Rte-]
3151 Jawara [wie]SIND wir jetz;
3152 Jawara HIER;=ne ((zeigt auf einen Kasten im Storyboard)),
3153 S1 w[ir sind jetz DA;]((zeigt auf einen anderen Kas-
ten))
3154 Khafra [was MACHT ihr denn]da;
3155 (0.42)
3156 S1 und dann ham wir DAS ja noch; ((zeigt auf einen
weiteren Kasten))
3157 S1 wo man dann von HINTen sieht wie er die karte auf-
rollt;
3158 S1 weißt du?
3159 Khafra OAH-=wie geil;
3160 (1.8)
3161 S1 herr regisSEUR,=
3162 S1 =was MACHen wir jetz?
3163 (0.99) ((Jawara spielt mit dem Lego-Männchen))
3164 Taner JA;
3165 Taner (0.09) [herr regis][SEUR,]
3166 S1 [herr regisSEUR,=]
3167 S1 [=was MA]chen wir jetz?
3168 (1.08)
3169 Jawara e:ö[i]((spielt mit dem Lego-Männchen))
3170 Taner [<<:-> das]muss jetz warte [n >;]
3171 Jawara [ich]HAB ne [idee;]
3172 S1 [WO !SIND!]wir?
3173 S1 und was MACHen wir jetzt;
3174 (0.11)
3175 Jawara wir KÖNNen:?
3176 Jawara vielleicht n bisschen mehr DRANKleben-
3177 Jawara das dann EINrolln,
3178 Jawara dass wir das trotzdem noch FESThalten können,
3179 Jawara dass sie das (.) von WEIT weg aufrolln;
3180 (1.56)
3181 S1 willst du_s jetz dass er_s erst AUFrollt;
3182 (0.4)
3183 S1 können wir ja MACHen;
3184 (0.71)
3185 S1 können wir ja mal PASS ma off; ((räumt Gegenstände
vom Tisch weg))
3186 S1 so;
3187 S1 das KÖNNen wir ja ma hier versuchen,
3188 S1 mit der pinZETte?
3189 (1.43)

Analyse

S1 weist die Kinder darauf hin, dass im nächsten Drehschritt die Schatzkarte ausgerollt werden muss (Z. 3141). Zur Begründung verweist sie die Kinder auf das Storyboard und zeigt, welche Optionen für diesen Schritt im Storyboard enthalten sind (Z. 3147-3149). Nachdem Jawara die zuletzt gedrehte Szene zunächst unkorrekt verortet (Z. 3150-3152) und von S1 korrigiert wird (Z. 3153), macht S1 die Kinder darauf aufmerksam, dass das Storyboard unterschiedliche Optionen vorsieht, wie weiter vorgegangen werden kann (Z. 3156-3158). Dadurch, dass mehrere Lösungen für das Realisieren der nächsten Szene im Raum stehen, wird die Relevanz einer Erklärung-Wie geschaffen. S1 geht im nächsten Schritt dazu über, das Explanandum zu konstituieren, indem sie sich explizit an Jawara wendet, der beim Drehen dieser Szene die Rolle des Regisseurs hat, und eine W-Frage stellt (Z. 3161, 3162), wobei sie sich als Teil des Drehteams positioniert, das auf die Anweisungen des ‚Chefs‘ angewiesen ist. Jawara, der mit einem Legomännchen spielt, reagiert nicht auf diesen Zugzwang, woraufhin er auch von Taner in seiner Rolle als Regisseur angesprochen wird (Z. 3164, 3165). S1 erneuert den Zugzwang (Z. 3166-3167), der jedoch auch dieses Mal ungeachtet bleibt: Jawara setzt sein Spiel mit dem Legomännchen fort. Taner, der das Spiel ebenfalls lustig findet (*Smile-Voice* in Z. 3170), weist Jawara darauf hin, dass es im Moment unangebracht sei (Z. 3170). Unvermittelt kündigt Jawara an, eine Idee zu haben (Z. 3171); diese Äußerung überlappt sich mit der Aufforderung von S1, im Storyboard zu zeigen, wo man stehengeblieben ist; anschließend erneuert S1 zum wiederholten Mal den globalen Zugzwang (Z. 3173). Auf diese Weise wird das Explanandum sowohl von S1 als auch von Jawara konstituiert, wobei für alle Beteiligten klar ist, dass der Job ‚Durchführen‘ von Jawara bearbeitet werden soll. Jawara übernimmt die Rolle des primären Sprechers und produziert das explanative Äußerungspaket. Er schildert drei hintereinander zu realisierende Handlungsschritte: die Schatzkarte soll durch das Ankleben eines weiteren Papierstreifens verlängert und eingerollt werden, damit die beiden Legomännchen sie im nächsten Schritt aus größerem Abstand aufrollen (Z. 3175-3179). Er rahmt seine Erklärung als eine mögliche Option, indem er das Modalverb *können* und das Adverb *vielleicht* verwendet. Nach einer Pause legt S1 ihr Verständnis der Erklärung von Jawara dar (Z. 3181), bekundet ihr Einverständnis damit (Z. 3183) und schließt dadurch die Erklärsequenz ab. Im nächsten Moment geht sie dazu über, die Idee von Jawara in Handlung umsetzen, indem sie den Tisch freiräumt (Z. 3185) und vorschlägt, mit der Pinzette zu arbeiten (Z. 3187-3188); auf diese Weise wird von ihr der ausleitende Job ‚Überleiten‘ bearbeitet.

Im Zentrum des vorliegenden Gesprächsausschnitts steht die Bearbeitung der kommunikativen Aufgabe ‚Ausgleich des Wissensdefizits‘: Jawara soll – oder möchte – den Anwesenden seine Idee für die Umsetzung des Schritts ‚Aufrollen der Karte‘ erläutern. Die Kommunikation ist hier also auf das Erreichen des Verstehens ausgerichtet. Jawara erhält dabei die Möglichkeit, aktiv an der Kontextualisierung seiner Erklärung mitzuwirken und muss sein explanatives Äußerungspaket so ausgestalten, dass es von Anwesenden verstanden wird, da sonst der Filmprozess ins Stocken gerät. Auf diese Weise übt er sich in allen drei Dimensionen der Diskurskompetenz.

6.2.17 Sequenz 17: Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Die Sequenz ereignet sich beim Drehen der Szene, als die Legomännchen den Schatz gefunden haben. Es wird gemeinsam überlegt, wie die Geschichte weitergehen soll.

Transkript

Explanandum:	Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	63:05 – 63:46/00:41
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Menderes, Taner

3396 **Jawara** ich [hab eine iDEE;]
3397 **Menderes** [er könnt_s eigentlich]AUCH [sein;] ((nimmt eine Legofigur in die Hand))
3398 **S1** [und vielleicht]ist ist der schatz mit dem skelett da[DRIN;] ((zeigt auf die Schatztruhe))
3399 **Jawara** [!WEISST!]du was ich SAgen wollte [überhaupt]t,
3400 **S1** [erzähl;]
3401 (0.34)
3402 **S1** sag;
3403 **Jawara** zum von ERStem mal hab ich gesagt dass der schatz verFLUCHT sein könnte;
3404 **Jawara** (0.76)
3405 **Taner** wouh wouh WOAHH==habe ich gesagt (.)<<:-)> tsche > ((spielt mit einem Legohund))
3406 **Jawara** ((lacht))
3407 (0.41)
3408 **Taner** ((lacht)) das ha[be ich ge]
3409 **Jawara** [was MACHS]T du;
3410 (0.48)
3411 **S1** jawara was beDEUtet das denn;
3412 **S1** verflucht;
3413 (1.26)
3414 **Jawara** hm,
3415 **S1** was beDEUtet das;
3416 **S1** was IS denn verflucht;
3417 (0.59)
3418 **Jawara** äh: dass der schatz [irgendwie][verFLUCHT]is;
3419 **S2** [wie sieht_s AUS?]
3420 **S2** [könnt ihr WEIterarbeiten,]
3421 (0.45)
3422 **Taner** oh;
3423 **Jawara** jemand ge[HÖRT][der schatz][und er ist]geSTORben;
3424 **S2** [men][deres?]
3425 **Taner** [hab ich_s][zum Foto,]
3426 **Jawara** [und deswegen isser irgendwie verFLUCHT;=]
3427 **Menderes** [hast du schon n bisschen bewegt?]

3428 **Jawara** [=was]weiß ICH;
3429 **Taner** [nein;]
3430 **Menderes** beweg dann;
3431 **Menderes** !OUH!
3432 (0.74)
3433 **S1** aha.
3434 **S1** [nee jetzt machen wir erst mal n FO]to? ((beugt sich zu Taner))
3435 **S2** [an den ARmen musst du bewegen;]
3436 **S1** guck mal [wir müssen]
3437 **Jawara** [DA]S bedeutet verflucht-
3438 **Taner** ua [da an dem]
3439 **S1** [der TISCH][wackelt immer][so;]

Analyse

Jawara kündigt an, eine Idee zu haben (Z. 3396). Nachdem seine Äußerung auf keine Reaktion stößt – Menderes und S1 sind mit den eigenen Ideen beschäftigt – unternimmt er einen zweiten Versuch, sich Gehör zu verschaffen; dieses Mal wendet er sich direkt an S1 und betont dabei den Äußerungsanfang besonders stark (Z. 3399). Diese Strategie der Involvierung eines „primären Zuhörers“ (Morek & Quasthoff 2018: 271) zeitigt unmittelbar Wirkung: Noch bevor Jawara mit seiner Äußerung fertig ist, wird er von S1 aufgefordert zu „erzählen“ (Z. 3400), sodass ihm nun der erwünschte Gesprächsraum für die Produktion einer größeren Diskurseinheit zugestanden wird. Da er nicht sofort mit der Erläuterung seiner Idee beginnt, fordert ihn S1 erneut dazu auf (Z. 3402). Nun formuliert er seine Idee, die darin besteht, dass der von den Legomännchen gefundene Schatz verflucht sein könnte, wobei er im Vorfeld darauf hinweist, dass er diesen Vorschlag bereits zu Beginn der Überlegungen, worum es in der Geschichte gehen soll, eingebracht hat (Z. 3403). Die Äußerung von Jawara wird sogleich von Taner, der mit einem Legohund spielt, in sein Spiel eingebaut, wobei Taner den Sprechstil von Jawara nachahmt (Z. 3405), was beide Kinder lustig finden (Z. 3406, 3408). S1 erkennt an dieser Stelle die inhaltliche Relevanz einer Wortbedeutungserklärung: Sie wendet sich an Jawara und fragt ihn, was das Wort ‚verflucht‘ bedeutet (Z. 3411). Dadurch, dass sie eine *known information question* (Mehan 1979) stellt, stellt sie die Unterrichtsförmigkeit der Kommunikationssituation her. Nach einer Pause signalisiert Jawara durch die Interjektion *hm*, (Z. 3414), dass er nicht versteht, was von ihm erwartet wird. Daraufhin reformuliert S1 ihre Frage, indem sie das Verb *bedeutet* durch *ist* ersetzt und dieses prosodisch hervorhebt (Z. 2416); das Explanandum für eine Wortbedeutungserklärung ist somit konstruiert. Jawara, der durch die Frage von S1 unter Zugzwang gesetzt wurde, eine explanative Diskurseinheit hervorzubringen, stellt nach dem Verzögerungssignal *äh*: (Z. 3418) zunächst den Kontext wieder her, in dem er das Wort ‚verflucht‘ verwendet hat (Z. 3418), wobei er dem zu erklärenden Wort das Adverb *irgendwie* voranstellt, was auf eine Verunsicherung bezüglich der Bedeutung des Stimuluswortes hindeutet. Nach einer kurzen Pause schildert er einen möglichen Grund für die zu erklärende Eigenschaft (Z. 3423) und verweist darauf, dass diese Eigenschaft als Folge der zuvor erläuterten Ursache anzusehen ist, wobei er erneut durch den Gebrauch des Adverbs *irgendwie* das Fehlen des präzisen Wissens signalisiert (Z. 3426). Zum Schluss signalisiert er mit der formelhaften

Wendung *was weiß ich* (Z. 3428), dass er die Bedeutung des Wortes nicht genauer charakterisieren kann. Dies könnte zugleich darauf hindeuten, dass er die Relevanz einer weiteren Präzisierung der Begriffsdefinition im aktuellen Handlungskontext nicht erkennt. Durch das Rezipientensignal *aha*. (Z. 3433) zeigt S1 an, dass sie die Erklärung wahrgenommen hat; durch die fallende Intonation signalisiert sie, dass sie diese als ausreichend bewertet und bereit ist, die Erklärsequenz damit zu beenden. Im nächsten Moment leitet sie bereits zu einer anderen Aktivität über, indem sie sich zu Taner beugt und seine Handlungen kommentiert (Z. 3434, 3436). Zeitgleich damit schließt auch Jawara durch die Klammerbildung seine Erklärung ab (Z. 3437). Wie bereits festgestellt wird in dieser Sequenz von S1 durch das Verwenden des Mittels *known information question* ein unterrichtsähnlicher Sprachhandlungskontext hergestellt. Dementsprechend wird hier in erster Linie die rezeptive Ebene der Kontextualisierungskompetenz, nämlich das Erkennen des globalen Zugzwanges, geübt; zu den Vertextungs- und den Markierungsverfahren erhält Jawara von S1 keine Rückmeldung.

6.2.18 Sequenz 18: Was ist bisher passiert?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Zu Beginn des vierten – und letzten – Projekttreffens wird in der Gruppe der aktuelle Arbeitsstand besprochen. S2 ruft mithilfe des Storyboards den Kindern in Erinnerung, welche Filmszene zuletzt gedreht wurde. Mustafa, der bei den letzten zwei Projekttreffen nicht anwesend war, ist wieder da und möchte sich an den Dreharbeiten beteiligen.

Transkript

Explanandum:	Was ist bisher passiert?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie oder Erklären-Was
Aufnahmedatum:	27.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	04:39 – 05:43/01:04
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Taner

167 **S2** Also.
168 **S2** (2.04) so;
169 **S2** (0.43) DAS is die letzte SZene die wir haben,
 ((zeigt auf die Bildersequenz im Storyboard))
170 **S2** (0.89) das heißt-
171 **S2** (0.74) sie SIND jetzt SO weit,
172 **S2** dass sie sich geTROffen haben.
173 (0.27)
174 **S1** hm_hm,
175 (0.3)
176 **S2** ((schnalzt mit der zunge)) mit den BEIden,
177 **S2** wollt ihr GANZ kurz ähm: (0.4) MUStafa erzähl;=
178 **S2** =was äh::m was (.) da überhaupt passIERT; ((zeigt
 auf das Storyboard))
179 **S2** (.) warum ham wir da zwei TEile,
180 **S2** (.) weißt du schon beSCHEID,
181 (0.4)

182 **S1** [has][t du das verSTAND]en,
 183 **Mustafa** [hm;]
 184 **S2** [das WEISS er noch gar nich;]
 185 **S1** in dem FILM?
 186 (0.67)
 187 **Taner** DAS ist das !ZWEI!te; ((zeigt auf die aufgeschla-
 gene Seite im Storyboard))
 188 **Taner** (1.1) das erste war (0.51)
 189 **S2** ja,
 190 **S2** erKLÄRT es ihm [kurz,]
 191 **Jawara** [pa][Nini::;]((spielt mit dem Legomännchen))
 192 **S2** [(1.02)]erklärt ihm GANZ kurz was passiert is,
 193 (0.21)
 194 **S2** dann_äh (.) kann mustafa MITarbeiten;
 195 (0.96)
 196 **Jawara** ((schnalzt mit der Zunge)) okay ja äh:_öh ((nimmt
 das Storyboard in die Hand)) wir haben erst mal
 noch ROLLN verteilt;
 197 **Jawara** dann haben wir [geGUCKT,]
 198 **Taner** [der MU][Stafa hilft mir;]
 199 **Jawara** [°h hier hat sich (.) schon (.)]geMACHT hier;
 ((zeigt auf die Bildsequenz im Storyboard))
 200 **Jawara** se siehst du ja (.) eins a eins be eins TSE:-
 201 **Jawara** °h ja und so WEIter;
 202 (0.55)
 203 **Jawara** [und HIER]dann gab_s noch HIER das ging immer so
 weiter- ((blättert das Storyboard um))
 204 **Taner** [<<stotternd> je: >]
 205 **Jawara** (0.47) HIER haben sich ja getroffen, ((zeigt auf
 ein Bild im Storyboard))
 206 **Jawara** °hh hier,
 207 **Jawara** hier-
 208 **Jawara** und nach HIER war das ENde;
 209 (0.35)
 210 **S2** so;
 211 **S2** (.) un genau;
 212 **S2** und wir sind grade HIER; ((zeigt auf ein Bild im
 Storyboard))
 213 **S2** (1.28) DASS sie sich getroffen haben.
 214 **S2** (1.13) okay,=also die schatzkarte HAMse;
 215 (1.26)
 216 **S1** <<hustend> äh[_ähm >;]
 217 **S2** [JE]hetzt [wurde,]
 218 **Mustafa** [vielleicht müssen]die_s zuSAMmen_s mach[en;]

Analyse

Um den Kindern zu verdeutlichen, wo man stehengeblieben ist, verweist S2 die Kinder auf das Storyboard und fasst zusammen, was in der letzten gedrehten Szene passiert ist (Z.171-176). Da Mustafa bei den Dreharbeiten nicht dabei war und die geschilderte Szene folglich nicht einordnen kann, wird an dieser Stelle von S2 die Relevanz erkannt, ihm zu erklären, was insgesamt bisher gemacht wurde und wie die Filmhandlung ist. S2 wendet sich an die Kinder und

setzt einen globalen Zugzwang. Er rahmt seine Aufforderung, eine an Mustafa gerichtete globale Diskurseinheit zu produzieren, als Angebot, was er durch das Modalverb *wollen* markiert (Z. 177), und zeigt an, dass er eine narrativ angelegte Diskurseinheit erwartet (Z.177), die nicht lang sein soll (Z. 177). Das, worum es in der angeforderten Erzählung gehen soll, benennt er allerdings nicht eindeutig (Z.178): Es kann sowohl um die Handlung des Films als auch um seinen Entstehungsprozess gehen. Der unmittelbar daran angeknüpfte Konkretisierungsversuch (Z.179) trägt zwar zur Präzisierung des Erzählgegenstandes bei – es wird deutlich, dass die Filmhandlung gemeint ist –, dürfte jedoch verwirrend wirken, da die Warum-Frage eine explanative Diskurseinheit induziert. Ohne den Kindern die Möglichkeit zu geben, auf seine Aufforderung zu reagieren, wendet sich S2 im nächsten Moment an Mustafa, um sich zu vergewissern, dass auf seiner Seite tatsächlich ein Wissensdefizit besteht, das von den anderen Kindern ausgeglichen werden muss (Z. 180). An dieser Stelle schaltet sich auch S1 ein und wendet sich an Mustafa mit demselben Ziel (Z. 182). Die Reaktion von Mustafa (*hm*; Z.183) interpretiert S2 als die Bestätigung der Relevanz der zu leistenden Erklärung (Z. 184). Nach einer Pause unternimmt Taner einen Versuch, den von S2 gesetzten Zugzwang einzulösen und setzt zu einer explanativen Diskurseinheit an. Als Ausgangspunkt für seine Erklärung zieht er das Storyboard heran, was naheliegend erscheint, da auch S2 beim Etablieren des Zugzwangs darauf Bezug nahm. Er zeigt auf die aufgeschlagene Seite, auf der die von S2 geschilderte Szene dargestellt ist, und behauptet, dass es der zweite Schritt war (Z. 187); nach einer sekundenlangen Pause möchte er zum ersten Schritt übergehen (Z. 188), stockt jedoch erneut. Hier wird sichtbar, dass Taner den Filmstellungsprozess als Erklärgegenstand betrachtet, jedoch erhebliche Schwierigkeiten hat, sein Äußerungspaket zu vertexten. Dies könnte möglicherweise an der widersprüchlichen Formulierung der Aufforderung von S2 liegen: Es ist uneindeutig, ob Erzählen, Erklären-Was oder Erklären-Wie erwartet wird. Der Erklärversuch von Taner wird von S2 positiv aufgenommen, was er durch die Partikel *ja*, anzeigt (Z. 189); S2 ermuntert die Kinder anschließend, die Erklärung fortzusetzen, und begründet seine Aufforderung damit, dass Mustafa in diesem Fall „mitarbeiten“ kann (Z. 194). Beim Re-Etablieren des globalen Zugzwanges präzisiert S2 den Erklärgegenstand nicht, zeigt dieses Mal jedoch durch das Verwenden des Verbs *erklären* an, dass er eine kurze *explanative* Diskurseinheit erwartet (Z. 192). Nach einer Sekunde übernimmt Jawara das Wort und signalisiert zunächst durch die Verwendung des Adverbs *okay* und der Partikel *ja* (Z.196), dass er den globalen Zugzwang wahrgenommen hat und bereit ist, diesen zu bedienen. Nach einigen Verzögerungssignalen zieht auch er das Storyboard als Grundlage für seine Erklärung heran. Mit gestischen und verbalen Verweisen darauf zählt er zunächst die einzelnen Arbeitsschritte auf und markiert dabei deren Verkettung mit den Temporaladverbien *erst* (Z.196) und *dann* (Z.197, Z. 203). Er benennt den Schritt ‚Rollenverteilung‘ (Z. 196) und thematisiert anschließend die Darstellung der einzelnen Szenen im Storyboard. Danach ändert sich der Erklärgegenstand abrupt: Ab Z. 205 fokussiert Jawara die Filmhandlung und nicht mehr den Filmstellungsprozess. Er verweist auf das Bild, auf dem das Zusammentreffen der beiden Legomännchen zu sehen ist, und verbalisiert das Dargestellte (Z. 205). Anschließend zeigt er auf die darauffolgenden Bilder und merkt bei dem letzten Bild im Storyboard an, dass man an dieser Stelle stehengeblieben ist. Die Tatsache, dass der

Erkläregegenstand vom Anfang bis zum Ende diffus bleibt, lässt sich auf die uneindeutige Frageformulierung von Seiten des S2 bei dem Konstituieren des Explanandums zurückführen. Auffällig ist, dass sich Jawara im Verlauf der gesamten Diskurseinheit in verstärkter Weise des Ortsdeiktikons *hier* bedient (Z. 199, 205, 206-208). Dies lässt sich sicherlich dadurch begründen, dass hier mit dem Storyboard ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit im Zentrum der gemeinsamen Aufmerksamkeit steht, auf den bei der Produktion der Erklärung stetig Bezug genommen wird. Das wird beispielsweise an der Stelle sichtbar, als Jawara die Darstellung der einzelnen Szenen im Storyboard in Form von Bildsequenzen anspricht (Z. 200): Durch den vorangestellten Kommentar *siehst du ja* zeigt er an, dass es ihm aufgrund des Befindens in dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum überflüssig erscheint, den Arbeitsschritt ‚Zerlegung der Szene in Schlüsselbilder‘ genauer zu erläutern. Möglicherweise lässt sich jedoch die fehlende verbale Präzision von Inhaltspositionen und die damit einhergehende Oberflächlichkeit der Erklärung von Jawara auch auf die Anweisung von S2 zurückführen, sich kurz zu fassen (Z.192). Im Bestreben, die Diskurseinheit möglichst schnell hinter sich bringen, verzichtet Jawara auf ausführliche Beschreibungen und Explikationen, was beispielsweise an den Kommentaren *ja und so WEiter*; (Z. 201) und *das ging immer so weiter* (Z. 203) sichtbar wird. Bemerkenswert erscheint die Tatsache, dass jegliche Zuhöreraktivitäten im Verlauf der gesamten Diskurseinheit ausbleiben: Dies trägt ebenfalls dazu bei, dass die Erklärung insgesamt ungenau und oberflächlich bleibt. Nachdem Jawara durch die sinkende Melodie und die Betonung des Wortes *Ende*; (Z. 208) anzeigt, dass er die Erklärung beendet hat, übernimmt nach einer kurzen Pause S2 das Wort und signalisiert zunächst durch den Einsatz des Diskursmarkers *so*; (Z. 210), dass auch er die Erklärung von Jawara als abgeschlossen betrachtet. Im nächsten Zug zeigt er kurz an, dass er mit der Erklärung einverstanden ist (Z. 211) und fokussiert die letzte von Jawara geäußerte Inhaltsposition, nämlich die Szene, die zuletzt gedreht wurde. Dabei wiederholt er, was auf dem entsprechenden Bild im Storyboard dargestellt ist (Z. 212, 213). Abschließend ordnet S2 die thematisierte Szene in einen größeren Zusammenhang innerhalb der Filmhandlung ein (Z. 214), um nach einer Pause zum nächsten Arbeitsschritt überzugehen (Z. 217). In der vorliegenden Sequenz wird durch die Erklärung von Jawara die für die Lehr-Lern-Diskurse charakteristische kommunikative Aufgabe ‚Wissensdemonstration‘ bearbeitet, auch wenn der Studierende die Relevanz der Erklärung an der gegebenen Stelle im Gespräch durch die Wissenslücke von Mustafa begründet, die geschlossen werden muss (Z. 184). Da es jedoch nicht Mustafa ist, der die Erklärung initiiert und deren Vertextung durch das Anzeigen oder Nicht-Anzeigen des Verstehens beeinflusst, sondern der Studierende, weist die Sequenz deutliche Züge eines lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächs auf. Auch hier wird folglich vorrangig die rezeptive Dimension der Kontextualisierungskompetenz geübt.

6.2.19 Sequenz 19: Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Nach gemeinsamer Festlegung der Handlung der nächsten Filmszenen (die beiden Legomännchen sollen zu einem Felsen laufen, in deren Höhle der Schatz versteckt ist), wird überlegt, welche Arbeitsschritte nun anstehen.

Transkript

Explanandum:	Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	27.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	09:51 – 10:08/00:17
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Taner, Menderes, Mustafa

460 **S2** gut;
461 (0.23)
462 **S2** [schon mal (.) WIR ma]ln die nächsten szenen,
463 **Mustafa** [(schmalzt mit der zunge)) aber die k]
464 **S1** da KÖNNen wir ne
465 **S2** BAUen dann das set auf,
466 **S2** und [fangen DANN gleich an zu filmen;]
467 **Mustafa** [aber ich !WEISS!,]
468 **Mustafa** (0.14) ich weiß wie die so LAUfen können;
469 **Mustafa** °h die KÖNNen,
470 **Mustafa** (0.36) v:on HIER so d (.) DURCHkommen,= ((zeichnet mit der Hand eine imaginäre Linie))
471 **Mustafa** =und dann nach HINTen;
472 (0.36)
473 **S2** DAS wä[re der kürzeste WE]G;
474 **Menderes** [verSTEH nich;]
475 **S2** ja;
476 (0.43)
477 **Taner** mendeck ich bin der KAmeramann;=

Analyse

S2 fasst zusammen, was bereits besprochen wurde: Die nächsten Szenen müssen nun ins Storyboard eingezeichnet werden (Z. 462), anschließend ist das Szenenbild zu gestalten (Z. 465), danach können die Dreharbeiten beginnen (Z. 466). An dieser Stelle hat Mustafa einen Einfall, wie die Handlung konkret umgesetzt werden kann.

Um die Aufmerksamkeit des Projektteams zu gewinnen, bedient sich Mustafa bei dem Ankündigen seiner Idee der folgenden Mittel: Einmal markiert er die einleitende Äußerung durch den Einsatz der adversativen Konjunktion *aber* als Widerspruch (Z. 467); außerdem betont er das Verb *weiß* extra stark (Z. 467). Nachdem ihm auf diese Weise gelungen ist, sich das Rederecht zu sichern, erläutert er nach einer kurzen Pause, worum es bei seiner Idee geht (Z. 468). Das Explanandum ist somit von Mustafa konstituiert.

Ohne eine Reaktion der Gesprächsbeteiligten abzuwarten, geht Mustafa zum Durchführen seiner Erklärung-Wie über. Er beschreibt unter verstärktem Einsatz von Gestik die Strecke, die die Legomännchen auf dem Weg zum Felsen zurücklegen können. Durch die Verwendung des Modalverbs *können* markiert er seine Äußerung als eine Option.

S2 reagiert auf die Idee von Mustafa, indem er eine Einschätzung des von ihm vorgeschlagenen Weges abgibt. Durch den Gebrauch des Konjunktivs (*wäre*, Z. 473) zeigt er an, dass er den Vorschlag von Mustafa als eine mögliche Option betrachtet. Anschließend signalisiert er durch die Partikel *ja*; (Z. 475), dass er die Idee gut findet und die Erklärsequenz damit beenden möchte. Parallel dazu äußert Menderes sein Unverständnis (Z. 474), was jedoch von den Gesprächsbeteiligten unbeachtet bleibt. Im nächsten Moment wendet sich Taner an Menderes um ihm mitzuteilen, welche Rolle er bei der nächsten zu drehenden Szene einnimmt (Z. 477); dadurch wird der Fokus des Gesprächs auf ein anderes Thema verschoben.

In der vorliegenden Sequenz kann eine erfolgreiche aktive Kontextualisierung von Seiten Mustafas festgestellt werden. Zur Vertextung und zur Markierung seiner Erklärung erhält er von den Gesprächspartner/innen keine Rückmeldung.

6.2.20 Sequenz 20: Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?

Hintergrundinformationen zu der Sequenz

Bevor die Dreharbeiten beginnen, werden die zu filmenden Szenen festgelegt und im Storyboard als Zeichnungsfolgen festgehalten. Die Sequenz ereignet sich bei der Besprechung der Szene, in der die Legomännchen die Kiste mit dem Schatz finden.

Transkript

Explanandum:	Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	27.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	17:19 – 18:07/00:58
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Student (S2), Jawara, Taner, Menderes, Mustafa

854 **S2** [SO;]
855 **S2** °h dann wolln (.) will der zuschauer natürlich wissen was is da DRIN;
856 (1.36)
857 **Mustafa** hm::: so [kleine Edelstein]e;
858 **Menderes** [das haben wir doch geMACHT;]
859 **Mustafa** zu [hause hab ich (0.55)]so KLEIne-
860 **S2** [ja,=da SIND schon welche DRIN;]
861 **Taner** da sind sch[on welche DRINne;]
862 **S2** [aber wir (.)]wir Z[EIgen_s dem zu][schau]er;
863 **Taner** [<<:-> GOLD >- ((nimmt einen Stein aus der Kiste heraus und hält ihn hoch))]
864 **Menderes** [((lacht kurz auf))]
865 **Mustafa** °h aber zu HAUse hab ich so klei[ne edelsteine aus]LEgo;
866 **Jawara** [KANNST du einen kleinen]
867 **Jawara** kannst du da nich n kleinen SCHNITT machen-

868 **S2** ja,=das MACHen wir ja;
869 (0.17)
870 **S2** das wär die nächste SZENE;
871 (1.09)
872 **Mustafa** ich hab öh:
873 **Jawara** NEIN,=
874 **Jawara** =ich meine einen SCHNITT wenn die die kiste aufnehmen;=
876 (0.34)
877 **S2** wie sie die KISTe aufmachen,
878 (0.31)
879 **Jawara** !JA!;;
880 (0.42)
881 **Taner** einfa[ch;]
882 **Mustafa** [ka]nn ICH mal die kis[te,]
883 **Taner** [ich halt es][(.)]dann machen sie SO, ((legt eine Hand auf die geschlossene Kiste drauf))
884 **S2** [zei][gt ma;]
885 **Taner** (.) dann machen sie SO, ((macht den Deckel ein Stückchen auf))
886 **Taner** (.) dann machen sie SO; ((macht den Deckel ganz auf))
887 **Taner** [((lacht))]
888 **S2** [ja;]
889 (0.87)
890 **Taner** das war[_s;]
891 **Menderes** [ja na](.) zoo[mt man na da RAN und macht das (.) ein foto;]
892 **Mustafa** [kann ich es mir die KISTe angucken von drinnen,]
893 (0.13)
894 **S2** genau;
895 (0.18)
896 **Taner** [dann bewegt]noch die (.) HÄNde? ((zieht einen Arm des Legomännchens hoch))
897 **Mustafa** [krieg ihn ICH ma,]
898 (0.21)
899 **Taner** [und]noch: (0.34) ähm (0.40) die SCHATZkiste;
900 **S2** [ja;]
901 (0.14)
902 **S2** [okay;]
903 **Taner** [das war_s.]
904 (2.24)
905 **S2** wie w[eit ist die]KARte,

Analyse

S2 versucht, den Kindern aus der Perspektive des Zuschauers nahezulegen, welche Szene als Nächstes folgen soll: Es muss der Inhalt der Kiste, die die beiden Legomännchen in der Felsenhöhle gefunden haben, präsentiert werden (Z. 855). Während Menderes im nächsten Zug durch

die Behauptung *das haben wir doch geMACHT*; (Z. 858) anzeigt, dass er der Überlegung von S2 folgt, interpretiert Mustafa die Äußerung von S2 als Aufforderung zum Beschreiben des Kisteninhalts und geht dieser nach (Z. 857). Anschließend setzt er dazu an, mitzuteilen, dass er zuhause kleine Legoedelsteine hat (Z. 859); diese Äußerung überlappt sich mit der bestätigenden Reaktion von S2 auf seine Beschreibung (Z. 860). S2 unternimmt einen zweiten Versuch, die Außensicht auf die Filmszene zu fokussieren, indem er die Äußerung von Mustafa aufgreift und das von ihm Beschriebene in Bezug zu der Perspektive des Zuschauers setzt (Z. 862). Dies scheint bei Mustafa erneut keinen Erfolg zu erzielen: Er reagiert auf die Äußerung von S2 nicht, sondern kommt auf seine Mitteilung zurück, Legoedelsteine zu besitzen, und führt diese zu Ende (Z. 865). Während Taner in die Fantasiewelt versunken und für das Reden von S2 nicht empfänglich zu sein scheint (Z. 863), interpretiert Jawara die Äußerungen von S2 als das Herstellen eines inhaltlich-thematischen Rahmens für das Einbringen von Ideen, wie konkret der Kisteninhalt in den Fokus gerückt werden kann, und macht einen Vorschlag (Z. 866-867). Er rahmt seine Idee, zum Zweck der Präsentation des Kisteninhalts mit Filmmontage zu arbeiten, als eine an S2 gerichtete Frage, was damit zusammenhängt, dass S2 die Bearbeitung von Aufnahmen auf dem Computer bis dato allein übernahm. S2 reagiert darauf bejahend und behauptet, dass dies umgesetzt wird (Z. 868), wobei er durch den Gebrauch der Partikel *ja* anzeigt, dass das aus seiner Sicht bekannt sein dürfte. Anschließend fügt er hinzu, dass sich dieser Schritt auf die nächste Szene beziehen würde (Z. 870).

Nach einer sekundenlangen Pause zeigt Jawara durch lautes *NEIN*, (Z. 873) an, dass er sich von S2 missverstanden fühlt, und versucht anschließend seine vorangegangene Äußerung durch eine genauere Angabe des Zeitpunktes, an dem der Schnitt eingesetzt werden soll, zu präzisieren (Z. 874). Anschließend fragt er S2, wie die Filmmontage an dieser Stelle konkret umgesetzt werden kann (Z. 875). Da Jawara in seiner Äußerung das in diesem Kontext unpassende Verb *aufnehmen* verwendet, möchte S2 zunächst sichergehen, dass er ihn richtig verstanden hat, und formuliert die Frage um, indem er das Fragewort *Wann* durch *Wie* sowie das Verb *aufnehmen* durch *aufmachen* ersetzt (Z. 877). Jawara bestätigt nach einer kurzen Pause durch das stark betonte *!JA!*: (Z. 879), dass diese Formulierung seinem Wissensbedürfnis entspricht.

Nach einer kurzen Pause übernimmt nicht S2, an den Jawaras Frage gerichtet war, sondern Taner das Wort. Wie zuvor festgestellt, war Taner im bisherigen Verlauf der Sequenz in ein Spiel vertieft (Z. 863); es ist davon auszugehen, dass er den Gesprächsverlauf nicht im Detail verfolgt hat. Es ist offensichtlich, dass er die von S2 umformulierte Frage ohne das Einbeziehen des von Jawara thematisierten Aspektes ‚Filmmontage‘ als Etablieren eines globalen Zugzwangs interpretiert, den er im nächsten Moment einlöst. Um die Rolle des primären Sprechers zu sichern, positioniert er sich zunächst durch das Anbringen des Adjektivs *einfach*; (Z. 881) als Wissender. Während er die Schatzkiste in die Hand nimmt, um seine Vorstellung davon, wie beim Drehen vorgegangen werden soll, verständlich zu machen, fordert S2 die Kinder auf, zu zeigen, wie die Szene umgesetzt werden kann. Durch diese Aufforderung zeigt er an, dass er einen demonstrierenden Erklärstil erwartet. Gemäß dem dadurch etablierten Modus demonstriert Taner die einzelnen Schritte, indem er den Kistendeckel nach und nach aufmacht und

seine Handlungen durch die Kombination aus dem Temporaladverb *dann*, dem Verb *machen* und dem Modaladverb *so* begleitet (Z. 883,884,885). S2 zeigt anschließend durch die Partikel *ja*; an, dass er mit der Erklärung von Taner einverstanden ist (Z. 888). Während Taner die Erklärung durch *das wars*; als abgeschlossen markieren möchte (Z. 890), schaltet sich Menderes ein. Er signalisiert zunächst durch die Partikel *ja* und die Interjektion *na*, dass er der von Taner geschilderten Vorgehensweise zustimmt. Anschließend ergänzt er Taners Erklärung, wobei er im Unterschied zu Taner aus der Perspektive der Filmemacher spricht und das generische *man* verwendet. Er schlägt vor, die Schatzkiste zusätzlich heranzuzoomen (Z. 891). Auch mit diesem Beitrag zeigt sich S2 einverstanden, indem er darauf mit dem Adverb *genau*; reagiert (Z. 894). Taner übernimmt wieder das Wort und ergänzt weitere Details, wobei er seine Ideen erneut durch das Demonstrieren verständlich macht (Z. 896, 899). Durch die Partikel *ja*; und das Adverb *okay*; zeigt S2 an, dass er die Diskurseinheit als abgeschlossen betrachtet; seine Zuhörersignale überlappen sich mit der von Taner hervorgebrachten Schlussformel *das war_s*. (Z. 903), sodass die Erklärsequenz im gegenseitigen Einvernehmen beendet wird. Durch die darauffolgende längere Pause sowie durch die Verschiebung des Fokus auf ein anderes Thema wird im nächsten Moment zum *turn-by-turn-talk* übergegangen.

In der vorliegenden Sequenz erhalten alle Kinder den Gesprächsraum zur Produktion von explanativen Äußerungspaketen und können ihre Beiträge frei platzieren, ohne sich explizit um das Rederecht zu bewerben. Die Gesprächssituation wird dadurch interaktiv als abweichend vom klassischen Unterrichtsgespräch definiert. Den Kindern wird die Gelegenheit geboten, sich in der Kontextualisierungskompetenz zu üben. Zu den eingesetzten Vertextungs- und Markierungsverfahren erhalten sie keine Rückmeldung, sodass sich in dieser Hinsicht kein entwicklungsförderliches Potenzial registrieren lässt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Kinder in dem hier fokussierten Lernsetting durchaus aktiv an explanativen diskursiven Praktiken beteiligen. Dabei werden sowohl Erklärungen produziert, die die Demonstration des vorhandenen Wissens im Sinne der Inszenierung einer *knowledge-constructing community* zum Ziel haben – wodurch ein unterrichtsähnlicher Sprachhandlungskontext hergestellt wird –, als auch solche, die dem Ausgleich einer im konkreten Handlungszusammenhang spontan festgestellten Wissensasymmetrie dienen, was ein informelles Kommunikationsgeschehen induziert.

6.2.21 Zusammenführung der Ergebnisse der mikroskopischen Analyse in Bezug auf die Gesprächsphasen

Im Folgenden soll die Frage im Zentrum stehen, inwieweit sich die in der makroskopischen Analyse (siehe Kap. 6.1) festgestellte Relevanz der Unterscheidung zwischen solchen Gesprächsstadien, in denen für die Beteiligten die Erarbeitung theoretischen Wissens im Zentrum des kommunikativen Geschehens steht (‚Wissenserarbeitungsphasen‘) und solchen, in denen das Ausführen einer praktischen Tätigkeit vordergründig ist (‚Handlungsphasen‘), in der mikroskopischen Analyse bestätigen lässt. Die im Rahmen der makroskopischen Analyse erstellten Strukturbeschreibungen der einzelnen Projekttreffen bilden in dieser Hinsicht einen geeigneten

Orientierungsrahmen, da sie die Verortung einzelner Sequenzen in spezifischen Handlungssegmenten des kommunikativen Gesamtgeschehens ermöglichen, was mit den Hinweisen auf ein bestimmtes Gesprächsstadium einhergeht. So deutet die Platzierung von Sequenz 10 (Warum sieht es so aus, als ob der Vogel im Käfig ist?), Sequenz 11 (Was ist ein Daumenkino?) und Sequenz 12 (Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?) im Handlungssegment 2 des zweiten Projekttreffens (Wiederholung dessen, was in der letzten Sitzung gemacht/gelernt wurde) darauf hin, dass es sich hierbei um eine wissenserarbeitende Gesprächsphase handeln könnte, da hier explizit die Frage im Mittelpunkt steht, was die Kinder zu dem Thema ‚Erstellung eines Legomännchen-Films‘ wissen. Demgegenüber lässt die Verortung der Sequenzen 19 (Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen?) und 20 (Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste ist?) im Handlungssegment 2 des vierten Projekttreffens (Vorbereitung der „Dreharbeiten“) eine stärker handlungsorientierte Gesprächsphase erwarten: Hier werden praktische Aspekte der geplanten „Dreharbeiten“ thematisiert. Der mikroskopische Blick auf die interaktive Genese diskursiver Praktiken innerhalb der in der makroskopischen Analyse beschriebenen Handlungssegmente ermöglicht es, das übergeordnete kommunikative Ziel der jeweiligen Aktivität aus der Sicht der beteiligten Akteure zu rekonstruieren: Im interaktiven Handeln zeigen sie sich gegenseitig an, ob sie sich an der Wissenserarbeitung oder an der praktischen Herstellung eines Artefakts als übergeordnetem Handlungsziel orientieren. Steht für die Akteure z.B. in den Sequenzen 10, 11 und 12 – wie in der makroskopischen Analyse vermutet – die Konstruktion von konzeptionellem Wissen im Vordergrund, so wird dies in der mikroskopischen Analyse durch die Rekonstruktion der Verfahren der Inszenierung von *knowledge-constructing community* (Morek 2015: 238) – Vorladungen, *known information questions* (Mehan 1979), begriffliche Fassungen von Phänomenen u.a. – bestätigt. In den Sequenzen 19 und 20, die aufgrund ihrer Platzierung im Handlungssegment ‚Vorbereitung der „Dreharbeiten“‘ eine stärkere Handlungsorientierung vermuten lassen, bestätigt sich diese dadurch, dass die kindseitigen Erklärungen spontane Lösungsideen für praktische Probleme darstellen, die während der Planungen auftreten. Es handelt sich nicht um ausgearbeitete Diskurseinheiten mit elaborierten Verknüpfungen einzelner inhaltlicher Positionen; da die Interaktionen auf eine schnelle Verständigung abzielen, damit die gemeinsame Tätigkeit zügig fortgesetzt werden kann, sind die explanativen Äußerungspakete knapp gehalten und enthalten viele aktionale Elemente.

Die mikroskopische Analyse fördert auch divergierende Orientierungen der Akteure bezüglich des übergeordneten kommunikativen Ziels der jeweiligen Aktivität zutage. Ein Beispiel dafür stellt die Sequenz 17 (Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht?“) dar, die im Handlungssegment 8 („Dreharbeiten“) des dritten Projekttreffens platziert ist. Während alle Beteiligten aktiv in das Drehen einer bestimmten Filmszene involviert sind, stellt die Studierende eine *known information question* und fordert ein Kind zur Produktion einer Wortbedeutungserklärung auf; dadurch wechselt sie in den *doing school*-Modus (vgl. Kap. 4.1), der die diskursive Aushandlung konzeptuellen Wissens induziert. Nachdem das Kind zunächst durch die Interjektion *hm*, anzeigt, dass er nicht versteht, was von ihm erwartet wird, produziert er nach der erneuten Aufforderung

durch die Studierende ein knappes explanatives Äußerungspaket. Anschließend deutet es mit der formelhaften Wendung *was weiß ich* an, dass es die Relevanz einer weiteren Präzisierung der Begriffsdefinition im aktuellen Handlungskontext nicht erkennt. Daraufhin wird die praktische Aktivität, in die die explanative Sequenz eingebettet wird, fortgesetzt. Das geschilderte kommunikative Handeln – der Versuch der Studierenden, die Thematisierung des konzeptionellen Wissens zu initiieren, sowie die Reaktion des Kindes, das die inhaltliche Relevanz dessen nicht erkennt und stattdessen die praktische Tätigkeit fortsetzen möchte – in Kombination mit der Tatsache, dass sich die Sequenz im Handlungssegment ‚Dreharbeiten‘ verortet, bildet die Grundlage dafür, diese Sequenz dem Gesprächsstadium ‚Handlungsphase‘ zuzuordnen.

Die in Abbildung 3 dargestellte Zuordnung einzelner Sequenzen zu den Gesprächsphasen basiert somit auf den Ergebnissen sowohl der makro- als auch der mikroskopischen Analyse und verbindet die Außen- und die Innenperspektive auf das untersuchte kommunikative Geschehen.

Wie in Kap. 6.1 ausgeführt, unterscheiden sich die Wissenserarbeitungsphasen von den Handlungsphasen hinsichtlich der Rolle der verbalen Kommunikation für die Erzeugung des Sinns in der jeweiligen Situation: Während in den Wissenserarbeitungsphasen das Gespräch tendenziell die gesamte Aufmerksamkeit der Beteiligten erfordert, ist diese in den Handlungsphasen auf die Ausführung praktischer Handlungen ausgerichtet. Die Rolle der verbalen Kommunikation für die Bedeutungserzeugung lässt sich in diesem Zusammenhang als ein Kontinuum darstellen, an dessen einem Ende das Gespräch, am anderen Ende die praktische Tätigkeit im Zentrum der Aufmerksamkeit der Beteiligten steht; auf diesem Kontinuum lassen sich die einzelnen Sprachhandlungssituationen verorten (s. Abbildung 3).

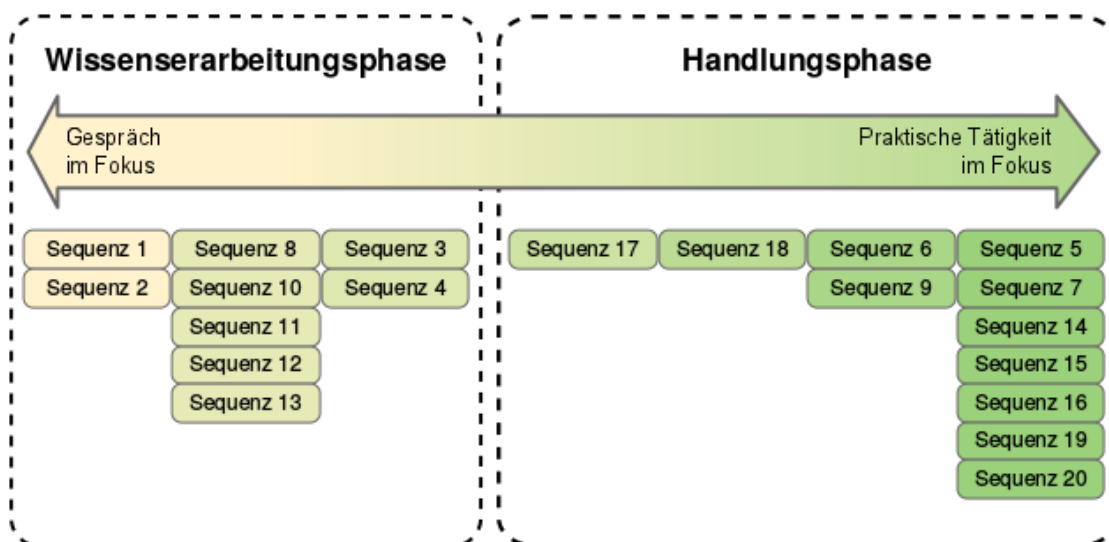


Abbildung 3: Zuordnung der explanativen Sequenzen zu den Gesprächsphasen

In den Wissenserarbeitungsphasen lässt sich eine graduelle Unterscheidung der Sequenzen in Bezug auf die Rolle der verbalen Kommunikation beobachten: Zum einen gibt es solche Sequenzen, in denen das Gespräch ohne die Einbeziehung aktionaler Elemente verläuft (Sequenzen 1, 2), zum anderen solche, in denen auf Objekte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum

verwiesen wird (Sequenzen 8, 10, 11, 12, 13), sowie Sequenzen, in denen eine Objektmanipulation stattfindet (Sequenzen 3, 4). In allen diesen Sequenzen steht das Erarbeiten von Wissen für die Beteiligten im Vordergrund.

Im Gegensatz dazu spielt die Erarbeitung theoretischen Wissens in den Handlungsphasen keine zentrale Rolle. Vielmehr konzentrieren sich die Interaktionen auf die Vorbereitung und Durchführung praktischer Tätigkeiten. Auch hier findet sich eine Sequenz, in der die Verständigung ohne die Einbeziehung aktionaler Elemente erfolgt (Sequenz 17), eine Sequenz, in der auf Objekte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum als Referenz verwiesen wird (Sequenz 18) sowie solche Sequenzen, in denen eine Objektmanipulation erfolgt (Sequenzen 6, 9, 17). Die Mehrheit der Sequenzen, die dieser Phase zugeordnet werden, entstammt jedoch der praktischen Tätigkeit selbst, wobei der Sprachgebrauch in diesen Kontexten vor allem funktionale Zwecke erfüllt, um spezifische praktische Probleme zu lösen (Sequenzen 5, 7, 14, 15, 16, 19, 20).

Im folgenden Unterkapitel sollen die aus der mikroskopischen Analyse gewonnenen Erkenntnisse einer systematisierenden Betrachtung unterzogen werden.

6.3 Fallvergleichende Analyse

Die mikroskopische Analyse der einzelnen explanativen Sequenzen hat bestätigt, dass sich die Gesprächsbeteiligten beim Ein- und Ausleiten sowie beim Durchführen von Erklärungen deutlich an den von Morek (2012, vgl. Kap. 4.3) beschriebenen gesprächsstrukturellen Aufgaben – den sogenannten ‚Jobs‘ – orientieren. Es erscheint daher zweckmäßig, diese Ebene der Betrachtung von explanativen diskursiven Praktiken als Ausgangspunkt für die fallvergleichende Analyse heranzuziehen. Wie in Kapitel 6.2 ausgeführt, ermöglicht das Aufzeigen dessen, wie sich die Verteilung von Kindern und Studierenden bei der Übernahme der einzelnen Jobs gestaltet, mit welchen Mitteln sowohl die Kinder als auch die Studierenden die Jobs bearbeiten sowie welche Formen dabei zum Einsatz kommen, die Rekonstruktion der dynamischen Kontextherstellung durch die Gesprächsteilnehmenden. Im Folgenden soll entlang dieser Ebene des GLOBE-Modells herausgearbeitet werden, welche interaktiven Situationsdefinitionen sich innerhalb des untersuchten Lehr-Lern-Settings erfassen lassen, bevor auf dieser Grundlage diskutiert wird, was die erzielten Ergebnisse für die Frage nach dem Förderpotenzial des untersuchten außerunterrichtlichen Lernangebots für die Entwicklung der Erklärkompetenz der Kinder bedeuten.

Wie in den Kapiteln 6.1 und 6.2 dargelegt wurde, lassen sich im untersuchten kommunikativen Geschehen einerseits Gesprächsstadien registrieren, die der kollektiven Wissenserarbeitung dienen und in denen das Gespräch im Zentrum der gemeinsamen Aufmerksamkeit steht (Wissenserarbeitungsphasen); andererseits gibt es auch Stadien, in denen die praktische Arbeit an bestimmten Artefakten vordergründig ist und die Sprachverwendung handlungsbegleitend erfolgt (Handlungsphasen). Die Rolle der Gesprächsphase, in der die explanative Sequenz stattfindet, für die Wahl der Verfahren des Kontextualisierens, des Vertextens und des Markierens durch die Beteiligten soll in der fallvergleichenden Analyse mitverfolgt werden.

Im ersten Schritt wird der Blick auf die Bearbeitung der erklärungs vorbereitenden Jobs – ‚Herstellen der Inhalts- und Formrelevanz‘ und ‚Konstituieren des Explanandums‘ (vgl. Kap. 4.3) – gerichtet.

6.3.1 Erklärungs vorbereitende Jobs

Wie in Kapitel 4.3 ausgeführt, stellen die Jobs ‚Herstellen der Inhalts- und Formrelevanz‘ und ‚Konstituieren des Explanandums‘ diejenigen gesprächsstrukturellen Aufgaben dar, die von den Beteiligten bearbeitet werden müssen, bevor eine Erklärung durchgeführt wird. Um diese Jobs erfolgreich zu bewältigen, müssen die Gesprächspartner/innen über die Teilkompetenz ‚Kontextualisieren‘ der Diskurskompetenz verfügen, das heißt über die Fähigkeit, sequenzielle Abhängigkeiten in Gesprächen zu erkennen und zu befolgen.

Die mikroskopische Analyse der einzelnen Gesprächssequenzen hat gezeigt, dass in den vorliegenden Daten diese beiden Jobs auf unterschiedliche Art und Weise bearbeitet werden. Dabei lassen sich die folgenden drei Muster unterscheiden:

- gezieltes Vorbereiten der Erklärung durch einen der Beteiligten
- spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch einen der Beteiligten und Etablieren gegenüber den anderen
- gemeinsames Herausarbeiten der inhaltlichen Relevanz der Erklärung in der Interaktion

Im Folgenden werden die genannten Muster näher erläutert und anhand konkreter Transkriptausschnitte²⁴ veranschaulicht.

6.3.1.1 Gezieltes Vorbereiten der Erklärung

Betrachten wir zunächst die Fälle, in denen die Anschlussstelle für eine kindseitige Erklärung von den Beteiligten bewusst vorbereitet wird. Es sind in den meisten der identifizierten Fälle die Studierenden, die den inhaltlich-thematischen Rahmen für das Hervorbringen einer kindseitigen Erklärung im Gespräch zielgerichtet setzen. Die meisten dieser Fälle sind in den Wissenserarbeitungsphasen verortet; die kindseitige Erklärung dient hier dem Zweck der Wissensdemonstration. Dies geht mit der didaktischen Intention der Studierenden einher, die Präkonzepte der Kinder in Bezug auf bestimmte Sachverhalte zu aktivieren, um darauf aufbauend neues Wissen zu vermitteln. Der folgende Gesprächsausschnitt aus dem ersten Projekttreffen repräsentiert einen solchen Fall:

(1) Gezieltes Vorbereiten der Erklärung durch die Studierenden (Sequenz 2), S1: Studentin

0196	S1	also es is ja SO;
0197		in dem FILM sieht das ja so !AUS!,
0198		als wenn das männchen die treppe hochgeht;=ne,
0199		(0.74)
0200	S1	ham wir aber das aus einzelnen BILDern gemacht;
0201		(0.46)

²⁴ Die Übersicht über die in Kapitel 6.3 behandelten Transkriptbeispiele findet sich in Anhang E.

0202 und WIEso sieht das nachher so aus als wenn der die
 treppe hochgeht?
0203 was ham wir da geMACHT,

In dem hier vorgestellten Transkriptausschnitt stellt S1 bewusst den strukturellen und inhaltlichen Rahmen für die Produktion einer kindseitigen Erklärung her, indem sie mit dem Diskursmarker *also* die Projektion einer neuen Diskurseinheit signalisiert, durch das stark betonte Adverb *so* den nachfolgenden Gesprächsraum für diese ‚reserviert‘ (Z. 0196) und anschließend die Kinder auf die Diskrepanz zwischen der sich auf der Leinwand bewegenden Legofigur und der Tatsache, dass diese Szene aus statischen Einzelbildern zusammengeschnitten ist, aufmerksam macht (Z. 0197-0200). Durch das Fokussieren dieses Effekts wird die inhaltliche Relevanz für das Anstellen von Vermutungen in Bezug auf mögliche Gründe für dessen Entstehung erzeugt. Nachdem der Job ‚Herstellen der Inhalts- und Formrelevanz‘ auf diese Weise bearbeitet wurde, geht S1 zum nächsten Job über und konstituiert nach einer kurzen Pause das Explanandum, indem sie zwei W-Fragen hintereinander stellt, die das Anstellen von Vermutungen seitens der Kinder sequenziell relevant setzen (Z. 0202-0203). Ein solches Vorgehen – die bewusste strukturelle und inhaltliche Vorbereitung einer kindseitigen Erklärung durch die Studierenden sowie das zügige Anschließen der Konstitution des Explanandums durch dieselbigen – wurde in fünf Sequenzen rekonstruiert, wobei sich vier davon in den Wissenserarbeitungsphasen vollzogen haben und der Bearbeitung der kommunikativen Aufgabe ‚Wissensdemonstration seitens der Kinder‘ dienen. Der fünfte Fall ist in der Handlungsphase des Lehr-Lernarrangements verortet. Es handelt sich um die Situation, die sich beim Drehen einer Filmszene ereignet: Es wird gemeinsam überlegt, wie man vorgehen soll, damit es im Film so aussieht, als ob die Legomännchen die Schatzkarte aus der Kiste herausnehmen und diese aufrollen:

(2) Gezieltes Vorbereiten der Erklärung durch einen Studierenden (Sequenz 16), S1: Studentin, S2: Student, Taner, Jawara, Khafra

3141 **S1** [jetzt müssten][wir das][machen dass er]die
 [AUSrollt;]
3142 **Taner** [(unverständlich)][+++]
3143 **S2** [+++][+++]
3144 **S2** [und geNAUso machst]du_s auch glei[ch;]
3145 **S1** [u]nd droff, ((bastelt zusammen mit Jawara an der
 Lego-Figur))
3146 **S2** (unverständlich) [(.) guck-]
3147 **S1** [weil GUCK ma wir ham]ja- ((nimmt das Storyboard
 und legt es vor Jawara))
3148 **S1** (0.94) also entweder machen wir jetzt DIE (.) von
 der andern figur- ((zeigt auf einen Kasten im Sto-
 ryboard))
3149 **S1** wie der die [karte nimm][t?]
3150 **Jawara** [WA:Rte-]
3151 **Jawara** [wie]SIND wir jetzt;
3152 **Jawara** HIER;=ne ((zeigt auf einen Kasten im Storyboard)),
3153 **S1** w[ir sind jetzt DA;]((zeigt auf einen anderen Kas-
 ten))
3154 **Khafra** [was MACHT ihr denn]da;

3155 (0.42)
3156 **S1** und dann ham wir DAS ja noch; ((zeigt auf einen
weiteren Kasten))
3157 **S1** wo man dann von HINten sieht wie er die karte auf-
rollt;
3158 **S1** weißt du?
3159 **Khafra** OAH==wie geil;
3160 (1.8)
3161 **S1** herr regisSEUR,=
3162 **S1** =was MACHen wir jetzt?
3163 (0.99) ((Jawara spielt mit dem Lego-Männchen))
3164 **Taner** JA;
3165 **Taner** (0.09) [herr regis][SEUR,]
3166 **S1** [herr regisSEUR,=]
3167 **S1** [=was MA]chen wir jetzt?
3168 (1.08)
3169 **Jawara** e:ö[i]((spielt mit dem Lego-Männchen))
3170 **Taner** [<<:-)> das]muss jetzt warte [n >;]
3171 **Jawara** [ich]HAB ne [idee;]

Hier arbeitet S1 bewusst daran, eine Anschlussstelle für das Hervorbringen einer kindseitigen Erklärung-Wie zu schaffen, indem sie die Kinder auf unterschiedliche Möglichkeiten für die Umsetzung des als nächstes zu drehenden Schrittes hinweist. In diesem Fall soll die kindseitige Erklärung nicht wie in den in den Wissenserarbeitungsphasen identifizierten Fällen der Vorwissensaktivierung dienen; stattdessen soll dadurch ein spontan festgestelltes praktisches Problem gelöst werden, das gleich am Anfang der Sequenz von S1 benannt wird (Z. 3141). Dadurch, dass S1 auf unterschiedliche im Storyboard enthaltene Optionen für die Realisierung des nächsten Drehschrittes hinweist (Z. 3148-3149, Z. 3156-3158), stellt sie zielgerichtet die Inhaltsrelevanz für eine Erklärung-Wie her. Anschließend geht sie dazu über, das Explanandum zu konstituieren, indem sie sich explizit an Jawara wendet und ihn in seiner Rolle als Regisseur dazu auffordert, eine Lösung für das festgestellte Problem vorzuschlagen (Z. 3161-3162). Dieses Vorgehen, das in den Wissenserarbeitungsphasen das unmittelbare Anschließen der kindseitigen Erklärung reibungslos hervorgerufen hat, greift hier allerdings nicht: Jawara ist durch ein Spiel mit dem Legomännchen abgelenkt und reagiert nicht auf den an ihn gerichteten Zugzwang. Auch die wiederholte Setzung des Zugzwanges durch S1 mit dem gleichen Mittel (Z. 3166-3167) bleibt erfolglos. Stattdessen kündigt Jawara nach einiger Zeit an, eine Idee für die Lösung des Problems zu haben (Z. 3171) und konstituiert damit – parallel zur konversationellen Arbeit von S1 – das Explanandum selbst. Es wird sichtbar, dass sich die von S1 intendierte Vorbereitung der kindseitigen Erklärung in der Handlungsphase des Lehr-Lernarrangements umständlicher gestaltet als in den Wissenserarbeitungsphasen. Das Interaktionsgeschehen ist hier sequenziell komplexer: Das Konstituieren des Explanandums verteilt sich auf mehrere Gesprächszüge.

Die obigen Fälle machen deutlich, dass die Beteiligten hier aktiv einen unterrichtsähnlichen Gesprächskontext konstituieren. Betrachtet man diese Kommunikationssituationen als Ressource für den kindlichen Diskurskompetenzerwerb, stellt man fest, dass hierbei – entsprechend

den in Kap. 3.2 unterbreiteten Ausführungen zur Charakterisierung der klassischen Unterrichtsgespräche – vor allem die Fähigkeit gefordert wird, sequenzielle Abhängigkeiten in Gesprächen zu erkennen. Die Möglichkeiten, sich in der Kontextualisierungskompetenz zu üben, sind hier folglich auf die rezeptive Ebene beschränkt; die eigenaktive Kontextualisierung von explanativen Äußerungspaketen durch die Kinder findet nicht statt.

Kommen wir nun zu dem einzigen in den Daten identifizierten Fall, in dem die inhaltliche Relevanz der anzuschließenden Erklärung nicht von den Studierenden, sondern von einem Kind bewusst hergestellt wird. Die Sequenz ereignet sich innerhalb einer Handlungsphase, nämlich beim Drehen der Szene, in der die Legomännchen die Schatzkarte aus der Kiste herausholen. Jawara, der zuvor beim gemeinsamen Überlegen in der Gruppe, wie man vorgehen kann, um den gewünschten Effekt zu erzielen, eine Umsetzungsidee entwickelt hat, wendet sich an S1, die bei dem Gespräch davor nicht anwesend war und sich nun der Gruppe anschließt:

(3) Gezieltes Vorbereiten der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 15), S1: Studentin, S2: Student, Jawara

2801	Jawara	[ich]hab schon wieder eine GÜte idee ge[habt;]
2802	S1	[o]ah SÜper;
2803	S1	WAS [denn;]
2804	S2	[das (.) palpier [is WE]G,
2805	Jawara	[WÄrte;]
2806	S2	(.) ach SO; ((schaut auf das Blatt Papier in der Hand von S1))
2807	S1	DAS da entschuldi[gung;]((gibt das Blatt an S2))
2808	Jawara	[WÄrte;]
2809	Jawara	WIE wir die kisten rausholen KÖNNten;
2810	Jawara	(1.35) UND (.) aber dass es SO langsam langsam ha (.) HOCHkom[mt;]
2811	S2	[hier;]((wendet sich an Menderes))
2812	S1	und WIE,

Jawara setzt hier gezielt einen Rahmen für das Platzieren seiner Erklärung-Wie: Er wendet sich direkt an S1 und unternimmt einen Versuch, die Demonstrationswürdigkeit seiner Idee herauszustellen, indem er diese lobt (Z. 2801). Diese Strategie zeigt Wirkung: S1 reagiert darauf positiv (Z. 2802) und signalisiert Interesse dafür, worum es sich bei der Idee handelt, indem sie eine Was-Frage stellt (Z. 2803). Damit ratifiziert sie den Eintritt von Jawara in die Diskurseinheit. Nach einer kurzen Nebensequenz (Z. 2804-2808) beantwortet Jawara ihre Frage, indem er das Thema benennt (Z. 2809) und den Kern des Problems, für das er eine Lösung hat, schildert (Z. 2810). S1 zeigt sich interessiert und konstituiert im nächsten Moment das Explanandum, indem sie eine Wie-Frage stellt (Z. 2812). In dem hier vorgestellten Fall wird der erste vorbereitende Job – das Herstellen der Inhaltsrelevanz – von einem Kind proaktiv bearbeitet; damit es allerdings zum explanativen Äußerungspaket kommt, bedarf es an zwei Stellen einer Ratifizierung durch die Studierende, wobei die zweite Ratifizierung durch das Bearbeiten des Jobs ‚Konstituieren des Explanandums‘ erfolgt. Die Vorbereitung der Erklärung ist somit eine gemeinsame Leistung des Kindes und der Studierenden. An dieser Stelle wird deutlich, dass das

betrachtete Lehr-Lern-Setting den Kindern durchaus Möglichkeiten bieten kann, eigene Erklärungen proaktiv zu kontextualisieren; ob die entsprechende Diskurseinheit durchgeführt werden kann, hängt jedoch davon ab, ob die Studierenden die kindseitige Initiative ratifizieren.

6.3.1.2 Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch einen der Beteiligten und Etablieren gegenüber den anderen

Sowohl Kinder als auch Studierende können im gemeinsamen Handlungs- und Gesprächskontext die Relevanz einer kindseitigen Erklärung erkennen. Ob sie diese jedoch den anderen gegenüber etablieren können, sodass die explanative Diskurseinheit tatsächlich zustande kommt, hängt entscheidend davon ab, ob die Inhaltsrelevanz der Erklärung von einem Studierenden oder von einem Kind erkannt wird. Im ersten Fall wird die Erklärung ausnahmslos angeschlossen, auch wenn die Qualität des explanativen Äußerungspaketes in Abhängigkeit davon, ob die Relevanz auch für das Kind besteht oder nicht, deutlich schwanken kann (vgl. die kindseitig produzierten Diskurseinheiten in Kap. 6.2.12 und Kap. 6.2.18). Im zweiten Fall wird das Durchführen der Erklärung nur dann ‚zugelassen‘, wenn die Behandlung des Explanandums zu dem aktuell verfolgten „didaktischen Pfad“ (Hoffmann 2009: 938) der Studierenden passt; betrachten die Studierenden eine kindseitig initiierte Erklärung als deplatziert bzw. wegführend vom behandelten Thema, wird auf diese nicht eingegangen, sodass die diskursive Praktik nicht zustande kommt. Dieser Befund soll im Folgenden an konkreten Gesprächsausschnitten veranschaulicht werden.

Betrachten wir zunächst den Fall, in dem sich die inhaltliche Relevanz einer Erklärung spontan aus dem vorangegangenen Gesprächskontext einem Studierenden erschließt. Die folgende Sequenz ereignet sich am Anfang eines Projekttreffens, in dem der Legofilm gedreht wird. S2 erinnert die Kinder daran, welche Filmszene zuletzt gedreht wurde. Mustafa, der an den letzten zwei Projekttreffen nicht teilnahm, ist an diesem Tag wieder anwesend und möchte sich an den Dreharbeiten beteiligen.

(4) Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch einen Studierenden (Sequenz 18), S2: Student, S1: Studentin, Mustafa, Taner, Jawara

167	S2	ALso.
168	S2	(2.04) so;
169	S2	(0.43) DAS is die letzte SZene die wir haben, ((zeigt auf die Bildersequenz im Storyboard))
170	S2	(0.89) das heißt-
171	S2	(0.74) sie SIND jetzt SO weit,
172	S2	dass sie sich geTROffen haben.
173		(0.27)
174	S1	hm_hm,
175		(0.3)
176	S2	((schnalzt mit der zunge)) mit den BEIden,
177	S2	wollt ihr GANZ kurz ähm: (0.4) MUStafa erzähl;=
178	S2	=was äh::m was (.) da überhaupt pasSIERT; ((zeigt auf das Storyboard))
179	S2	(.) warum ham wir da zwei TEile,
180	S2	(.) weißt du schon beSCHEID,

181 (0.4)
182 **S1** [has][t du das verSTAND]en,
183 **Mustafa** [hm;]
184 **S2** [das WEISS er noch gar nich;]
185 **S1** in dem FILM?
186 (0.67)
187 **Taner** DAS ist das !ZWEI!te; ((zeigt auf die aufgeschla-
gene Seite im Storyboard))
188 **Taner** (1.1) das erste war (0.51)
189 **S2** ja,
190 **S2** erKLÄRT es ihm [kurz,]
191 **Jawara** [pa][Nini::;]((spielt mit dem Legomännchen))
192 **S2** [(1.02)]erklärt ihm GANZ kurz was passiert is,
193 (0.21)
194 **S2** dann_äh (.) kann mustafa MITarbeiten;
195 (0.96)
196 **Jawara** ((schnalzt mit der Zunge)) okay ja äh:_öh ((nimmt
das Storyboard in die Hand)) wir haben erst mal
noch ROLLN verteilt;

Bevor die Gruppe die Dreharbeiten aufnimmt, möchte der Studierende den Kindern in Erinnerung rufen, wo man in der letzten Sitzung stehengeblieben ist. Dafür verweist er die Kinder auf das Storyboard und fasst zusammen, was in der zuletzt gedrehten Szene passiert ist (Z. 169-176). Beim Reden realisiert er, dass Mustafa aufgrund des Fehlens in den letzten Sitzungen die geschilderte Szene nicht einordnen kann, und erkennt dadurch die inhaltliche Relevanz, ihm zu erklären, was insgesamt bisher gemacht wurde und wie die Filmhandlung ist. Er fordert die Kinder im nächsten Schritt zum Hervorbringen einer längeren Diskurseinheit auf (Z. 177-179), wobei er deren inhaltliche Relevanz dadurch begründet, dass hier auf Seiten von Mustafa ein Wissensdefizit besteht (Z. 180, 184). Nach Taners zögerlichem Versuch, den globalen Zugzwang zu bedienen (Z. 187-188), re-etabliert der Studierende seine Aufforderung und begründet diesmal die Relevanz einer anzuschließenden Erklärung dadurch, dass Mustafa in diesem Fall „mitarbeiten“ kann (Z. 194). Nachdem das Explanandum auf diese Weise von dem Studierenden konstituiert wurde, übernimmt Jawara schließlich die Rolle des primären Sprechers und steigt in den Kernjob der explanativen Praktik ein (Z. 196).

Dieses Beispiel illustriert, dass im Fall, wenn ein Studierender im Gesprächsverlauf die inhaltliche Relevanz einer kindseitigen Erklärung erkennt, diese letztendlich zustande kommt – auch wenn sich das Konstituieren des Explanandums recht aufwendig gestaltet. Dass dies nicht immer der Fall ist, wenn ein Kind die Relevanz der Erklärung erkennt, zeigt der nachfolgende Gesprächsausschnitt. Die Sequenz stammt aus dem ersten Projekttreffen. Um den Kindern das Phänomen ‚Trägheit des Auges‘ zu veranschaulichen, haben Studierende runde, beidseitig bemalte Papierscheiben mitgebracht (z.B. ist auf einer Seite der Scheibe ein offenes, auf der anderen Seite ein geschlossenes Auge dargestellt), die jeweils an einem Holzstiel befestigt sind. Dreht man den Holzstiel und schaut sich dabei die Papierscheibe an, beobachtet man den Effekt, dass das abgebildete Auge auf- und zugeht. Nachdem die Studierenden die Papierscheiben an die Kinder verteilt haben, ereignet sich das folgende Gespräch:

(5) Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 3), S1: Studentin, S2: Student, Menderes, Mustafa, Jawara

0449 **S1** [ja (.) und jetzt DREH das ma,=]
0450 **Menderes** [+++;]
0451 **S1** [=und]
0452 sag mir ma WAS du dann siehst;
0453 **Menderes** man sieht dass es so
0454 **Mustafa** augen AUF und augen
0455 [ZU;]
0456 **S2** [ja]
0457 [ja ja genau;]
0458 **Jawara** [ja;=das liegt da]
0459 dran weil man das nur in der (.) LETZten sekunde
gesehn hat;
0460 °h das hab ich schon ma (.) äh im FERNsehr gesehn;
0461 **S2** A
0462 [H]
0463 **Mustafa** [ich]
0464 **S2** [a;]
0465 **Mustafa** [AUCH;]
0466 **S1** [und wie sieht]
0467 das bei DIR aus, ((schaut Mustafa an))

S1 fordert Menderes auf, die Papierscheibe zu drehen und zu beschreiben, was er dabei sieht (Z. 0449-0452). Menderes und Mustafa kommen der Beschreibungsaufforderung nach und setzen zum Kommentieren des Beobachteten an (Z. 0453-0455). Die beschriebene Aktivität schafft einen thematischen Bezugsrahmen, innerhalb dessen Jawara die Relevanz erkennt, sein Wissen über das beobachtete Phänomen zu demonstrieren. Er geht direkt zum Erklären über (Z. 0458-0460). Während S2 Interesse an dem Beitrag von Jawara signalisiert (Z. 0461-0464), wird dieser von S1, die sich in diesem Moment in der im vorangegangenen sequenziellen Gesprächsverlauf etablierten Rolle der Diskursleiterin befindet, ignoriert: Statt auf die von Jawara gelieferte Erklärung einzugehen, re-etabliert sie die Aufforderung zum Beschreiben. In diesem Gesprächsausschnitt wird sichtbar, wie S1 aufgrund des von ihr verfolgten didaktisch motivierten Plans, alle Kinder zunächst das Beobachtete beschreiben zu lassen, bevor auf mögliche Gründe für das Phänomen eingegangen wird, die aus dieser Sicht ‚verfrühte‘ Erklärung von Jawara suspendiert. Ein weiterer Grund dafür, warum der Erklärversuch von Jawara erfolglos blieb, könnte die Tatsache sein, dass Jawara den Job ‚Konstituieren des Explanandums‘ nicht bearbeitet hat, den Interaktionsteilnehmenden also nicht angezeigt hat, dass sich für ihn aus dem vorangegangenen Handlungskontext die Relevanz einer Erklärung-Warum ergeben hat. Es ist jedoch so, dass in den Fällen von kindseitig initiierten Erklärungen in den analysierten Daten, die zu dem ‚didaktischen Pfad‘ der Studierenden passen, den Kindern durchaus Gesprächsraum zugestanden wird, auch wenn das Konstituieren des Explanandums ausbleibt. Als ein Beispiel dafür soll der folgende Gesprächsausschnitt aus dem zweiten Projekttreffen dienen. Die Sequenz ereignet sich beim Einstiegsgespräch in der zweiten Projektsitzung, in dem sich die Studierenden und die Kinder in Erinnerung rufen, was bei dem letzten Projekttreffen passiert ist.

(6) Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 11), S1: Studentin, S2: Student, Menderes

0157 **S1** okay;=und was ham wir dann NOCH gemacht,
0158 **Menderes** dann haben wir so_n DAUmenkino gemacht; ((zeigt auf
den Block aus Zetteln mit Bildern, der auf dem
Tisch vor den Kindern liegt))
0159 (0.21)
0160 **S1** hmhm,
0161 (0.28)
0162 **Menderes** zum beispiel-
0163 wenn man das jetzt SO macht, ((nimmt den Block in
die Hand und führt mit dem Daumen über dessen seit-
liche Kante))
0164 (1.67)
0165 und immer (0.51) GA:nz bisschen schritte WEIter
macht? ((blättert den Block auf))
0166 (.) dann sieht das so AUS,
0167 (0.78)
0168 als sich das:: bild bewegt;
0169 (0.35)
0170 **S2** hmhm,
0171 **S1** (.) hmhm,
0172 (.) WILLST du_s ihm mal geben, ((zeigt auf Taner))
0173 (1.06)

Als Reaktion auf die Frage von S1, was bei dem letzten Projekttreffen gemacht wurde, spricht Menderes das Daumenkino an. Da es sich hierbei um ein Artefakt handelt, das die Kinder vor dem Projekt nicht kannten, sieht sich Menderes durch dessen Benennen offenbar in der Pflicht, sein neu erworbenes Wissen über dessen Funktionsweise zu demonstrieren. Ohne dass er dazu aufgefordert wird und auch ohne selbst explizit anzukündigen, dass er eine Erklärung anschließen möchte, geht er direkt zum Job ‚Durchführen‘ über und bekommt den gewünschten Gesprächsraum zugestanden. In diesem Fall steht die von Menderes initiierte Erklärung nicht im Widerspruch zu der didaktischen Intention der Studierenden: Die Kinder sollen sich alles in Erinnerung rufen, was sie in der letzten Projektsitzung gelernt haben; die Demonstration des Wissens ist hier also erwünscht und die Erklärung wird zugelassen.

Kommen wir zurück zu dem Beispiel des Erklärversuchs von Jawara, der aufgrund seiner ‚Deplatziertheit‘ von der Studierenden ignoriert wurde. Die Bestätigung dessen, dass das ‚Scheitern‘ dieses Versuchs tatsächlich an der von der Studierenden empfundenen fehlenden inhaltlichen Passung liegt, findet sich in der Gesprächssequenz, die sich unmittelbar an die bereits thematisierte (Transkriptausschnitt (5)) anschließt:

(7) Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 4), S1: Studentin, S2: Student, Menderes, Mustafa, Jawara

0476 **S1** sag mal wie (.) wie wie (.) menderes was DU gesehen
hast?
0477 **Menderes** äh dass der VOgel dadrüber fliegt;
0478 **S1** also auf der EINen seite is n vogel?
0479 (.) auf der ANDern seite is n käfig?

0480 und wenn du des DREHST?
0481 [dann (weißt du)]
0482 **Menderes** [(das seh ich) +++]
0483 (0.62)
0484 **S1** dann sieht das AUS als wär der vogel im käfig;
(...))
0504 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) ich WEISS waRUM;
0505 °h wenn man so DREHT-
0506 sieht man DAS,
0507 und dann wird das ganz schnell wieder ZU;
0508 °h wieder AUF,
0509 und dann wieder ZU;
0510 (0.58)
0511 **Jawara** [das liegt]
0512 **S2** [könn]
0513 **Jawara** dadran dass weil man_s noch von der LETZten sekunde
gesehn hat;
0514 und in DIEser sekunde dreht_s schnell wieder UM;
0515 **S1** [das is]
0516 **S2** [a]
0517 **S1** [n]
0518 **S2** [HA;]
0519 **Mustafa** [NICH]
0520 **S1** [SEHR guter (.) sehr]
0521 **Mustafa** [in der letzten (.) sekunde;]
0522 **S1** [gute i]
0523 **Mustafa** [GUCK?]
0524 **S1** [dee;]

Hier bettet Jawara die zuvor von S1 ignorierte kausale Erklärung erneut ins Gespräch ein (Z. 0511-0514). Diesmal wird diese von den Studierenden positiv aufgenommen: S1 lobt die Idee (Z. 0515-0524) und S2 zeigt mit dem Rezipientensignal *aHA*; (Z. 0516-0518) an, dass er Jawaras Äußerung interessant findet. Im weiteren Gesprächsverlauf wird Jawaras Erklärung zum Gegenstand der Elaborierung seitens der Studierenden (vgl. Kap. 6.2.4). Vermutlich lässt sich die Tatsache, dass die von Jawara initiierte Erklärung dieses Mal von den Studierenden zugelassen wird, auf methodisch-didaktische Motive der Studierenden zurückführen: Zu diesem Zeitpunkt haben alle drei Kinder bereits beschrieben, was sie auf den Drehscheiben sehen, sodass die Behandlung der Frage nach dem Grund für den beobachteten Effekt von den Studierenden als förderlich beim Durchdringen des Lerngegenstands eingeschätzt werden könnte.

Betrachtet man die Fälle aus dieser Kategorie aus der Perspektive der Frage, inwieweit sich hier Gelegenheiten für den Ausbau der kindlichen Diskurskompetenz registrieren lassen, so wird deutlich, dass hierbei sowohl der rezeptive Umgang mit den von den Studierenden gesetzten Zugzwängen geübt wird als auch die aktive Vorbereitung der Anschlussstelle für die eigene Erklärung potenziell möglich ist – allerdings nur dann, wenn die betreffende Erklärung von den Studierenden als zuträglich für die inhaltliche Progression des lernbezogenen Gesprächs eingeschätzt wird. Zwar scheint das hier analysierte kommunikative Setting den Kindern einen niederschwelligeren Zugang zur aktiven Mitgestaltung von diskursiven Praktiken im Vergleich zum Regelunterricht zu bieten, da sich die Kinder nicht per Handzeichen um das Rederecht

bewerben und von den Studierenden aufgerufen werden müssen, um eigene Gesprächsbeiträge zu platzieren; dennoch behalten die Studierenden die Kontrolle über die Diskursgestaltung und entscheiden, ob kindseitige Diskurseinheiten stattfinden oder nicht.

6.3.1.3 Gemeinsames Herausarbeiten der inhaltlichen Relevanz der Erklärung in der Interaktion

Neben den Fällen, in denen sich die inhaltliche Relevanz einer kindseitigen Erklärung im *turn-by-turn-talk* oder innerhalb einer längeren Diskurseinheit nur für eine Person erschließt, die anschließend die explanative Diskurseinheit initiiert, wurden in den Daten drei Fälle identifiziert, in denen die Inhaltsrelevanz der Erklärung im *turn-by-turn-talk* während des praktischen Handelns gemeinsam ausgearbeitet wurde. Alle drei Sequenzen sind in den Handlungsphasen des Lehr-Lernarrangements verortet. Exemplarisch soll eine solche Art des Bearbeitens der vorbereitenden Jobs an einem Gesprächsausschnitt aus dem dritten Projekttreffen veranschaulicht werden, in der die Kinder mit Unterstützung der Studierenden mit den Dreharbeiten beschäftigt sind. Die Erklärsequenz ereignet sich beim Drehen der folgenden Szene: Zwei Lego-Männchen angeln unabhängig voneinander auf den entgegengesetzten Ufern einer Insel. Beide fischen jeweils eine Kiste heraus und entnehmen dieser ein Stück Papier, das sich als Teil einer Schatzkarte herausstellt.

(8) Gemeinsames Herausarbeiten der inhaltlichen Relevanz der Erklärung in der Interaktion (Sequenz 14), S2: Student, SP: Sozialpädagogin, Menderes, Taner, Jawara

2752 (3.71) ((Jawara und Taner bewegen die Lego-Figuren, Menderes fotografiert, S1 und S2 schauen zu))
 2753 **Menderes** jetzt k
 2754 (0.48)
 2755 **S2** SO;=
 2756 **S2** =die [KARte;]
 2757 **Menderes** [jetzt kann er die]KARte raus;
 2758 (0.74) ((Taner bewegt sein Lego-Männchen))
 2759 **Menderes** LANGsam langsam;
 2760 (0.49)
 2761 **Taner** WIE den[n,]
 2762 **Jawara** [a]ch so die KARte rau[s;]
 2763 **S2** [j]a-
 2764 **S2** (0.1) IHR seid
 2765 **Jawara** was HAST du jetzt für die karte raus?
 2766 **S2** die karte muss jetzt RAUSgenommen werden;
 2767 **Jawara** e[infach !GANZ!]raus;
 2768 **Menderes** [aber WIE;]
 2769 (0.28)
 2770 **S2** proBIERT es aus?
 2771 (0.2)
 2772 **Jawara** weil wir müssen doch immer in sTÜCKchen für stück-
 chen das (0.06) die kar[te rausholn;]

2773	Taner	[das habe ich](.) einfach +++ [+++ +++ +++-]
2774	Jawara	[ich HAB][grade ne idee-]
2775	S2	[bei den][SACHen?]
2776	Jawara	ich hab ne [iDE]E;=(.) ich hab ne [iDEE;]
2777	S2	[ja;]
2778	SP	[ja;]

Im Verlauf der Sequenz wird von allen Gesprächsbeteiligten Zug um Zug gemeinsam herausgearbeitet, dass es an einer bestimmten Stelle der zu drehenden Szene ein Problem gibt, für das keins der anwesenden Kinder ad hoc eine Lösung hat. Dieses Problem wird in Z. 2766-2768 benannt: Wie soll man vorgehen, um den Effekt zu erzeugen, als ob das Lego-Männchen die Schatzkarte aus der Kiste allmählich herausholen würde? Dadurch, dass das zu lösende Problem von allen Beteiligten erkannt wurde, ist die Inhaltsrelevanz einer Erklärung-Wie etabliert. In der vorgeführten Sequenz wird anschließend das Explanandum von einem Kind konstituiert (Z. 2774-2776) und von dem Studierenden ratifiziert (Z. 2777); ähnlich verhält es sich mit der zweiten Sequenz, in der die Inhaltsrelevanz genauso gemeinschaftlich herausgearbeitet wurde (27.11.2014: 3, vgl. Kap. 6.2.20). In den beiden Fällen zeigt das Kind jeweils an, dass ihm eine Lösung für das festgestellte Problem einfällt, wonach die Studierenden Interesse an dieser signalisieren, sodass das Kind seine Erklärung-Wie durchführen kann. In der dritten Sequenz (06.11.2014: 5, vgl. Kap. 6.2.5) wird der Job ‚Konstituieren des Explanandums‘ nicht bearbeitet: Nach der interaktiven Etablierung der Inhaltsrelevanz einer Erklärung-Wie geht das Kind direkt zum Durchführen der Erklärung über und bekommt von der Studierenden den Gesprächsraum zugestanden. Bei der Betrachtung der drei Sequenzen wird deutlich, dass die Kinder hier eine aktive Rolle bei der Herstellung des sequenziellen Kontextes für das Platzieren von eigenen Erklärungen einnehmen und sich dadurch in der Teilfähigkeit ‚Kontextualisieren‘ der Diskurskompetenz üben.

6.3.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Bearbeitung der erklärungsvorbereitenden Jobs im untersuchten außerunterrichtlichen Lehr-Lernarrangement feststellen, dass sich hier ein heterogenes Bild hinsichtlich der in der Interaktion manifestierten Sprachhandlungskontexte ergibt. Einerseits gibt es Sequenzen, in denen durch die kindseitige Erklärung die kommunikative Aufgabe ‚Demonstration des Wissens im Bewusstsein, dass die Rezipient/innen bereits über dieses verfügen, zum Zwecke der eigenen Positionierung als Mitglied der *knowledge-constructing community* (Morek 2015: 238)‘ bearbeitet wird – was einen unterrichtsförmigen Kommunikationsmodus bedingt. Dies lässt sich naturgemäß in der Art und Weise nachverfolgen, wie kindseitige Erklärungen vorbereitet werden. So etablieren die Studierenden in vielen Fällen einen unterrichtskommunikativen Modus, indem sie im Gespräch mit den Kindern gezielt einen inhaltlich-thematischen Rahmen für das Produzieren von kindseitigen Erklärungen setzen – den sie bereits im Vorfeld der Durchführung des Lehr-Lernarrangements aus bestimmten didaktisch-methodischen Überlegungen heraus einplanen – um anschließend das Explanandum durch *known information questions* (Mehan 1979) oder Vorladungen (Morek 2012) zu

konstituieren. Nicht selten erkennen die Studierenden an bestimmten Stellen im *turn-by-turn-talk* das didaktische Potenzial einer kindseitigen Erklärung der Sachverhalte und konstituieren das Explanandum mit den gleichen Mitteln. Auch die Kinder gestalten einen solchen unterrichtsähnlichen Sprachhandlungskontext aktiv mit, indem sie z.B. die Vorladungen bedienen oder ankündigen, über das Wissen zum thematisierten Gegenstand zu verfügen; häufig bewerben sie sich dabei per Handzeichen um das Rederecht. Eine derartige Vorbereitung von kindseitigen Erklärungen lässt sich sowohl in den Wissenserarbeitungsphasen als auch in den Handlungsphasen des Lehr-Lernarrangements beobachten, wobei durch die mikroskopische Analyse aufgezeigt werden konnte, dass in den Handlungsphasen ein höherer konversationeller Aufwand erforderlich ist, damit die angestrebte kindseitige Erklärung zustande kommt.

Neben den Fällen, in denen die oben beschriebenen – einen unterrichtsähnlichen Sprachhandlungskontext induzierenden – erklärungs vorbereitenden Verfahren zum Einsatz kommen, lassen sich in den Daten auch Fälle identifizieren, in denen für die Beteiligten nicht das *doing school* (vgl. Kap. 4.1), sondern das Schließen einer tatsächlich vorhandenen Wissenslücke im Vordergrund des kommunikativen Geschehens steht. Alle diese Fälle sind in den Handlungsphasen des Lehr-Lernarrangements verortet. Die Explananda sind hierbei nicht von den Studierenden im Vorfeld des Lehr-Lernarrangements vorbereitet, sondern ergeben sich aus dem aktuellen Handlungskontext. In drei Fällen ist es die Studierende, die an einer bestimmten Stelle des Gesprächs anzeigt, dass sie ein Kind nicht versteht, beziehungsweise den Kindern gegenüber signalisiert, dass ihr die Bedienungsweise eines Gerätes nicht bekannt ist; in diesen Fällen konstituiert sie das Explanandum durch eine W-Frage. Bei den anderen fünf Fällen wird die Relevanz einer Erklärung-Wie gemeinschaftlich herausgearbeitet, indem beim Drehen einer Szene des Legofilms ein praktisches Problem festgestellt wird, für das eine Lösung benötigt wird. In solchen Fällen ist es jeweils ein Kind, das das Explanandum konstituiert, indem es anzeigt, dass es eine Idee zur Problemlösung hat.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass das untersuchte außerunterrichtliche Lernangebot den Kindern durchaus Übungsmöglichkeiten in Bezug auf die Teilfähigkeit ‚Kontextualisieren‘ der Diskurskompetenz bietet. Diese beziehen sich vor allem auf deren rezeptive Komponente: Die Kinder müssen globale und lokale Zugzwänge der Studierenden erkennen und bedienen. Aufgrund der geringen Gruppengröße – zwei Studierende und drei bis vier Kinder – ist davon auszugehen, dass einzelne Kinder in dieser Hinsicht häufiger gefordert werden als im Regelunterricht. Auch das proaktive kindseitige Kontextualisieren ist hier potenziell möglich; wie bereits mehrmals betont wird es allerdings nicht in jedem Fall von den Studierenden unterstützt. Vor allem in den Handlungsphasen des Lehr-Lernarrangements bekommen die Kinder vermehrt die Möglichkeit, Anschlussstellen für ihre Erklärungen proaktiv zu gestalten.

6.3.2 Kernjob ‚Durchführen‘

‚Durchführen‘ ist der Kernjob im Vollzug von explanativen Diskurseinheiten: Es handelt sich um das eigentliche Erklären. Wie in Kap. 4.3 ausgeführt, liegt die Bearbeitung dieses Jobs in der Hauptverantwortung eines primären Sprechers, wobei die Rezipient/innen die inhaltliche Progression sowie die sprachliche Umsetzung der Diskurseinheit durch bestimmte Zuhöreraktivitäten beeinflussen können.

Im Folgenden sollen die im vorliegenden Datenmaterial beim Durchführen zum Einsatz gekommenen Mittel sowie entsprechende Formen fokussiert werden, um vor dieser Folie Aussagen über die Potenziale des untersuchten Lehr-Lernarrangements in Bezug auf die Förderung der Diskurskompetenz der Kinder zu treffen. Wie in Kap. 2.2 ausgeführt, umfasst dabei die Ebene der Mittel einerseits die globalsemantische Struktur des explanativen Äußerungspakets, andererseits werden hier jegliche Aktivitäten registriert, mit denen die Interagierenden zum gemeinsamen Vollzug der diskursiven Praktiken beitragen. Die Ebene der Formen fokussiert die „oberflächensprachliche Realisierung“ (Morek, Heller & Quasthoff 2017: 20) der diskursiven Praktiken: Hier geht es um Formulierungsverfahren sowie um prosodische und nonverbale Aktivitäten, mit denen die Beteiligten die Art und die Funktion ihrer Beiträge markieren. Bei der Betrachtung der Ebene ‚Formen‘ erscheint für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit die Frage relevant, ob in den analysierten Sequenzen formfokussierte Interaktionen stattfinden: Erhalten die Kinder von den Studierenden eine Rückmeldung zu der verbalen Realisierung ihrer Äußerungspakete? Wie gehen die Studierenden mit inkorrekten oder ungenauen Formulierungen der Kinder um? Lassen sich im vorliegenden Datenmaterial Episoden identifizieren, in denen *negotiation of form* (Lyster & Ranta 1997: 58) stattfindet?

Im ersten Schritt werden die von den Kindern verwendeten Mittel und Formen fokussiert.

6.3.2.1 Mittel der Kinder

Es erscheint sinnvoll, an dieser Stelle die drei semantischen Typen des Erklärens getrennt voneinander zu betrachten, da bei der Bearbeitung dieses Jobs in Abhängigkeit davon, ob es sich um ein Erklären-Wie, Erklären-Warum oder Erklären-Was handelt, jeweils gegenstandsspezifische globalsemantische Vertextungsmittel zum Einsatz kommen (vgl. Kap. 4.2).

6.3.2.1.1 Erklären-Wie

In allen erfassten Fällen von Erklären-Wie – das sind insgesamt elf Sequenzen – verwenden die Kinder das Mittel ‚Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte‘. Die temporale Verkettung der einzelnen Handlungsschritte wird dabei typischerweise durch die *dann-* bzw. *und dann-* Konstruktion markiert. Ein weiteres häufig eingesetztes Mittel ist das Benennen des Resultats bzw. der angestrebten Wirkung der geschilderten Handlungskette. Ein typisches Beispiel für den Einsatz der beiden Mittel stellt der folgende Gesprächsausschnitt aus dem ersten Projekttreffen dar:

(9) Globalsemantische Vertextungsmittel des Erklärens-Wie ‚Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte‘ und ‚Benennen der angestrebten Wirkung‘ (Sequenz 1), Jawara

0022 **Jawara** dass ihr (.) ähm die figurn immer ein stückchen be-
WEGT==
0023 =immer ein (.) und DANN (.) ein foto schießt,
0024 immer ein stückchen bewegt und dann ein Foto
schießt==
0025 =irgendwann mal °h schneidet ihr das zuSAMmen,
0026 und dann ergibt das ein °h wie heißt noch mal,=
0027 =ein VIdео;

Nachdem Jawara die zentralen beim Drehen des Legomännchenfilms auszuführenden Handlungen benannt und chronologisch angeordnet hat (Z. 0022-0025), schildert er im nächsten Schritt das Resultat (Z. 0026-0027), wobei er den Zusammenhang zwischen den beiden globalsemantischen Elementen seines Äußerungspaketes durch das Verb ‚ergibt‘ markiert (Z. 0026).

Somit kann behauptet werden, dass die Kinder beim Vertexten ihrer Erklärungen-Wie die Zweck-Mittel-Topik nutzen; dies korrespondiert mit den von Neumeister & Vogt (2015: 567) und Pohl (2007: 123) (vgl. Kap. 4.2.2) referierten Forschungsergebnissen.

Weniger häufig begründen die Kinder die Relevanz entweder von den einzelnen Handlungsschritten oder von der kompletten Handlungskette wie im folgenden Beispiel:

(10) Globalsemantische Vertextungsmittel des Erklärens-Wie ‚Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte‘, ‚Begründen der Relevanz einzelner Handlungsschritte‘ und ‚Benennen der angestrebten Wirkung‘ (Sequenz 15), S1: Studentin, Jawara

2829 **Jawara** also GUCK;
2830 **Jawara** ich hab mir überLE[GT-]
2831 **S1** [ʔhm] [_hm,]
2832 **Jawara** [dass]wir das SO machen können,
2833 **Jawara** (0.27) wir HOLN die wir holn die schatzkarte einmal
RAUS,
2834 **Jawara** machen (.) NEHMEn ein ganz kleines stückchen?
2835 **Jawara** (0.41) äh KNÜLLN zusammen,
2836 **Jawara** und LEgen_s wieder rein,
2837 **Jawara** damit_s immer höher kommt,
2838 **Jawara** und danach sieht_s doch so aus als ob !ER! sie aus-
holt; ((zeigt auf das Lego-Männchen))

Hier erläutert Jawara in Z. 2837, was für einen Effekt er durch das vorgeschlagene Vorgehen – das Füllen der Kiste mit den Papierknöllchen – erzielen möchte und begründet damit die Relevanz seines Handlungsvorschlags, wobei er die entsprechende semantische Beziehung mit der Konjunktion *damit* markiert.

Betrachtet man die Formen, mit denen die beschriebenen globalsemantischen Mittel realisiert wurden, so fällt hier der verstärkte Gebrauch von Deiktika sowie der beinahe durchgängige Rückgriff auf gestische und sonstige nonverbale Ressourcen ins Auge. Dies entspricht dem im

theoretischen Teil der Arbeit (Kap. 4.2.2) thematisierten Forschungsbefund, dass der Einbezug von aktionalen Komponenten für Erklärungen-Wie generell charakteristisch ist. Im hier vorliegenden Datenmaterial kommt hinzu, dass acht der insgesamt elf Sequenzen in den Handlungsphasen des Lehr-Lernarrangements verortet sind; die Gesprächsbeteiligten fokussieren dabei ihre Aufmerksamkeit auf konkrete vor ihnen liegende Objekte (Legofiguren, Storyboard, Kamera etc.) und beziehen sich darauf beim Durchführen von Erklärungen, indem sie auf diese zeigen, ohne präzise verbale Bezeichnungen zu verwenden. Bei den drei Erklärungen-Wie, die in den Wissenserarbeitungsphasen durchgeführt wurden, handelt es sich um Situationen, in denen die betreffenden Phänomene von den Kindern zunächst in der Alltagssprache erfasst werden, bevor sich die Kinder damit im Rahmen von den durch die Studierenden arrangierten Aktivitäten eingehender befassen. Die sprachliche Realisierung von Erklärungen ist hier folglich „eher als ein Sprechen von Gedanken und weniger als ein bewusstes Formulieren“ (Quehl & Trapp 2015: 30) zu betrachten; sie entspricht dem, wofür Wagenschein (1980, vgl. Kap. 3.3) den Ausdruck „Sprache des Verstehens“ geprägt hat.

6.3.2.1.2 Erklären-Warum

Insgesamt wurden fünf Sequenzen als Erklären-Warum identifiziert. In drei Fällen kam dabei das Mittel ‚Darstellen des Ursache-Wirkung-Zusammenhangs‘ zum Einsatz; es handelt sich bei diesen Fällen um kausale Erklärungen nach Klein (2001: 1319-1321, vgl. Kap. 4.2.3). Beispiele dafür sind:

(11) Globalsemantisches Vertextungsmittel des Erklärens-Warum ‚Darstellen des Ursache-Wirkung-Zusammenhangs‘ (Sequenz 4), S2: Student, Jawara

0511	Jawara	[das liegt]
0512	S2	[könn]
0513	Jawara	dadran dass weil man_s noch von der LETZten sekunde gesehn hat;
0514		und in DIEser sekunde dreht_s schnell wieder UM;

(12) Globalsemantische Vertextungsmittel des Erklärens-Warum ‚Darstellen des Ursache-Wirkung-Zusammenhangs‘ (Sequenz 10), S1: Studentin, Jawara

0093	S1	also (0.28) wenn wir was SEHen,
0094		(1.2)
0095		dann::: (1.2) übermittelt das AUge,
0096		dieses BILD an unser gehirn;
0097		(1.0)
0098	Jawara	und (.) DAS dauert ne se
0099		[kunde lang;]
0100	S1	[und DAS dauert;]
0101		(0.92)
0102	S1	°h
0103		[und das DAUert,]
0104	Jawara	[und in !DIE!ser sekunde]
0105		DREHT sich das;
0106	S1	genau;

Kausale Beziehungen werden dabei durch die Konjunktion *weil* und das Verb *liegen an* *x* markiert.

Bei den beiden Erklärungen-Warum, die ein anderes topisches Schema als den Ursache-Wirkung-Zusammenhang aufweisen, handelt es sich jeweils um die Begründung einer These, die vom Kind zuvor in den Raum gestellt wurde. Dies soll an einem Beispiel veranschaulicht werden. In der betreffenden Sequenz führt die Studentin die Kinder in die Bedienungsweise der Kamera ein; um den Kindern zu verdeutlichen, dass die Kamera während der Dreharbeiten nicht bewegt werden darf, schlägt sie den Kindern vor, sich vorzustellen, was wäre, wenn die einzelnen Aufnahmen aus unterschiedlichen Positionen heraus gemacht werden. Darauf reagiert Jawara folgenderweise:

(13) Globalsemantisches Vertextungsmittel des Erklärens-Warum ‚Begründen einer These‘ (Sequenz 13), S1: Studentin, Jawara

0592 **Jawara** das GEHT ja
0593 [nich;=]
0594 **S1** [DANN]
0595 **Jawara** [=weil (.) zum bei]
0596 **S1** [wird das nachher,]
0597 **Jawara** spiel jetzt-
0598 °h !HIER! (.) is ja NUR ne weiße wand; ((zeigt
auf die Wand hinter Menderes))
0599 und wenn wir
0600 und
0601 [wenn wir jetzt MENderes]
0602 **S1** [ganz genau;]
0603 **Jawara** dich davor daHINGestelln; ((zeigt auf die Ta-
fel in der Ecke des Raumes))
0604 dann is ja: da (.) DA ne GRÜne wand;
0605 dann bin ich ja nich am gleichen ORT;
0606 **S1** SIEHste,
0607 und DANN wird das nachher auch NICH,
0608 **Jawara** das geht ja NUR wenn er dahin !LÄUFT!;
0609 [sonst KLAPPT_S]
0610 **S1** [ZUM film;]
0611 **Jawara** [nich;]

Nachdem Jawara behauptet hat, dass das von der Studentin geschilderte Vorgehen misslingen würde (Z. 0592-0593), geht er im nächsten Moment zum Begründen dieser These über. Seine Begründung baut er auf einem Beispiel aus dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum der Gesprächsbeteiligten auf. Er entwirft ein fiktives Szenario (Z. 0595-0604) und schildert dessen Folge (Z. 0605). Genau die gleichen globalsemantischen Mittel kommen auch in der zweiten Sequenz dieses Typs zum Einsatz (13.11.2014: 3, vgl. Kap. 6.2.12) Die beiden explanativen Sequenzen lassen sich dem Untertyp ‚Erklärung aus dem Beispiel‘ nach Klein (2001: 33-34, vgl. Kap. 4.2.3) zuordnen. Das Schildern des fiktiven Szenarios und dessen Folge wird durch

die *wenn-dann*-Konstruktion realisiert. Auch hier werden großzügig gestische Mittel (im vorgeführten Beispiel Z. 0598, 0603) und deiktische Ausdrücke (Z. 0598, 0604) eingesetzt.

6.3.2.1.3 Erklären-Was

Beim Durchführen des Erklären-Was lassen sich im Gegensatz zum Erklären-Wie und Erklären-Warum keine Mittel identifizieren, die fallübergreifend zum Einsatz gekommen wären. Im Falle einer Wortbedeutungserklärung wird auch hier – ähnlich wie in Erklären-Wie – das Benennen und das gleichzeitige praktische Demonstrieren typischer Handlungen, die die Funktionsweise des betreffenden Artefakts verdeutlichen, als Vertextungsmittel verwendet (Sequenz 13.11.2014: 2, vgl. Kap. 6.2.11). Bei einer anderen Wortbedeutungserklärung wird der Grund für die zu erklärende Eigenschaft erläutert (Sequenz 20.11.2014: 4, vgl. Kap. 6.2.17). Beim Erklären, was ein Kind auf die Papierdrehzscheibe gemalt hat, wird das Dargestellte benannt sowie die Idee dahinter angedeutet (Sequenz 06.11.2014: 6, vgl. Kap. 6.2.6). Auch hier wird – mit Ausnahme der Erklärung des Wortes „verflucht“ (Sequenz 20.11.2014: 4, vgl. Kap. 6.2.17) – viel unter Rückgriff auf multimodale Ressourcen auf konkrete Objekte im gemeinsamen Wahrnehmungsraum der Gesprächsbeteiligten rekurriert, was mangelnde verbale Explizitheit auf der Ebene der Formen zur Konsequenz hat.

Außerdem wird unabhängig davon, um welchen semantischen Typ des Erklärens es sich handelt, das globalsemantische Mittel ‚Benennen der Wissensquelle‘ wiederholt eingesetzt:

(14) Globalsemantisches Mittel ‚Benennen der Wissensquelle‘ (Sequenz 3), Jawara

0460 **Jawara** °h das hab ich schon ma (.) äh im FERNsehr gesehn;

(15) Globalsemantisches Mittel ‚Benennen der Wissensquelle‘ (Sequenz 8), S2: Student, Mustafa

2008 **Mustafa** [hab das ma bei SPONGE]
2009 **S2** [wir müssen EIN]
2010 **Mustafa** [bob gesehn;]
2011 **S2** fach nur zusammentackern;

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die von den Kindern eingesetzten globalsemantischen Mittel sowie deren Realisierungsformen weitgehend den in der Literatur beschriebenen entsprechen (vgl. Kap. 4.2). Unabhängig weder davon, ob in einer Wissenserarbeitungs- oder in einer Handlungsphase des Lehr-Lernarrangements erklärt wird, noch davon, welche kommunikative Aufgabe durch die explanativen diskursiven Praktiken bearbeitet wird, bedienen sich die Kinder auf der Ebene der Formen gleichermaßen ausgiebig multimodaler Ressourcen.

6.3.2.2 Mittel der Studierenden

Zu den Mitteln, die die Studierenden verwenden, um den Kindern zum erfolgreichen Hervorbringen von explanativen Diskurseinheiten zu verhelfen, gehören einzelne Rezipientensignale zur Ratifizierung von kindlichen Äußerungen, Verfahren der Verständnissicherung sowie unterschiedliche auf Elaborierung abzielende Aktivitäten. Es lassen sich deutliche Unterschiede

in dem Umfang und der Art der Unterstützung feststellen in Abhängigkeit davon, ob die kindseitige Erklärung in einer Wissenserarbeitungsphase oder in einer Handlungsphase des Lehr-Lernarrangements produziert wird. Tabelle 8 gibt einen Überblick über die Verteilung der einzelnen Unterstützungsverfahren auf die beiden Phasen.

Unterstützungsmittel	Wissenserarbeitungsphase	Handlungsphase
<i>Continuer</i>	Sequenz 10	Sequenz 9
Auf Elaborierung abzielende Aktivitäten	Sequenz 1 Sequenz 2 Sequenz 3	
Re-Etablierung des globalen Zugzwangs		Sequenz 7
Verständnisdarlegung		Sequenz 14
Verweis auf ein nonverbales Unterstützungsmittel		Sequenz 9

Tabelle 8: Unterstützungsmittel der Studierenden

Im Folgenden werden die Phasen im Detail betrachtet.

6.3.2.2.1 *Unterstützungsmittel der Studierenden in den Wissenserarbeitungsphasen*

Betrachten wir zunächst die Sequenzen, die in den Wissenserarbeitungsphasen verortet sind. In allen diesen Fällen dienen die kindseitigen Erklärungen der Bearbeitung der kommunikativen Aufgabe ‚Wissensdemonstration‘. Sie sind prinzipiell von den Studierenden ‚erwünscht‘, denn die Wissenserarbeitung im Gespräch entspricht der von ihnen verfolgten Zielsetzung. Im Fokus der Aufmerksamkeit aller Anwesenden steht hier das Gespräch und nicht – wie in den Handlungsphasen – das Ausführen einer anderweitigen praktischen Aktivität. Um die Kinder beim Hervorbringen von Erklärungen zu unterstützen, setzen die Studierenden das Mittel ‚*continuer*‘ ein und führen mehrere auf Elaborierung abzielende Aktivitäten durch. Dies wird im Folgenden anhand konkreter Transkriptausschnitte veranschaulicht.

a) Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚*continuer*‘

Mit *continuieren* bezeichnete Schegloff (1982: 81) Rezipientensignale, mit denen der Hörer anzeigt, dass er nicht vorhat die Gelegenheit zu nutzen, den Turn zu übernehmen, weil er weiß, dass der Sprecher seinen Turn erweitern möchte. Durch das Produzieren von *continuieren* signalisieren die Studierenden, dass sie der Erklärung des Kindes folgen und dem Kind weiterhin Gesprächsraum gewähren. In den Wissenserarbeitungsphasen wurde lediglich ein solcher Fall identifiziert:

(16) Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚continuer‘ (Sequenz 10), S1: Studentin, Menderes

0074 **Menderes** wenn man das so DREH:T? ((dreht die Papierscheibe))
0075 **S1** hmhm,
0076 (0.88)
0077 **Menderes** so SCHNELL dann macht (0.27) hm::;
0078 (1.27)
0079 will ich das mal SO sagen dass da
0080 (0.57)
0081 zum beispiel (.) DIEses bild?
0082 erstmal geSPEIchert hat,
0083 und dann: (.)
0084 wenn man das so DREHT,=
0085 =dann sieht man das °hh (unverständlich);
0086 (1.41)

Hier zeigt S1 durch das Hörsignal *hmhm*, (Z. 0075) an, dass sie Menderes zuhört und erwartet, dass er seine Erklärung fortsetzt. Auf diese Weise wird Menderes gefordert, an der Produktion seiner explanativen Diskurseinheit weiterzuarbeiten.

b) auf Elaborierung abzielende Aktivitäten

Diese responsiven Verfahren zielen auf die Elizitierung weiterer Explizierungen von den vom Kind im Rahmen des Äußerungspaketes bereits angesprochenen thematischen Aspekte (vgl. Quasthoff et al. 2019: 90). Durch elaborierende Zuhöreraktivitäten wird meistens ein lokaler Zugzwang etabliert, der von dem Kind eingelöst werden soll. Konkret handelt es sich um die folgenden Mittel:

- W-Frage:

(17) Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚W-Frage‘ (Sequenz 1), S1: Studentin

0067 **S1** was meinst du denn wie viele bilder man dafür
BRAUCHT;

- Alternativfrage:

(18) Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚Alternativfrage‘ (Sequenz 1), S2: Student

0084 **S2** u:nd (0.26) is das dann ein LAnges video,=
0085 =oder ein KURZes video?

- Entscheidungsfrage:

(19) Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚Entscheidungsfrage‘ (Sequenz 8), S2: Student

1997 **S2** einfach (.)
1998 [SO wie sie da sind,]

- reflexionsaregende Äußerung:

(20) Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚reflexionsanregende Äußerung‘ (Sequenz 1), S2: Student

0092 S2 tja;=is ne gute FRAge,=
0093 =was IS denn lang oder kurz;

Die oben genannten Mittel werden entweder direkt an das kindseitige Äußerungspaket angeschlossen oder mit einer vorangestellten Zusammenfassung des vom Kind Geäußerten kombiniert wie in den folgenden Fällen:

(21) Aufgreifen der kindseitigen Äußerung in Kombination mit einer W-Frage und einer Entscheidungsfrage (Sequenz 1), S1: Studentin, S2: Student, Jawara, Mustafa

0022 Jawara dass ihr (.) ähm die figurn immer ein stückchen be-
WEGT-=
0023 =immer ein (.) und DANN (.) ein foto schießt,
0024 immer ein stückchen bewegt und dann ein FOto
schießt-=
0025 =irgendwann mal °h schneidet ihr das zuSAMmen,
0026 und dann ergibt das ein °h wie heißt noch mal,=
0027 =ein VIdео;
0028 (1.5)
0029 S2 [AH;]
0030 Mustafa [<<flüsternd> ach: >;]
0031 S2 (.) ALso:,
0032 S1 (.) gute idEE.
0033 (0.92)
0034 S2 VIEle (0.62) !FO!tos,
0035 Jawara (.) ija::;
0036 (0.71)
0037 S2 und (0.46) wie meinst du das mit zuSAMmschneiden,
0038 (0.9)
0039 S2 mit ner (.) SCHEre,

Hier wiederholt S2 einen Aspekt aus dem Äußerungspaket von Jawara (Z. 0031, 0034), bevor er eine W-Frage (Z. 0037) und eine Entscheidungsfrage (Z. 0039) stellt.

(22) Aufgreifen der kindseitigen Äußerung in Kombination mit einer Entscheidungsfrage und einer Alternativfrage (Sequenz 8), S2: Student, Mustafa

1986 S2 soa;
1987 wir ham jetzt ZEHN bilder;
1988 (2.65)
1989 S2 kriegen wir DIE in ne bewegung,
1990 Mustafa JA;
1991 (1.55)
1992 Mustafa wir kn (.) wir ähm machen sie zuSAMmen;=
1993 =tackern sie zusammen;

1994		(0.45)
1995	S2	mhm,
1996		(0.48)
1997	S2	einfach (.)
1998		[SO wie sie da sind,]
1999	Mustafa	[und dann machen wir °h und DANN machen wir]
2000		!SO!, ((nimmt den Stapel und blättert ihn durch))
2001		(1.01)
2002	Mustafa	d
2003		[ann k]
2004	S2	[okee;]
2005	Mustafa	(.) ergibt das ein BILD;
2006	S2	so dass (.)
2007		[MEHR müssen wir gar nicht machen;]
2008	Mustafa	[hab das ma bei SPONGE]
2009	S2	[wir müssen EIN]
2010	Mustafa	[bob gesehen;]
2011	S2	fach nur zusammentackern;
2012		oder GIBT es noch etwas worauf wir achten müssen.
2013		(1.89)
2014	Mustafa	((schnalzt mit der Zunge)) dass es RICHTige (.) reihenfolge is;

Im obigen Transkriptausschnitt führt S2 mehrere elaborierende Zuhöreraktivitäten aus. Dazu gehören eine Entscheidungsfrage (Z. 1997-1998) sowie eine Zusammenfassung des von Mustafa Gesagten (Z. 2006-2011) in Kombination mit einer Alternativfrage (Z. 2012). Auffällig ist an dieser Stelle, dass Mustafa die elaborierenden Angebote von S2 nicht annimmt, solange er auf die Vertextung seiner Erklärung konzentriert ist; Erst nachdem er die letzte Inhaltsposition – das Benennen der Wissensquelle – realisiert hat (Z. 2008-2010), reagiert er auf die anschließende Alternativfrage von S2 (Z. 2012) und ergänzt die Erklärung entsprechend (Z. 2014).

**(23) Aufgreifen der kindseitigen Äußerung in Kombination mit W-Fragen (Sequenz 1),
S1: Studentin, Mustafa, Jawara**

0067	S1	was meinst du denn wie viele bilder man dafür BRAUCHT;
0068	Mustafa	hm: (.) so: DREIßisch;
0069	S1	DREIßig;
0070		(.) für WAS;
0071		(0.64)
0072	Mustafa	für EIN bild;
0073	Jawara	ÄH ich meinde-
0074	S1	für ein bild,=
0075		=was meinst du mit einem BILD,
0076	Jawara	ein VIdео;
0077		(0.64)
0078	Mustafa	ein VIdео,
0079		und dreißisch äh::: (0.23) ((klickt zweimal mit der Zunge)) FOTOS;

Hier greift S1 zweimal eine Ein-Wort-Äußerung von Mustafa auf (Z. 0069, Z. 0074), um im nächsten Zug weitere Explizierungen dazu zu elizitieren (Z. 0070, Z. 0075).

Der Einsatz von oben vorgestellten Mitteln, mit denen die Studierenden bei der Produktion von kindseitigen Diskurseinheiten mitwirken, trägt dazu bei, dass der fokussierte Sprachhandlungskontext vom klassischen Unterrichtsgespräch abweicht. Wie in Kap. 3.2 ausgeführt, zeichnen sich typische lehrerzentrierte Unterrichtsgespräche dadurch aus, dass das sich in der Rolle des/der primären Sprechers/in befindende Kind kaum interaktive Unterstützung seitens der Lehrperson beim Vollzug seines satzübergreifenden Redebeitrags erhält; führt die Lehrperson nachfragend-unterstützende Zuhöreraktivitäten durch, so sind diese meistens plenar adressiert. Hier dagegen richten die Studierenden ihre elaborierenden Fragen direkt an das erklärende Kind, sodass dieses eine Rückmeldung zur Nachvollziehbarkeit, Vollständigkeit oder Präzision seiner Ausführungen bekommt und unter Zugzwang gesetzt wird, die Erklärung entsprechend zu ergänzen. Auch wenn diese Rückmeldung nicht in jedem Fall direkt von dem Kind wahrgenommen wird, wie der Transkriptausschnitt (22) zeigt, kann dennoch festgehalten werden, dass die Kinder in den Wissenserarbeitungsphasen des untersuchten Lehr-Lernarrangements Gelegenheiten erhalten, sich in der Teilfähigkeit ‚Vertexten‘ der Diskurskompetenz zu üben.

6.3.2.2.2 Unterstützungsmittel der Studierenden in den Handlungsphasen

Die Sequenzen in den Handlungsphasen ergeben ein anderes Bild. Hier steht das Gespräch meistens nicht im Vordergrund: Die allgemeine Aufmerksamkeit ist auf das Ausführen einer konkreten Tätigkeit gerichtet. Das Ziel ist, durch das praktische Handeln ein Produkt zu erstellen. Diese ‚Produktorientierung‘ hat zur Folge, dass das minimale Erfüllen solcher Kriterien wie ‚Nachvollziehbarkeit‘ oder ‚Vollständigkeit‘ bei der Produktion kindseitiger Erklärungen für die Interagierenden bereits ausreicht, um die jeweilige kommunikative Aufgabe als erfolgreich bearbeitet zu betrachten. Die umrissene Ausgangslage spiegelt sich in der Art der zuhörerseitigen Unterstützung beim kindseitigen Hervorbringen der Erklärungen wider: Es finden in diesen Sequenzen keine auf Elaborierung abzielenden Aktivitäten statt. Stattdessen kommen hier Kommunikationsmittel zum Einsatz, die der Verständnissicherung dienen. Dazu gehören die Verständnisdarlegung und die Re-Etablierung des globalen Zugzwangs. Dies soll im Folgenden durch konkrete Transkriptausschnitte illustriert werden.

a) Verständnisdarlegung

Dieses Mittel der Verständnissicherung kam beim Drehen einer Szene des Legomännchen-Films zum Einsatz, und zwar in der folgenden Sequenz:

(24) Zuhörerseitiges Mittel ‚Verständnisdarlegung‘ (Sequenz 14), S2: Student, Jawara

2779	Jawara	(0.63) guck- ((zerreist ein Blatt Papier))
2780	Jawara	(0.59) wir können paPIERstückchen nehmen,
2781	Jawara	(0.28) die (.) und IMmer mehr dadrunter stelln,
2782	Jawara	und dann sieht das so AUS?
2783	Jawara	weil (.) die sind ja dann in der KISTe;
2784	Jawara	dass man die da nich SEHen kann, ((zeigt auf die Papierschnipsel))

2785 **Jawara** °h dann sieht das so AUS,=
2786 **Jawara** =ob ER sie aus der kiste rausholt;
2787 (0.48)
2788 **S2** indem du (.) äh indem man das in die kiste REIN-
macht; ((zeigt auf das zerschnippelte Blatt Pa-
pier))
2789 (0.29)
2790 **Jawara** J[A;]
2791 **S2** [o][kay;]
2792 **Jawara** [(.)]da (.) und damit_s immer Höher steigt;
2793 **Jawara** das [RAU]S;= ((nimmt die Schatzkarte heraus))
2794 **S2** [okay;]
2795 **Jawara** =wieder REIN;= ((legt Papierschnipsel und die
Schatzkarte rein))
2796 **Jawara** =und [RAUS;=] ((nimmt die Schatzkarte heraus))
2797 **S2** [HIER][is]
2798 **Jawara** [=wie]der RE[IN;] ((legt noch mehr Papierschnipsel
rein))

Um sicherzustellen, dass er die Idee von Jawara richtig erfasst hat, paraphrasiert S2 den von Jawara geschilderten Vorschlag (Z. 2788) und zeigt nach Jawaras Bestätigung durch ein *okay*; (Z. 2791) an, dass er der Erklärung folgen kann.

b) Re-Etablierung des globalen Zugzwangs:

Neben diesem Mittel des ‚echten‘ Verständigungsaushandelns kommt in den Handlungsphasen ein weiteres zum Einsatz, nämlich das der Re-Etablierung des globalen Zugzwangs:

(25) Zuhörerseitiges Mittel ‚Re-Etablierung des globalen Zugzwangs‘ (Sequenz 7), S1: Studentin, Jawara, Menderes

1128 **Jawara** du musst das wie ne zacken lassen;=
1129 das sah COOL aus;
1130 **S1** hm?
1131 **Jawara** hm-
1132 (0.43)
1133 **S1** was (.) was soll ich,
1134 (1.46)
1135 **Menderes** so_n zacken lassen;
1136 (0.3)
1137 **S1** n zacken lassen,
1138 was MEINST du?

Nachdem S1 durch ein *hm?* (Z. 1130) Unverständnis signalisiert hat und feststellt, dass darauf keine Reaktion von Jawara folgt, expliziert sie ihren Erklärbedarf (Z. 1130). Da auf ihre W-Frage keine Erklärung folgt, re-etabliert sie den globalen Zugzwang, indem sie die nicht verstandene Formulierung wiederholt (Z. 1137) und eine W-Frage stellt (Z. 1138).

Die beiden vorgestellten Mittel dienen dem Beheben eines lokal festgestellten Wissensdefizits und sind typisch für Prozesse von echter Verständnisaushandlung; ihr Einsatz ist nicht didaktisch begründet. Es wird deutlich, dass die betrachteten Sprachhandlungssituationen von den

Interaktionsteilnehmenden im Vollzug der diskursiven Praktiken nicht als schulisch definiert werden.

Es wurde allerdings auch innerhalb einer Handlungsphase eine Erklärsituation identifiziert, bei der der Studierende eine didaktische Absicht verfolgt, indem er dem Kind bewusst zur Produktion einer Erklärung verhilft. Die entsprechende Sequenz ereignet sich im folgenden Situationsrahmen: Die Kinder sollen eigene Daumenkinos erstellen; Mustafa hat den Wunsch geäußert, in seinem Daumenkino ein Fußballspiel abzubilden und überlegt während des Gesprächs mit dem Studierenden, wie genau diese Idee umgesetzt werden kann.

(26) Zuhörerseitige Mittel *continuer* und ‚Verweis auf ein nonverbales Unterstützungsmittel‘ (Sequenz 9), S2: Student, Mustafa

- 2963 **Mustafa** HIER der ball; ((zeigt auf die erste Seite des BÜchleins))
 2964 (0.34)
 2965 hier so BALL, ((deutet in die Mitte des Blattes))
 2966 (0.3)
 2967 **S2** und SCHAU dir DEN
 2968 [hier an?]((nimmt ein neues BÜchlein und zeichnet im unteren Bereich der ersten Seite einen Ball, blättert einige Seiten weiter und zeichnet den Ball erneut, allerdings in der oberen Ecke))
 2969 **Mustafa** [da der mensch,]((zeigt auf eine andere Stelle im Blatt))
 2970 (0.55)
 2971 **Mustafa** dann SCHIESST er ihn,
 2972 **S2** DAS könnte
 2973 [dir helfen;]((deutet auf die eben erstellte Zeichnung))
 2974 **Mustafa** [und bei den]
 2975 ENde der be
 2976 (0.62)
 2977 ende (0.28) der bihild,
 2978 °h is der ball WEG;
 2979 **S2** genau;
 2980 (0.64)((ergänzt die Zeichnung))
 2981 hier;
 2982 und DAS könnte dir helfen; ((legt die eben erstellte Zeichnung vor Mustafa))
 2983 (0.51)
 2984 der da jetzt (.) am ANfang hat er den ball;
 2985 (0.68)
 2986 **Mustafa** da so; ((schaut sich die Zeichnung von S2 an))
 2987 er hat den BALL:,
 2988 **S2** (.) ja,
 2989 **Mustafa** (0.94)
 2990 er SCHIESST ihn,
 2991 **S2** ja,=das WÄR dann schon
 2992 ja,=genau,
 2993 **Mustafa** er wirft ihn SO, ((schlägt die nächste Seite des BÜchleins auf und zeigt in die Mitte))
 2994 (.) °h

2995		(0.54)
2996		und dann((blättert weiter))
2997		(0.49)
2998	S2	genau,
2999	Mustafa	so:,((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3000		(0.59)
3001		und dann, ((blättert weiter))
3002		(0.68)
3003		SO,((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3004		(0.65)
3005		[er SCHIESST,]
3006	Jawara	[MIT (augen) und so?]
3007	Mustafa	°h er
3008		[schießt (.) ihn]
3009	S1	[wie DU das möchtest;]
3010	Mustafa	er muss ERST so
3011		[schmeißen-] ((hebt die Arme hoch und tut so, als ob er einen Ball werfen würde))
3012	Jawara	[ich ma]
3013	Mustafa	[dann SCHIEßEN,]
3014	Jawara	[ch erst mal OH]
3015		ne;
3016	Mustafa	(0.87)
3017		dann (0.48) wird das SO, ((blättert weiter))
3018		(0.45)
3019	S2	ja;
3020		(0.8)
3021	Mustafa	dann
3022		(0.34)
3023		wird das SO,((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3024		(1.68)
3025	Mustafa	dann HIER,
3026		dann wird er geSCHMISSen,
3027		(1.27) ((blättert weiter))
3028		((schnalzt mit der Zunge))
3029		und HIER wird das DA, ((zeigt auf den Ball, den S2 zuvor eingezeichnet hat))
3030		(1.66) ((blättert eine Seite weiter))
3031		und HIER (.) is der (.) ball nicht mehr zu sehen;

Es ist deutlich ersichtlich, dass S2 sehr darum bemüht ist, Mustafa beim Produzieren seines Äußerungspaketes zu unterstützen. Dafür verwendet S2 zwei Mittel: Einerseits fertigt er eigens dafür ein nonverbales Unterstützungsmittel an, auf das er Mustafa mehrmals aufmerksam macht (Z. 2967-2968, 2972-2973, 2982-2984); andererseits zeigt er durch den Einsatz von *continuieren* (Z. 2988, 2922, 2998, 3019) an, dass er Mustafa den Gesprächsraum gewährt und an dem erfolgreichen Vollbringen der Erklärung interessiert ist. Dieses ‚Fordern und Unterstützen‘ (vgl. Kap. 3.2) des kindseitigen explanativen Äußerungspaketes ist didaktisch motiviert. Die kindseitige Erklärung hat hier nicht die Funktion, das vorhandene Wissen zu demonstrieren oder eine spontan festgestellte Wissenslücke des Gegenübers zu schließen; durch das Formulieren der Erklärung entwickelt das Kind erst das Verständnis des Explanandums. Das Erklären erfüllt hier also eine epistemische Funktion, und der Studierende bemüht sich, das Kind beim

Durchdringen des Explanandums zu unterstützen. Die betrachtete Sequenz führt vor Augen, dass auch innerhalb einer Handlungsphase des Lehr-Lernarrangements Sprachhandlungssituationen entstehen können, die von den Interaktionsbeteiligten als unterrichtsähnlich gerahmt werden.

6.3.2.3 Zusammenfassung

In Bezug auf die Frage, inwieweit das Bearbeiten des Jobs ‚Durchführen‘ bei den betrachteten diskursiven explanativen Praktiken den Kindern Möglichkeiten zur Entfaltung der Diskurskompetenz bietet, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Kinder vor allem innerhalb der Wissenserarbeitungsphasen durch elaborierende Aktivitäten der Studierenden eine Rückmeldung zur Nachvollziehbarkeit, Vollständigkeit oder Präzision ihrer Erklärungen bekommen und gefordert werden, die Vertextung ihrer Äußerungspakete um weitere Inhaltspositionen zu ergänzen; auf diese Weise können sich die Kinder in der Teilfähigkeit ‚Vertextung‘ der Diskurskompetenz üben. Innerhalb der Handlungsphasen wurden solche Gelegenheiten zum Ausbau der Diskurskompetenz nicht registriert. In Bezug auf die Teilfähigkeit ‚Markieren‘ lässt sich feststellen, dass die Kinder – trotz der fast durchgängig beobachteten restringierten Ausdrucksweise – von den Studierenden keine explizite Rückmeldung zu der verbalen Umsetzung ihrer Ideen erhalten. Es findet an keiner Stelle *negotiation of form* statt. Auch wenn die Kinder sichtliche Schwierigkeiten beim Formulieren haben, greifen die Studierenden nicht ein, was in einigen Situationen didaktisch begründet sein mag (siehe Kap. 3.3 zur „Sprache des Verstehens“ nach Wagenschein (1980)). Da sich im vorliegenden Datenmaterial keine formfokussierten Interaktionen identifizieren lassen, lässt sich festhalten, dass das untersuchte Lehr-Lern-Setting kaum Übungsmöglichkeiten für die Teilfähigkeit ‚Markieren‘ der Diskurskompetenz der Kinder bietet.

Nach der Betrachtung des Kernjobs der explanativen diskursiven Praktiken wird im Folgenden das Augenmerk auf die Bearbeitung der ausleitenden gesprächsstrukturellen Aufgaben durch die Interaktionsbeteiligten gerichtet.

6.3.3 Ausleitende Jobs

Das Beenden des Kernjobs der explanativen diskursiven Praktiken – des Durchführens – erfolgt stets in wechselseitiger Ratifikation der Interaktionsbeteiligten. Die entsprechende gesprächsstrukturelle Aufgabe wird von Morek (2012: 81, vgl. Kap. 4.2) mit Verweis auf Hausendorf & Quasthoff (1996: 137) als ‚Abschließen‘ bezeichnet. Neben dem ‚Abschließen‘ gehört auch das ‚Überleiten‘ zum erfolgreichen Beenden einer explanativen diskursiven Praktik: Die Bearbeitung dieses Jobs dient dazu, „einen unvermittelten, abrupten [...] Austritt aus der Diskurseinheit zu vermeiden, und stattdessen einen ‚weichen‘ Übergang zum *turn-by-turn-talk* oder einer anderen (Diskurs)Aktivität zu erzielen“ (Morek 2012: 89). Im Folgenden wird die Bearbeitung der beiden ausleitenden Jobs im untersuchten Lehr-Lern-Setting in den Blick genommen.

6.3.3.1 Abschließen

Bei der Bearbeitung dieses Jobs zeigen sich die Gesprächsbeteiligten gegenseitig an, dass die Diskurseinheit beendet werden kann – sei es, weil die Erklärung von den Rezipient/innen als hinlänglich vollständig oder nachvollziehbar empfunden wird, oder weil die erklärende Person der Meinung ist, sie habe nichts mehr hinzuzufügen. In den analysierten Daten wird dieser Job in der absoluten Mehrzahl der Fälle – Ausnahme bilden hier lediglich zwei Sequenzen – von den Erklärrezipient/innen, also von den Studierenden, bearbeitet. Dies liegt in der Natur der Sache, da eine Erklärung erst dann abgeschlossen werden kann, wenn die Rezipient/innen anzeigen, dass die Funktion der Erklärung aus ihrer Sicht erfüllt wurde. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Mittel, die die Studierenden beim Bearbeiten dieser gesprächsstrukturellen Aufgabe einsetzen.

Mittel	Wissenserarbeitungsphasen	Handlungsphasen
Anzeigen der Zustimmung durch Rezipientensignale (ja, genau, hmhm, okay)	Sequenz 1 Sequenz 2 Sequenz 11 Sequenz 12	Sequenz 9 Sequenz 14 Sequenz 18 Sequenz 19 Sequenz 20
Verständnissignalisierung		Sequenz 17
Klammerbildung	Sequenz 2 Sequenz 10	
Bewertender Kommentar	Sequenz 1 Sequenz 8 Sequenz 10	Sequenz 15 Sequenz 19
Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition	Sequenz 12	Sequenz 18
Verständnisdarlegung		Sequenz 14 Sequenz 16
(Bei Erklären-Wie): Anzeigen der Akzeptanz des eingebrachten Vorschlags		Sequenz 9 Sequenz 16
Demonstrieren	Sequenz 4 Sequenz 10	

Tabelle 9: Zuhörerseitige Mittel des Abschließens

Aus der Übersichtstabelle wird deutlich, dass auch bei der Bearbeitung dieses Jobs Unterschiede zwischen den Wissenserarbeitungsphasen und den Handlungsphasen zu erkennen sind. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen näher betrachtet. Anschließend wird auf die Mittel eingegangen, die phasenübergreifend eingesetzt werden.

6.3.3.1.1 Mittel des Abschließens in den Wissenserarbeitungsphasen

Folgende Mittel werden von den Studierenden ausschließlich in den Wissenserarbeitungsphasen verwendet:

a) Klammerbildung

Hierbei handelt es sich um „Reformulierung oder Wiederaufnahme lexikalischer Elemente, die beim Konstituieren des Explanandums oder zu Beginn der Durchführung der Erklärung produziert wurden“ (Morek 2012: 81). Im folgenden Beispiel wird erst die Bearbeitung des Jobs ‚Konstituieren des Explanandums‘ und anschließend die des Jobs ‚Abschließen‘ dargestellt:

(27) Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Klammerbildung‘: Konstituieren des Explanandums (Sequenz 2), S1: Studentin

0196 S1 also es is ja SO;
0197 in dem FILM sieht das ja so !AUS!,
0198 als wenn das männchen die treppe hochgeht;=ne,
0199 (0.74)
0200 S1 ham wir aber das aus einzelnen BILDern gemacht;
0201 (0.46)
0202 und WIEso sieht das nachher so aus als wenn der die
treppe hochgeht?
0203 was ham wir da geMACHT,

(28) Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Klammerbildung‘: Abschließen (Sequenz 2), S1: Studentin, Mustafa

0237 S1 [jaha,]
0238 [aus GANZ]
0239 Mustafa [WIEso;]
0240 S1 vielen kleinen bildern is nachher,
0241 sieht das im FILM so aus,
0242 als WENN des männchen sich bewegt;=
0243 [ne,]

Hier spannt S1 den thematischen Bogen zum Job ‚Konstituieren des Explanandums‘, um die kindseitige Erklärung abzuschließen. Durch den Einsatz dieses Mittels positioniert sie sich als Lehrerin: Sie macht deutlich, dass die kommunikative Aufgabe, die durch die eben durchgeführte Erklärung bearbeitet wurde, in der Demonstration des Wissens bestand, über das sie als Rezipientin bereits verfügte. Wie in Kap. 4.1 herausgearbeitet wird diese kommunikative Aufgabe vornehmlich in Lehr-Lern-Diskursen aus unterschiedlichen Motiven heraus relevant gesetzt und bearbeitet.

b) Demonstrieren

Auch durch dieses Mittel des Abschließens wird die Kommunikationssituation durch die Interaktionsbeteiligten als ‚Unterricht‘ gerahmt. Hierbei übernimmt der/die Erwachsene im Anschluss an eine vom Kind durchgeführte Erklärung das Wort und liefert ein Modell, wie der Job ‚Durchführen‘ bearbeitet werden kann (vgl. Kap. 3.2). Der Einsatz dieses Mittels soll an dem Beispiel der Erklärung-Warum aus dem ersten Projekttreffen veranschaulicht werden: Nachdem ein Kind seine Vermutung geäußert hat, woran das liegt, dass beim Drehen der Papierscheibe der Effekt entsteht, als ob sich die einzelnen Bilder bewegen würden, übernimmt die Studierende das Wort:

(29) Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Demonstrieren‘ (Sequenz 4), S1: Studentin, Jawara, Mustafa

0541 **S1** es is n bisschen auch was DU gesagt hast,
0542 (1.86)
0543 **S1** dass (.) ähm wie dass das AUge die BILder;
0544 ein GANZ kleines bisschen LÄNGer sieht (.) als sie
DA
0545 [sind;]
0546 **Jawara** [das]
0547 passiert auch wenn_ch in die sonne gucke und danach
0548 [WEGgucke;]
0549 **S1** [das nennt]
0550 **Mustafa** [lass das;]
0551 **S1** man TRÄGheit des auges;
0552 zum beispiel (.) weißt du WENN du;=
0553 hast du schon ma ausprobiert (.) im !DUN!keln wenn
du ne FACKel,
0554 oder n FEUerzeug so (.) so ne !ACHT! machst;
0555 dann siehst du manchma ja die ACHT;
0556 (0.96)
0557 **S1** ne?=weil
0558 [das AUge?]
0559 **Jawara** [ich hab zu hau]
0560 se n spielzeug
0561 [+++ +++]
0562 **S1** [ein GANZ klein biss]
0563 chen länger das bild SIEHT,
0564 (1.26)
0565 **S1** und wenn (.) wenn sich diese scheibe DREHT?
0566 und man eigentlich den VOgel sieht,
0567 sieht_s das auge IMmer noch ein bisschen den (.)
den käfig-
0568 und DESwegen sieht das so aus,
0569 als wenn wenn der vogel
0570 [IN dem käfig is;]

Um das Demonstrieren einzuleiten, nimmt S1 zunächst Bezug auf einen von Jawara angesprochenen Inhaltsaspekt (Z. 0541-0545). Anschließend führt sie den Begriff zur Bezeichnung des betroffenen Phänomens ein (Z. 0549-0551) und veranschaulicht dessen Wirkungsweise an

einem Beispiel aus der Alltagswelt der Kinder (Z. 0552-0555). Schließlich schildert sie den dem Phänomen zugrundeliegenden Ursache-Wirkung-Zusammenhang (Z. 0557-0563) und führt zurück zum konkreten vorliegenden Beispiel (Z. 0565-0570). Auf diese Weise bietet sie den Kindern ein Modell der Vertextung des explanativen Äußerungspakets sowie der Markierung von den entsprechenden semantischen Beziehungen. Auch ein solches Abschließen der explanativen diskursiven Praktik bedingt eine deutliche Nähe der aktuellen Sprachhandlungssituation zur Unterrichtskommunikation: S1 zeigt eindeutig an, dass die Erklärung von Jawara nicht eine bei ihr vorhandene Wissenslücke schließt, ganz im Gegenteil: Sie positioniert sich als Expertin im betreffenden Thema.

6.3.3.1.2 Mittel des Abschließens in den Handlungsphasen

Während in den Wissenserarbeitungsphasen also wiederholt Mittel des Abschließens eingesetzt werden, die für die Unterrichtskommunikation charakteristisch sind, stellt man bei der Betrachtung der aus den Handlungsphasen stammenden Sequenzen fest, dass hier vor allem das Anzeigen des Verstehens als Mittel des Abschließens fungiert, was als typisch für die Alltagserklärungen gilt (vgl. Kap. 4.1). Dies kann wie im folgenden Beispiel (Z. 3433) durch das Mittel ‚Verständnissignalisierung‘ erfolgen:

(30) Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Verständnissignalisierung‘ (Sequenz 17), S1: Studentin, Jawara, Menderes, Taner

3426 **Jawara** [und deswegen isser irgendwie verFLUCHT;=]
3427 **Menderes** [hast du schon n bisschen bewegt?]
3428 **Jawara** [=was]weiß ICH;
3429 **Taner** [nein;]
3430 **Menderes** beweg dann;
3431 **Menderes** !OUH!
3432 (0.74)
3433 **S1** aha.

Oder durch die Verständnisdarlegung wie im folgenden Beispiel:

(31) Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Verständnisdarlegung‘ (Sequenz 16), S1: Studentin, Jawara

3175 **Jawara** wir KÖNNen:?
3176 **Jawara** vielleicht n bisschen mehr DRANKleben-
3177 **Jawara** das dann EINrolln,
3178 **Jawara** dass wir das trotzdem noch FESThalten können,
3179 **Jawara** dass sie das (.) von WEIT weg aufrolln;
3180 (1.56)
3181 **S1** willst du_s jetzt dass er_s erst AUFrollt;
3182 (0.4)
3183 **S1** können wir ja MACHen;
3184 (0.71)

Der Studierende formuliert hier den Kern der kindseitigen Erklärung in eigenen Worten (Z. 3181), um sicher zu stellen, dass er die Idee von Jawara richtig aufgefasst hat.

Das obige Beispiel illustriert neben dem Einsatz des Mittels ‚Verständnisdarlegung‘ (Z. 3181) die Verwendung eines weiteren für die in den Handlungsphasen verorteten Erklärungen-Wie charakteristischen Mittels des Abschließens: Anzeigen der Akzeptanz des unterbreiteten Vorschlags (Z. 3183). Ein weiteres Beispiel für den Einsatz dieses Mittels ist:

(32) Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Akzeptanz des unterbreiteten Vorschlags‘ (Sequenz 9), S2: Student, Mustafa

3035 **Mustafa** [und DANN wird er]
3036 wieder zurückgeschossen und er haltet;
3037 **S2** oh: ,=das könnte er AUCH machen;

Hier beendet der Studierende die explanative Diskurseinheit durch das Bekunden des Einverständnisses mit der vom Kind vorgeschlagenen Lösung einer praktischen Aufgabe (Z. 3037).

Im Unterschied zu den Wissenserarbeitungsphasen wurden in den Handlungsphasen zwei Fälle identifiziert, in denen der Job ‚Abschließen‘ von den Kindern bearbeitet wird. Allerdings führen in den beiden Sequenzen parallel dazu auch die Erklärrezipienten abschließende Aktivitäten aus:

(33) Kindseitiges Abschließen der Erklärung (Sequenz 17), S1: Studentin, S2: Student, Jawara, Menderes, Taner

3426 **Jawara** [und deswegen isser irgendwie verFLUCHT;=]
3427 **Menderes** [hast du schon n bisschen bewegt?]
3428 **Jawara** [=was]weiß ICH;
3429 **Taner** [nein;]
3430 **Menderes** beweg dann;
3431 **Menderes** !OUH!
3432 (0.74)
3433 **S1** aha.
3434 **S1** [nee jetzt machen wir erst mal n FO]to? ((beugt sich zu Taner))
3435 **S2** [an den ARmen musst du bewegen;]
3436 **S1** guck mal [wir müssen]
3437 **Jawara** [DA]S bedeutet verflucht-

Hier bedient sich Jawara des Mittels ‚Klammerbildung‘, um seine Erklärung als abgeschlossen anzuzeigen (Z. 3437); sein Gegenüber S1 hat jedoch bereits das Verstehen durch *aha*. (Z. 3433) signalisiert und widmet sich zu diesem Zeitpunkt einer anderen Aktivität (Z. 3434).

(34) Kindseitiges Abschließen der Erklärung (Sequenz 20), S2: Student, Mustafa, Taner

896 **Taner** [dann bewegt]noch die (.) HÄNde? ((zieht einen Arm des Legomännchens hoch))
897 **Mustafa** [krieg ihn ICH ma,]
898 (0.21)
899 **Taner** [und]noch: (0.34) ähm (0.40) die SCHATZkiste;
900 **S2** [ja;]
901 (0.14)

902 **S2** [okay;]
903 **Taner** [das war_s.]

Hier zeigt S2 durch die Verwendung von *ja*; (Z. 900) und *okay*; (Z. 902) die bestätigende Zustimmung der Idee von Taner an; parallel dazu schließt Taner durch die Schlussformel *das war_s* (Z. 903) seine Erklärung-Wie ab.

Neben den Mitteln, die ausschließlich in den Wissenserarbeitungs- bzw. in den Handlungsphasen zum Einsatz kommen, gibt es auch solche, die von den Studierenden phasenunabhängig verwendet werden. Im Folgenden wird auf diese Mittel eingegangen.

6.3.3.1.3 Phasenübergreifende Mittel des Abschließens

Zu solchen Mitteln gehört zunächst das Anzeigen der Zustimmung durch die Rezipientensignale *ja*, *genau*, *hmhm* oder *okay*. Dieses Mittel wird häufig mit dem Mittel ‚Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition‘ kombiniert.

Der folgende Transkriptausschnitt stellt ein Beispiel hierfür aus einer Wissenserarbeitungsphase dar:

(35) Zuhörerseitige Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Zustimmung‘ und ‚Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition‘ (Sequenz 12), S1: Studentin, Jawara

0322 **Jawara** (.) weil daZWISCHen,
0323 (0.56)
0324 muss ja noch was SEIN;
0325 **S1** (.) genau;
0326 da FEHLT dann ganz viel;=ne,
0327 (0.64)

Der Einsatz der gleichen Mittel in einer Handlungsphase kann am folgenden Beispiel veranschaulicht werden:

(36) Zuhörerseitige Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Zustimmung‘ und ‚Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition‘ (Sequenz 18), S2: Student, Jawara

205 **Jawara** (0.47) HIER haben sich ja getroffen, ((zeigt auf
 ein Bild im Storyboard))
206 **Jawara** °hh hier,
207 **Jawara** hier-
208 **Jawara** und nach HIER war das ENde;
209 (0.35)
210 **S2** so;
211 **S2** (.) un genau;
212 **S2** und wir sind grade HIER; ((zeigt auf ein Bild im
 Storyboard))
213 **S2** (1.28) DASS sie sich getroffen haben.

Auch das Mittel ‚Bewertender Kommentar‘ findet phasenunabhängig Verwendung. Hierbei äußern die Studierenden ihre Einschätzung bezüglich des inhaltlichen Gehalts entweder der gesamten kindseitigen Erklärung oder der letzten vom Kind genannten Inhaltsposition.

Ein Beispiel hierfür aus einer Wissenserarbeitungsphase ist:

(37) Zuhörerseitige Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Zustimmung‘, ‚Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition‘ und ‚bewertender Kommentar‘ (Sequenz 10), S1: Studentin, Menderes

0074 **Menderes** wenn man das so DREH:T? ((dreht die Papierscheibe))
0075 **S1** hmhm,
0076 (0.88)
0077 **Menderes** so SCHNELL dann macht (0.27) hm::;
0078 (1.27)
0079 will ich das mal SO sagen dass da
0080 (0.57)
0081 zum beispiel (.) DIEses bild?
0082 erstmal geSPEIchert hat,
0083 und dann: (.)
0084 wenn man das so DREHT,=
0085 =dann sieht man das °hh (unverständlich);
0086 (1.41)
0087 **S1** ja;
0088 (1.59)
0089 **S1** genau;=das (.) das hat das geSPEIchert;
0090 so_n bisschen;
0091 das is (.) UNgefähr schon so in die richtung;

In diesem Fall schließt S1 die explanative Diskurseinheit ab, indem sie gleich drei Mittel kombiniert: Anzeigen des Einverständnisses (Z. 0089), Wiederholung einer vom Kind genannten Inhaltsposition (Z. 0089-0090) sowie den bewertenden Kommentar (Z. 0091).

Ein Beispiel für den Einsatz des gleichen Mittels in einer Handlungsphase ist:

(38) Zuhörerseitiges Mittel ‚bewertender Kommentar‘ (Sequenz 15), S1: Studentin, Jawara

2832 **Jawara** [dass]wir das SO machen können,
2833 **Jawara** (0.27) wir HOLN die wir holn die schatzkarte einmal
RAUS,
2834 **Jawara** machen (.) NEHMEn ein ganz kleines stückchen?
2835 **Jawara** (0.41) äh KNÜLLN zusammen,
2836 **Jawara** und LEgen_s wieder rein,
2837 **Jawara** damit_s immer höher kommt,
2838 **Jawara** und danach sieht_s doch so aus als ob !ER! sie aus-
holt; ((zeigt auf das Lego-Männchen))
2839 (1.75)
2840 **S1** GÜte idee;

Nachdem die beim Abschließen der explanativen diskursiven Praktiken eingesetzten Mittel aufgeführt und an Beispielen veranschaulicht wurden, wird nun das Augenmerk auf die letzte für den Vollzug diskursiver Praktiken relevante gesprächsstrukturelle Aufgabe gerichtet: das Überleiten.

6.3.3.2 Überleiten

Dieser ausleitende Job erfüllt die Funktion des Übergangs von der explanativen Praktik entweder zum *turn-by-turn-talk* oder zu einer anderen größeren Diskurseinheit. In den vorliegenden Daten wird dieser Job im Vergleich zu den restlichen Randjobs auffällig häufig von den Kindern bearbeitet. Tabelle 10 bietet einen Überblick über diese Fälle.

Mittel der Kinder	Wissenserarbeitungsphase	Handlungsphase
Verschieben des Fokus	Sequenz 1 Sequenz 4 Sequenz 8	Sequenz 19
Überleiten zur argumentativen diskursiven Praktik	Sequenz 2	Sequenz 9 (parallel zum Anleiten zur Umsetzung der entwickelten Idee seitens der Studierenden)

Tabelle 10: Die von den Kindern eingesetzten Mittel des Überleitens

Aus Tabelle 10 geht hervor, dass die Kinder sich meistens des Mittels ‚Fokusverschiebung‘ bedienen, um diese gesprächsstrukturelle Aufgabe zu bearbeiten, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine Wissenserarbeitungs- oder um eine Handlungsphase handelt. Folgendes Beispiel für den Einsatz dieses Mittels stammt aus einer Wissenserarbeitungsphase:

(39) Kindseitiges Mittel des Überleitens ‚Fokusverschiebung‘ (Sequenz 1), S2: Student, Mustafa

0106 **S2** ja,=das is RIChtig;
 0107 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) hier habt ihr diese BAU-
 steine;
 0108 (0.49)
 0109 **S2** die gibt_s hier ALLES in der werkstatt;

Nachdem S1 die explanative Diskurseinheit durch den wertenden *Kommentar* *ja,=das is RIChtig*; (Z. 0106) abgeschlossen hat, macht Mustafa deutlich, dass seine Aufmerksamkeit auf ein neues Objekt im gemeinsamen Wahrnehmungsraum gerichtet ist (Z. 0107) und setzt dadurch den Rahmen für ein anderes Thema.

In zwei Fällen überführen die Kinder das Gespräch in einen Argumentationsmodus, nachdem die explanative Diskurseinheit abgeschlossen wurde, indem sie einen Einwand gegen eine im explanativen Äußerungspaket angesprochene Inhaltsposition einbringen wie im folgenden Beispiel (Z. 0261-0266):

(40) Kindseitiges Überleiten zur argumentativen diskursiven Praktik (Sequenz 2), S2: Student, Jawara, Mustafa

0261 **Jawara** [aber w]
0262 enn man_s ja
0263 [ganz]
0264 **S2** [mhm,]
0265 **Jawara** ganz schnell zusammacht,
0266 erKENNT man ja gar nich so richtig
0267 **S2** ouh;;
0268 ah
0269 [a,]
0270 **Mustafa** [s]
0271 o ein
0272 [BISSchen schnell;]
0273 **Jawara** [dann erKENNT man doch gar]
0274 [nich;]
0275 **S2** [okay]
0276 okay;
0277 ALso;
0278 (0.34)
0279 **S2** DAS is n guter einwand;
0280 sach_s noch ma LAUT?
0281 damit ALle es hörn,

Hier greift Jawara einen Inhaltsaspekt aus der zuvor geäußerten Erklärung auf und fängt an, diesbezüglich einen Einwand zu formulieren (Z. 0261-0266), was von S2 honoriert wird (Z. 0267-0269, Z. 0275-0281).

In den geschilderten Fällen gelingt es den Kindern, eigeninitiiert Einfluss auf den Gesprächsverlauf zu nehmen: Auf ihre Überleitungsangebote wird von den Interaktionsteilnehmenden eingegangen. Es kann folglich behauptet werden, dass sich die Kinder hier aktiv in der Teilfähigkeit ‚Kontextualisieren‘ der Diskurskompetenz üben.

Betrachten wir nun die Fälle, in denen das Überleiten von den Studierenden übernommen wird. Ein Überblick darüber wird in Tabelle 11 gegeben.

Mittel der Studierenden	Wissenserarbeitungsphase	Handlungsphase
Anleiten zum nächsten Arbeitsschritt		Sequenz 6 Sequenz 7 Sequenz 17
Anleiten zur Umsetzung der entwickelten Idee		Sequenz 9 (parallel zum kindseitigen Überleiten zur argumentativen diskursiven Praktik) Sequenz 15 Sequenz 16
Einbetten in einen größeren Zusammenhang	Sequenz 12	Sequenz 18

Tabelle 11: Die von den Studierenden eingesetzten Mittel des Überleitens

Es fällt auf, dass die Studierenden diesen Job vor allem in den Handlungsphasen des Lehr-Lernarrangements übernehmen. Dabei leiten sie die Kinder entweder zum nächsten Arbeitsschritt an wie im folgenden Beispiel:

(41) Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Anleiten zum nächsten Arbeitsschritt‘ (Sequenz 6), S1: Studentin

1086 **S1** [und JE]
 1087 Tzt (.) machen wir das so,
 1088 jetzt klebmer das hier DRAN; ((hält Jawara einen
 Holzstab entgegen))
 1089 (0.97)

Oder sie fordern die Kinder dazu auf, die im Verlauf der explanativen diskursiven Praktik entwickelte Idee in die Handlung umzusetzen wie im folgenden Beispiel:

(42) Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Anleiten zur Umsetzung der entwickelten Idee‘ (Sequenz 15), S2: Student

2841 (0.11)
 2842 **S2** UND (0.39) [los geht_s;]

Neben diesen Fällen wurde innerhalb einer Handlungsphase ein Fall identifiziert, bei dem von den Studierenden das Mittel ‚Einbetten in einen größeren Zusammenhang‘ beim Überleiten verwendet wurde:

(43) Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Einbetten in einen größeren Zusammenhang‘ (Sequenz 18), S2: Student, Jawara

208 **Jawara** und nach HIER war das ENde;
 209 (0.35)
 210 **S2** so;
 211 **S2** (.) un genau;

212 **S2** und wir sind grade HIER; ((zeigt auf ein Bild im
Storyboard))
213 **S2** (1.28) DASS sie sich getroffen haben.
214 **S2** (1.13) okay,=also die schatzkarte HAMse;

Nachdem die Erklärung von Jawara zum Abschluss gebracht wurde (Z. 208-213), ordnet S2 die thematisierte Filmszene in einen größeren Zusammenhang innerhalb der Filmhandlung ein (Z. 214).

Durch den Einsatz der oben aufgeführten Mittel positionieren sich die Studierenden als diejenigen, die den Überblick und die Kontrolle über die aktuelle Diskurs- und Geschehensstruktur haben und etablieren dadurch einen unterrichtsähnlichen Sprachhandlungskontext. Dies lässt sich auch in dem einzigen aus einer Wissenserarbeitungsphase stammenden Fall feststellen, in dem die Studierende beim Überleiten ebenfalls auf das Mittel ‚Einbetten in einen größeren Zusammenhang‘ zurückgreift:

(44) Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Einbetten in einen größeren Zusammenhang‘ (Sequenz 12), S1: Studentin, Jawara

0322 **Jawara** (.) weil daZWISCHen,
0323 (0.56)
0324 muss ja noch was SEIN;
0325 **S1** (.) genau;
0326 da FEHLT dann ganz viel;=ne,
0327 (0.64)
0328 und wir WOLLN eigentlich ma untersuchen,
0329 wie VIEL da fehlt;
0330 (0.67)
0331 also wie VIE:L,
0332 (0.83)
0333 BILder man braucht,
0334 (0.82)
0335 daMIT das aussieht,
0336 wie eine beWEgung;

Nachdem S1 die Erklärsequenz durch die Paraphrase der von Jawara zuletzt genannten Inhaltsposition abgeschlossen hat (Z. 0325-0326), bringt sie das Gespräch im nächsten Schritt auf die übergeordnete Ebene, indem sie Jawaras explanatives Äußerungspaket in den zuvor initiierten Gesprächsstrang einbettet. Auch hier bewirkt der Einsatz dieses Mittels, dass der Sprachhandlungskontext an dieser Stelle deutlich unterrichtsnah wird.

6.3.3.3 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Job ‚Abschließen‘ beinahe ausschließlich von den Studierenden bearbeitet wird: In den zwei Fällen, wo die Kinder den Abschluss ihrer Erklärung anzeigen, führen die Studierenden parallel dazu abschließende Aktivitäten durch. Für das Abschließen setzen die Studierenden unterschiedliche Mittel ein: Während sich in den Wissensearbeitungsphasen Verfahren feststellen lassen, die eine deutliche Ähnlichkeit der Kommunikationssituation zum schulischen Unterricht erzeugen (die Klammerbildung und das Demonstrieren), kommen in den Handlungsphasen vermehrt Mittel zum Einsatz, die das Erreichen des Verstehens anzeigen und dadurch die jeweilige Sprachhandlungssituation als Alltagskommunikation definieren (die Verständnissignalisierung, die Verständnisdarlegung, das Anzeigen der Akzeptanz des eingebrachten Vorschlags). Außerdem bedienen sich die Studierenden phasenunabhängig bestimmter Mittel des Abschließens wie des Anzeigens der Zustimmung durch bestimmte Rezipientensignale und des bewertenden Kommentars.

Aus der geschilderten Lage lassen sich folgende Schlüsse in Bezug auf die Frage ziehen, inwieweit sich hier den Kindern Gelegenheiten zum Ausbau ihrer Diskurskompetenz bieten: Das Üben des Kontextualisierens beschränkt sich hier auf die rezeptive Ebene; zwar wurden zwei Fälle identifiziert, in denen die Kinder aktiv und eigenständig ihre Erklärung abschließen, jedoch erfolgen in diesen Fällen parallel dazu rezipientenseitige Abschlussaktivitäten, sodass die kindseitigen Abschlussangebote von den Interaktionspartner/innen nicht beachtet werden. Was das Üben des Vertextens und des Markierens betrifft, so lässt sich hier das Verfahren des Demonstrierens hervorheben, das die Studierenden in zwei Fällen zum Abschließen der explanativen Diskurseinheit einsetzen: Hier wird den Kindern ein Modell angeboten, das zeigt, mit welchen Inhaltspositionen das explanative Äußerungspaket ausgestattet werden kann und wie die entsprechenden semantischen Beziehungen sprachlich markiert werden können. Ein solches Anbieten von Modellen kann laut Quasthoff (2011) den Erwerb diskursiver Fähigkeiten unterstützen.

In Bezug auf das ‚Überleiten‘ lässt sich festhalten, dass die Bearbeitung dieses Jobs auffällig häufig von den Kindern übernommen wird, und zwar unabhängig von der Phase des Lehr-Lernarrangements. Die Kinder gestalten hier aktiv die Übergänge von der Diskurseinheit zum *turn-by-turn-talk* bzw. zu den argumentativen diskursiven Praktiken und üben sich dadurch in der Kontextualisierungskompetenz. In allen Fällen, in denen das Überleiten von den Studierenden übernommen wird, wird ein unterrichtsnaher Sprachhandlungskontext etabliert mit der Konsequenz, dass sich in diesen Fällen das kindseitige Üben der Kontextualisierungskompetenz auf die rezeptive Ebene beschränkt.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Studie zusammengefasst und reflektiert, bevor ein Ausblick auf Forschung und Didaktik gegeben wird.

7.1 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Als erstes wichtiges Ergebnis der vorliegenden Forschungsarbeit kann festgehalten werden, dass die kindseitige Produktion von explanativen Diskurseinheiten einen integralen Bestandteil des rekonstruierten kommunikativen Geschehens im untersuchten außerunterrichtlichen Lernangebot für Kinder im Grundschulalter darstellt. Die Kinder erhalten in der Interaktion mit den Studierenden vielfältige Gelegenheiten, sich aktiv an explanativen diskursiven Praktiken zu beteiligen, beziehungsweise schaffen diese unter bestimmten Bedingungen selbst. Die Zielsetzung der Studie bestand darin, die Kontextspezifik dieser Praktiken herauszuarbeiten, um darauf aufbauend ihr Potenzial für den Ausbau der Erklärkompetenz der beobachteten Kinder zu reflektieren. Die Datenanalyse zielte darauf ab, die folgenden Forschungsfragen zu beantworten:

- Mit welchen Mitteln und unter Rückgriff auf welche Formen bearbeiten die Beteiligten die für den Vollzug von explanativen diskursiven Praktiken relevanten gesprächsstrukturellen Aufgaben und welche Sprachhandlungskontexte konstruieren sie dadurch?
- Welche Schlüsse in Bezug auf die Potenziale des untersuchten Lehr-Lernarrangements hinsichtlich des Ausbaus der Erklärkompetenz der beobachteten Kinder lassen sich aus dem rekonstruierten kommunikativen Geschehen ziehen?

Im Folgenden werden die zentralen im Rahmen der vorliegenden Arbeit erzielten Forschungsergebnisse zusammenfassend dargestellt.

7.1.1 Rekonstruierte explanative diskursive Praktiken und ihr Potenzial für den Ausbau der Erklärkompetenz der beobachteten Kinder

Die mikroskopische Analyse der explanativen Gesprächssequenzen hat gezeigt, dass die Beteiligten den Sprachhandlungskontext ‚außerunterrichtliches Lernangebot ‚Kinder-Uni‘‘ keineswegs eindeutig interpretieren. Vor allem bei dem ersten Projekttreffen äußert sich dies in der an mehreren Stellen festgestellten Diskrepanz zwischen der verbalen Rahmensetzung einzelner Gesprächsteilnehmer/innen und den von ihnen gleichzeitig eingesetzten kommunikativen Verfahren, die *de facto* einen davon abweichenden Kontext etablieren. Beispiele für solche Inkongruenzen im sprachlichen Handeln einzelner Personen finden sich in den Sequenzen 2 (Kap. 6.2.2) und 5 (Kap. 6.2.5). In Sequenz 2 stellt die Studierende mit dem Konstituieren des Explanandums durch eine *known information question* zunächst einen unterrichtsähnlichen

Kommunikationsmodus her, weist die Kinder aber im nächsten Schritt darauf hin, dass sie sich nicht zu melden brauchen, um ihr zu antworten und distanziert sich somit davon, den Sprachhandlungskontext als schulisch zu rahmen. In Sequenz 5 nimmt die Studierende die Rolle einer Nicht-Wissenden in Bezug auf die Funktionsweise eines Gerätes ein und lässt sich von den Kindern instruieren, schließt aber die Erklärsequenz mit *na SIEHste*; ab, was das Vorhandensein von Wissen vor der Instruktion auf ihrer Seite impliziert und damit den pädagogisch orientierten Charakter ihres Sprachhandelns offenlegt. Diese Beispiele zeigen, dass auf Seiten der Studierenden eine gewisse Unsicherheit darüber besteht, wie der aktuelle Sprachhandlungskontext zu gestalten ist.

Die Abweichungen in der Kontextdeutung äußern sich zudem in dem Befund, dass die Kinder stellenweise nicht auf die Kontextualisierungsangebote der Studierenden eingehen, wenn diese bestimmte gesprächsstrukturelle Aufgaben mit den für die Unterrichtskommunikation typischen Mitteln bearbeiten. So unternimmt die Studierende in Sequenz 2 (Kap. 6.2.2) den Versuch, die kindseitige Erklärung mit den unterrichtstypischen Mitteln ‚Klammerbildung‘ und ‚Demonstrieren‘ abzuschließen, hat damit aber keinen Erfolg: Die Kinder gehen auf diese Angebote nicht ein und platzieren stattdessen ihre eigenen Beiträge, wobei sie sich auf die Äußerungen voneinander beziehen.

Trotz der geschilderten Inkongruenzen in der Kontextauffassung der Gesprächsbeteiligten konnten im Rahmen der fallvergleichenden Analyse diesbezüglich bestimmte Tendenzen in Abhängigkeit von der Phase des Lehr-Lernarrangements festgestellt werden. Zentral ist hierbei die Differenzierung zwischen Phasen, in denen gemeinsam theoretisches Wissen erarbeitet wird und Phasen, in denen die praktische Arbeit an bestimmten Artefakten im Vordergrund steht. Die Relevanz einer solchen Unterscheidung stellt das zentrale Ergebnis der makroskopischen Analyse dar. Die fallvergleichende Analyse ergab, dass die Beteiligten in den Wissenserarbeitungsphasen häufiger als in den Handlungsphasen aktiv einen unterrichtsähnlichen Sprachhandlungskontext konstruieren: Die Studierenden setzen im Gespräch mit den Kindern gezielt den inhaltlich-thematischen Rahmen für das Produzieren von kindseitigen Erklärungen und konstituieren das Explanandum durch *known information questions* oder Vorladungen; beim Abschließen kommen die für Lehr-Lern-Diskurse typischen Mittel ‚Klammerbildung‘ oder ‚Demonstrieren‘ zum Einsatz. Die Kinder gehen auf diese Kontextualisierungshinweise der Studierenden ein und bedienen die an sie gerichteten Zugzwänge entsprechend. Die Tatsache, dass die kindseitigen Erklärungen in den Wissenserarbeitungsphasen der Demonstration des vorhandenen Wissens im Sinne der Inszenierung einer *knowledge-constructing community* dienen, wirkt sich auf die Mittel aus, mit denen die diskursive Praktik realisiert wird: Da hier Präzision und Vollständigkeit der Erklärungen angestrebt werden, finden in solchen Sequenzen elaborierende Aktivitäten auf Seiten der Zuhörenden statt. Um weitere Explizierungen der thematischen Aspekte, die von den Kindern bei der Produktion der Erklärung bereits angesprochen wurden, zu elizitieren, verwenden die Studierenden Mittel wie W-Fragen, Alternativfragen, Entscheidungsfragen oder reflexionsanregende Äußerungen. Die Kinder bekommen auf diese Weise

Rückmeldungen zu der Vertextung ihrer Äußerungspakete und werden dazu angehalten, diese weiter zu bearbeiten.

Betrachtet man die explanativen diskursiven Praktiken in den Wissenserarbeitungsphasen des untersuchten Lehr-Lernarrangements unter dem Gesichtspunkt ihres Potenzials für die Förderung der Erklärkompetenz der Kinder, so lassen sich auf der Grundlage der obigen Ausführungen folgende Feststellungen treffen: Den Kindern werden hier Möglichkeiten zur Einübung der Teilkompetenz ‚Kontextualisieren‘ angeboten. Diese beziehen sich vorrangig auf die rezeptive Ebene: Um an den explanativen diskursiven Praktiken teilhaben zu können, müssen die Kinder globale und lokale Zugzwänge der Studierenden erkennen und diese bedienen. Auch das proaktive kindseitige Kontextualisieren ist hier potenziell möglich; die Ergebnisse der mikroskopischen Analyse zeigen allerdings, dass die von den Kindern initiierten Erklärungen nur dann zustande kommen, wenn die Studierenden diese als förderlich für die kollektiven Wissenskonstruktionsprozesse einschätzen. Auch hinsichtlich der Teilkompetenz ‚Vertexten‘ lässt sich feststellen, dass diese in den Wissenserarbeitungsphasen trainiert wird: Durch elaborierende Aktivitäten geben die Studierenden den Kindern Rückmeldungen zur Nachvollziehbarkeit, Vollständigkeit oder Präzision ihrer Äußerungspakete und halten die Kinder dazu an, entsprechende Überarbeitungen vorzunehmen. Durch das Verfahren des Demonstrierens, das von den Studierenden als Mittel des Abschließens von explanativen Diskurseinheiten eingesetzt wird, erhalten die Kinder ein Modell dafür, mit welchen Inhaltspositionen das explanative Äußerungspaket ausgestattet werden kann und wie sich die semantischen Beziehungen zwischen diesen Positionen sprachlich markieren lassen.

Während also in den Wissenserarbeitungsphasen des untersuchten Lehr-Lernarrangements häufig ein dem klassischen lehrerzentrierten Unterrichtsgespräch ähnlicher Sprachhandlungskontext hergestellt wird, zeigen die explanativen Sequenzen in den Phasen des kommunikativen Geschehens, in denen es um die praktische Produktion von bestimmten Artefakten geht, ein davon abweichendes Bild. Hier dienen die kindseitigen Erklärungen hauptsächlich der Überwindung der bei der Durchführung einer konkreten Tätigkeit spontan erkannten praktischen Hindernisse. Indem die Kinder in der Interaktion mit den anderen Kindern und mit den Studierenden ihre Lösungsideen für die beim Erstellen des Daumenkinos oder beim Drehen des Legomännchenfilms auftretenden Probleme verbalisieren, bearbeiten sie die „genuine“ (Morek 2011: 226) kommunikative Aufgabe der explanativen diskursiven Praktiken ‚Weitergabe des Wissens von einem Wissenden an einen Nichtwissenden oder mehrere Nichtwissende‘ (vgl. Kap. 4.1); dadurch wird der Sprachhandlungssituation ein alltagskommunikativer Charakter verliehen. Die Tatsache, dass in solchen ‚Handlungsphasen‘ des Lehr-Lernarrangements für die Beteiligten nicht das Gespräch, sondern die Ausführung einer bestimmten Tätigkeit im Vordergrund steht, führt dazu, dass bereits die minimale Erfüllung der Kriterien ‚Nachvollziehbarkeit‘, ‚Vollständigkeit‘ und ‚Präzision‘ in den explanativen Äußerungspaketen ausreicht, um die jeweilige kommunikative Aufgabe als erfolgreich bearbeitet zu betrachten, solange das Verstehen des zu vermittelnden Sachverhalts auf Seiten der Zuhörenden erreicht wird. Dies spiegelt sich in den Mitteln wider, die auf Seiten der Zuhörenden eingesetzt werden: Hier finden keine auf

Elaborierung abzielenden Aktivitäten der Studierenden statt, sondern solche, die der Verständnissicherung dienen, wie z.B. die Verständnisdarlegung oder die Re-Etablierung des globalen Zugzwanges.

Hinsichtlich der Frage nach dem Förderpotenzial der explanativen diskursiven Praktiken in den Handlungsphasen des untersuchten Lehr-Lernarrangements für die Entwicklung der Diskurskompetenz der Kinder lässt sich aus der geschilderten Charakteristik ableiten, dass die Kinder hier vor allem durch die Möglichkeit, Anschlussstellen für ihre Erklärungen proaktiv zu gestalten, ihre Kontextualisierungskompetenz ausbauen können. Im Hinblick auf die Vertextungs- und die Markierungskompetenz kann den analysierten Sequenzen kein Förderpotenzial attestiert werden, da die Kinder hier keine Rückmeldung von den Studierenden zu den von ihnen verwendeten Vertextungs- und Markierungsverfahren erhalten.

Es muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass es sich bei der vorgenommenen Differenzierung zwischen Wissenserarbeitungs- und Handlungsphasen und der Charakteristik der innerhalb dieser Phasen verorteten explanativen diskursiven Praktiken keinesfalls um eine Gesetzmäßigkeit, sondern lediglich um eine Tendenz handelt: Auch innerhalb der Wissenserarbeitungsphasen werden ‚echte‘ Wissenslücken festgestellt und geschlossen, und während der Handlungsphasen lassen sich vereinzelt explanative Sequenzen registrieren, in denen für die Beteiligten das *doing school* im Vordergrund steht. Diese Fälle sind jedoch vergleichsweise selten und erfordern – wie die mikroskopische Analyse gezeigt hat – einen erhöhten konversationellen Aufwand auf Seiten der involvierten Personen bei der Bearbeitung der jeweiligen kommunikativen Aufgabe.

Insgesamt lässt sich im Hinblick auf die oben formulierten Forschungsfragen der Studie Folgendes festhalten: Das untersuchte außerunterrichtliche Lernangebot stellt einen besonderen Sprachhandlungsraum dar, der sowohl Züge der Unterrichtskommunikation aufweist als auch Alltagssprachliche Praktiken beinhaltet. Keine der analysierten Gesprächssequenzen bildet ein klassisches lehrerzentriertes Unterrichtsgespräch eins zu eins ab: Auch die diskursiven Praktiken in den Wissenserarbeitungsphasen, denen durch das Vorherrschen des unterrichtstypischen Interaktionsmusters *Initiation-Response-Feedback* eine Nähe zur schulischen Unterrichtskommunikation attestiert wurde, weisen Unterschiede zu schulischen Interaktionsstrukturen auf, wie etwa die Gegebenheit, dass die Kinder ihre Beiträge frei platzieren, anstatt sich per Handzeichen um das Rederecht zu bewerben, oder die Tatsache, dass die Kinder von den Studierenden Rückmeldungen zu der Vertextung ihrer explanativen Äußerungspakete erhalten und aufgefordert werden, diese entsprechend zu ergänzen. Dies hat zur Folge, dass sich den Kindern auch in solchen ‚unterrichtsnahen‘ Gesprächsphasen mehr Gelegenheiten zum Ausbau ihrer diskursiven Fähigkeiten bieten als im Rahmen des Regelunterrichts: Durch die Möglichkeit, die Beiträge frei zu platzieren, können die Kinder in den Gesprächen aktiv kontextuelle Anschlussfähigkeiten für ihre eigenen explanativen Äußerungspakete schaffen und dadurch ihre Kontextualisierungskompetenz entwickeln; durch die Rückmeldung von den Studierenden zur Nachvollziehbarkeit ihrer Erklärungen können sie entsprechende Ergänzungen vornehmen und dadurch ihre Vertextungskompetenz ausbauen.

7.1.2 Ausbleiben der form-fokussierten Interaktionen im analysierten Datenmaterial

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Studie stellt der Befund dar, dass sich in dem gesamten analysierten Datenmaterial keine form-fokussierten Interaktionen zwischen den Kindern und den Studierenden identifizieren lassen. Trotz der in der mikroskopischen Analyse aufgezeigten restringierten Ausdrucksweise der Kinder bei der Formulierung ihrer explanativen Äußerungspakete, die sich beispielsweise in einfachem Vokabular, Pausen, Abbrüchen, Wortwiederholungen, Verzögerungspartikeln, einer Vielzahl deiktischer Ausdrücke und nicht zuletzt in der überhäufigen Verwendung nonverbaler Kommunikationsmittel äußert, erhalten die Kinder von den Studierenden keine Rückmeldung zu der verbalen Umsetzung ihrer Ideen. Es lassen sich in den analysierten Sequenzen auf Seiten der Studierenden weder implizite Feedbackverfahren wie Wiederholungen der kindlichen Äußerungen, Expansionen oder *Recasts* noch explizite Rückmeldungen wie metasprachliches Feedback oder explizite Korrekturen registrieren. Das Ausbleiben von *negotiation of form*-Episoden in der Interaktion zwischen den Kindern und den Studierenden in den analysierten Gesprächssequenzen könnte in den Handlungsphasen des Lehr-Lernarrangements darauf zurückgeführt werden, dass hier – wie bereits ausgeführt – die minimale Erfüllung des Kriteriums ‚Präzision‘ als ausreichend erachtet wird, sofern das Verstehen des Sachverhalts auf Seiten der Zuhörenden erreicht wird und die im Zentrum des kommunikativen Geschehens stehende praktische Tätigkeit entsprechend fortgesetzt werden kann. Das Nichteingreifen der Studierenden in die kindlichen Formulierungsprozesse in den Wissenserarbeitungsphasen könnte wiederum didaktisch motiviert sein: Da die meisten kindseitigen Erklärungen vor der eigentlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand platziert sind und der Aktivierung des kindlichen Vorwissens zu diesem dienen, könnte die „stammelnde“ (Wagenschein 2009: 138) Sprache des Verstehens hier von den Studierenden als ein wichtiger Meilenstein im Prozess der Erkenntnisgewinnung gewertet und daher bewusst zugelassen werden. Ein weiterer Grund für das Fehlen formbezogener Aushandlungen in allen analysierten Sequenzen könnte darin liegen, dass das *doing (Zweit-)Sprachunterricht* für die Studierenden keinen handlungsleitenden Orientierungsrahmen darstellt, da das Thema ‚Sprachliche Bildung‘ kein expliziter Bestandteil des Seminarkonzepts war, in dessen Rahmen das untersuchte außerunterrichtliche Angebot durchgeführt wurde. Unabhängig von der Begründung hat das Ausbleiben formfokussierter Interaktionen zur Folge, dass das untersuchte Lehr-Lernarrangement kaum Übungsmöglichkeiten für die Dimension ‚Markieren‘ der Diskurskompetenz der Kinder bietet.

7.1.3 Vertextungsmittel der Kinder

Neben den bereits dargestellten – das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie direkt betreffenden – Forschungsergebnissen wurden im Rahmen der Untersuchung Befunde zu den Vertextungsmitteln der Kinder bei der Produktion von explanativen Äußerungspaketen vorgelegt. Wie in Kap. 4.2 ausgeführt, ist die Forschungslage in Bezug auf die Mittel der globalsemantischen Strukturierung der einzelnen semantischen Typen des Erklärens im Kindes- und Jugendalter eher dünn: Während für das Erklären-Was diesbezüglich valide in mehreren

Studien belegte Ergebnisse vorliegen, wurde für das Erklären-Wie festgestellt, dass hier die globalsemantische Ausgestaltung stark vom Erklärungsgegenstand sowie von individuellen Orientierungen der erklärenden Personen abhängt, so dass diesbezüglich kein allgemeingültiges Ordnungsprinzip identifiziert werden kann. Auch für das Erklären-Warum hat Klein (2001: 1319-1321) zwar bestimmte topische Schemata benannt und mögliche Untertypen aufgeführt (Klein 2016: 33-34), empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse fehlen jedoch bislang. Die vorliegende Untersuchung leistet hierzu einen Beitrag, indem sie die Inhaltspositionen dokumentiert, die von den beobachteten Kindern bei der Produktion von Erklärungen realisiert wurden. Für das Erklären-Wie sind die Positionen ‚das Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte‘ und ‚das Benennen des Resultats bzw. der angezielten Wirkung der geschilderten Handlungskette‘ zentral, was mit den Ergebnissen von Neumeister & Vogt (2015: 567) und Pohl (2007: 123) korrespondiert (vgl. Kap. 4.2.2); weniger häufig wird die Inhaltsposition ‚das Begründen der Relevanz entweder von den einzelnen Handlungsschritten oder von der kompletten Handlungskette‘ verwendet. Bei den Erklärungen-Warum fungiert in den meisten analysierten Fällen ‚die Darstellung des Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs‘ als globalsemantisches Strukturierungsmittel; in zwei Fällen handelt es sich bei den Erklärungen-Warum um die Begründung einer These, die vom Kind zuvor in den Raum gestellt wurde. Bei dem Erklären-Was lassen sich im Gegensatz zum Erklären-Wie und Erklären-Warum keine Mittel identifizieren, die fallübergreifend zum Einsatz gekommen wären. Im Falle einer Wortbedeutungserklärung werden das Benennen und das gleichzeitige praktische Demonstrieren typischer Handlungen, die die Funktionsweise des betreffenden Artefakts verdeutlichen, als Vercontextungsmittel verwendet (Sequenz 13.11.2014: 2, vgl. Kap. 6.2.11). Dies korrespondiert mit den Befunden der Studie von Wagner & Wiese (1989, vgl. Kap. 4.2.1), in der die Angaben typischer Handlungen als charakteristisch für Erklärungen-Was jüngerer Kinder herausgearbeitet wurden. Bei einer anderen Wortbedeutungserklärung wird der Grund für die zu erklärende Eigenschaft erläutert (Sequenz 20.11.2014: 4, vgl. Kap. 6.2.17). Bei der Erklärung, was ein Kind auf die Papierdrehzscheibe gemalt hat, wird das Dargestellte benannt sowie die Idee dahinter angedeutet (Sequenz 06.11.2014: 6, vgl. Kap. 6.2.6). Unabhängig vom semantischen Typ der Erklärung kommt außerdem das globalsemantische Mittel ‚das Benennen der Wissensquelle‘ wiederholt zum Einsatz. Die hier aufgeführten Vercontextungsmittel stellen zwar eher einen Nebenfund der Studie dar, sind aber dennoch von Interesse für die Erforschung von explanativen diskursiven Praktiken im Grundschulalter.

Insgesamt lässt sich aus den dargestellten Forschungsergebnissen der vorliegenden Studie ableiten, dass das untersuchte außerunterrichtliche Lernangebot ‚Kinder-Uni‘ als externe Ressource für den kindlichen Diskurskompetenzerwerb durchaus Potenziale bietet; diese beschränken sich allerdings vorrangig auf die Dimensionen ‚Kontextualisieren‘ und ‚Vercontexten‘.

Nachdem die zentralen Ergebnisse zusammengefasst wurden, soll im nächsten Schritt die durchgeführte Studie einer kritischen Reflexion unterzogen werden, um die Bedeutung und die Implikationen der Ergebnisse zu diskutieren. Darüber hinaus soll ein forschungs- und didaktischer Ausblick gegeben werden, um die Ergebnisse der Studie in den Kontext der aktuellen

Forschung und Praxis zu stellen und mögliche Anwendungen und Fortsetzungen der Studie zu diskutieren.

7.2 Reflexion und Ausblick

Die Erforschung mündlicher Kommunikation stellt aufgrund solcher Merkmale der gesprochenen Sprache wie Flüchtigkeit, Multimodalität oder Prozessualität u.a. ein komplexes Unterfangen dar und erfordert entsprechende Entscheidungen hinsichtlich des forschungsmethodischen Vorgehens. Im Folgenden soll zunächst die Frage reflektiert werden, inwieweit sich die der Untersuchung zugrunde liegende Orientierung am Ansatz der Interaktionalen Diskursanalyse für das Erreichen der deklarierten Forschungsziele als fruchtbar erwiesen hat.

Das Anliegen der Interaktionalen Diskursanalyse, die sequenzielle Einbettung und Organisation verschiedener größerer Diskurseinheiten zu beschreiben (vgl. Morek, Heller & Quasthoff 2017: 17), entspricht dem Untersuchungsziel der vorliegenden Studie, das darin besteht, die explanativen diskursiven Praktiken in dem außerunterrichtlichen Lehr-Lern-Angebot ‚Kinder-Uni‘ zu rekonstruieren und dabei ihre Kontextspezifik herauszuarbeiten. Die Orientierung an der Herangehensweise von Morek, Heller und Quasthoff (2017) bei der Datenanalyse hat es ermöglicht, differenzierte Einblicke in das kommunikative Geschehen innerhalb des untersuchten Lehr-Lernarrangements zu erhalten. Als besonders funktional hat sich dabei das Beschreibungsmodell GLOBE erwiesen: Entlang der Ebene ‚Jobs‘ konnten die Varianzen im Vollzug der explanativen diskursiven Praktiken abgebildet werden, indem die vielfältigen kommunikativen Verfahren rekonstruiert wurden, die bei der Bearbeitung der zentralen gesprächsorganisatorischen Aufgaben zum Einsatz kamen. Auf diese Weise konnten unterschiedliche Kontextualisierungen sichtbar gemacht werden. Die Entscheidung, die Interaktionale Diskursanalyse als forschungsmethodische Grundlage für die vorliegende Studie heranzuziehen, kann somit als zielführend bewertet werden. Es erscheint daher vielversprechend und empfehlenswert, diesen Ansatz für die Rekonstruktion explanativer diskursiver Praktiken auch in anderen sozialen Kontexten sowie für die Erforschung weiterer kommunikativer Gattungen zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Einen weiteren Reflexionsgegenstand stellt die Reichweite der im Rahmen der Studie erzielten Forschungsergebnisse dar. Die im Kapitel 7.1 formulierten Aussagen beziehen sich auf das Lehr-Lernarrangement ‚Wie Bilder laufen lernten‘ innerhalb des außerunterrichtlichen Lernangebots ‚Kinder-Uni‘ und somit auf eine begrenzte Datengrundlage. Die Reichweite der gewonnenen Erkenntnisse ist folglich gering. Dies ist jedoch ein allgemeines Merkmal von Forschungsarbeiten, die sich im konversationsanalytischen Paradigma verorten: Es handelt sich um einen qualitativen und explorativen Zugang zum Forschungsgegenstand, der die Ebene ‚kleinster‘ sprachlicher und interaktiver Phänomene fokussiert (Heller & Morek 2016: 223). Der Mehrwert der Studie liegt nicht in der Breitenwirkung der Ergebnisse, sondern in der Detailtiefe, die der Komplexität des kommunikativen Handelns im untersuchten Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit Rechnung trägt. Die Studie leistet damit einen Beitrag zur

Grundlagenforschung im Zusammenhang mit der sprachlichen Konstitution von sozialen Ereignissen. Um das Bild von den Kontextspezifika dieser besonderen Lehr-Lern-Settings weiter auszudifferenzieren, sollten künftig weitere außerunterrichtliche Lernangebote im Rahmen ähnlich angelegter Studien untersucht werden.

Das erwerbsbezogene Forschungsinteresse der vorliegenden Studie erschöpft sich im Aufzeigen von Potenzialen, die das untersuchte Lehr-Lern-Setting für die Förderung kindseitiger Erklärkompetenz bietet. Möchte man die tatsächliche Wirksamkeit der rekonstruierten Mechanismen auf die Entwicklung diskursiver Fähigkeiten der Kinder untersuchen, benötigt es longitudinaler Studien, die das Spannungsverhältnis zwischen der Mikrogenese diskursiver Praktiken in der Interaktion und der Ontogenese der Erklärkompetenz einzelner Kinder berücksichtigen und Aussagen über die Entwicklungsverläufe innerhalb der Teilfähigkeiten Kontextualisieren, Vertexten und Markieren dieser Kinder ermöglichen. Einen vielversprechenden Zugang bietet hierfür die von Prediger et al. (2016) vorgeschlagene Vorgehensweise, bei der für jedes einzelne Probandenkind ein alle diskursiven Beiträge dieses Kindes enthaltende Teilkorpus erstellt wird, das anschließend mit dem GLOBE-Modell analysiert wird. Auf dieser Grundlage wird für jedes Kind ein sogenanntes „epistemisches Partizipationsprofil“ (Prediger et al. 2016: 294) erstellt, das situationsübergreifende Aussagen über den jeweiligen Stand innerhalb der drei Facetten der Diskurskompetenz ermöglicht. Durch die Anwendung dieser Methode zu mehreren Erhebungszeitpunkten könnte der Entwicklungsverlauf innerhalb der Teilfähigkeiten Kontextualisieren, Vertexten und Markieren für jedes Probandenkind nachverfolgt werden. Die Konzeption und Durchführung ähnlich angelegter Längsschnittstudien im Bereich außerunterrichtlicher Lernangebote würde den Einfluss dieser Lehr-Lernarrangements auf die Entwicklung der Diskurskompetenz von Kindern aufzeigen und wäre daher sehr zu begrüßen.

Aus didaktischer Perspektive lässt sich aus den dargestellten Forschungsergebnissen ableiten, dass das untersuchte außerunterrichtliche Angebot aufgrund der beschriebenen Potenziale zur Förderung der Diskurskompetenz der Kinder einen Beitrag zur sprachlichen Bildung leisten kann. Neben den bereits erläuterten Aspekten – etwa dass die Kinder durch die Möglichkeit, in den Gesprächen unaufgefordert von den Studierenden Anschlussstellen für die Platzierung eigener Erklärungen zu schaffen, ihre Kontextualisierungskompetenz ausbauen oder durch die Rückmeldungen der Studierenden zu ihren Äußerungspaketen die Vertextungskompetenz erweitern können – ist wesentlich, dass durch die geringe Gruppengröße den einzelnen Kindern höhere Sprechanteile als im Regelunterricht ermöglicht werden, auch wenn es sehr individuell sein mag, inwieweit die Kinder die sich ihnen bietenden Gelegenheiten zum aktiven sprachlichen Handeln nutzen. Insgesamt können die außerunterrichtlichen Lernangebote als eine fruchtbare externe Ressource für die Entwicklung diskursiver Kompetenzen von Kindern fungieren. Die Teilnahme an solchen Lehr-Lernarrangements ist für alle Kinder empfehlenswert, insbesondere aber für Kinder, in deren familiärem kommunikativen Haushalt bildungssprachliche Praktiken keine oder eine nur untergeordnete Rolle spielen. Da außerunterrichtliche Lernangebote einen Beitrag zur durchgängigen Sprachbildung leisten können, empfiehlt es sich für

die Grundschulen, den Kindern ein möglichst breites Spektrum an solchen Lehr-Lernarrangements zu ermöglichen.

Abschließend soll noch ein für den didaktischen Ausblick relevanter Aspekt erwähnt werden, der zwar nicht direkt mit dem Erkenntnisinteresse der Studie zusammenhängt, aber in deren Rahmen registriert wurde. Dieser betrifft die Ebene der Lehrkräfteprofessionalisierung. Bei der Vorstellung des Seminarkonzepts, in dessen Rahmen das untersuchte außerunterrichtliche Lernangebot durchgeführt wurde, wurde darauf hingewiesen, dass weder die Mehrsprachigkeit der teilnehmenden Kinder noch die Möglichkeiten einer sprachsensiblen Gestaltung von Lehr-Lernarrangements einen expliziten Reflexionsgegenstand bei der Vor- und Nachbereitung der Lernumgebungen durch die Studierenden darstellten (vgl. Kap. 5.1). Die Datenanalyse ergab, dass in keiner der analysierten explanativen Sequenzen formfokussierte Episoden zu verzeichnen waren, in denen die Kinder von den Studierenden ein Feedback zur sprachlichen Oberfläche ihrer Äußerungen erhielten, was darauf zurückgeführt wurde, dass das *doing* (Zweit-)Sprachunterricht für die Studierenden keinen handlungsleitenden Orientierungsrahmen darstellte (vgl. Kap. 7.1). Vor dem Hintergrund des in der Einleitung dargestellten wissenschaftlichen und bildungspolitischen Konsenses über die Relevanz durchgängiger Sprachbildung wäre es jedoch erstrebenswert, Lehramtsstudierende möglichst frühzeitig für dieses für ihre spätere Tätigkeit zentrales Thema zu sensibilisieren. Das in dieser Studie vorgestellte Seminarkonzept, das die praktische Begegnung mit migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Kindern in den Mittelpunkt stellt und eine angeleitete Reflexion der eigens konzipierten Lehr-Lernarrangements ermöglicht, schafft vielversprechende Rahmenbedingungen, um Studierende für die Mehrsprachigkeit von Kindern, die sprachliche Verfasstheit von Lerngegenständen und die methodisch-didaktischen Möglichkeiten einer sprachbewussten Gestaltung von Lernumgebungen zu sensibilisieren und die analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit Strukturen, Problemen und Potenzialen von Lehr-Lerngesprächen mit einem handelnd-erprobenden Zugang zu kombinieren. Es ist eine zentrale Aufgabe der Lehrkräftebildung, dieses Potenzial künftig systematisch zu erkennen und gezielt auszuschöpfen, um Studierende bestmöglich auf die sprachliche Heterogenität und die damit verbundenen beruflichen Anforderungen vorzubereiten.

Bibliografie

- Achour, Sabine/Jordan, Annemarie & Siebenkrob, Matthias (2017): Argumentieren in Politik und Gesellschaft. Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation über sprachbildende Maßnahmen fördern? In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.): *Sprachen - Bilden - Chancen*. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster & New York: Waxmann, 231–242.
- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. [Neubearb.]. Berlin: De Gruyter Mouton, 817–826.
- Aguado, Karin (2021): Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In: Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Grundlagen – Theorie – Didaktik. Stuttgart: J.B. Metzler, 253–267.
- Aguado, Karin/Czyzak, Olga/Falk, Simon/Hummel, Maria/Siebold, Kathrin & Thaller, Florian (Hrsg.) (2021): Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaF/DaZ: Vol 1 No 1. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2021.1.1>.
- Aguado, Karin/Czyzak, Olga/Hummel, Maria/Siebold, Kathrin & Thaller, Florian (Hrsg.) (2022): Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ: Vol 2 No 1. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2022.2.1>.
- Aguado, Karin/Czyzak, Olga/Hummel, Maria/Siebold, Kathrin & Thaller, Florian (Hrsg.) (2023): Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ: Vol 3 No 1. DOI: <https://doi.org/10.17192/ziaf.2023.3.1>.
- Ahrenholz, Bernt (1998): *Modalität und Diskurs – Instruktionen auf deutsch und italienisch*. Eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta & Schmellentin-Britz, Claudia (Hrsg.) (2017): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (Hrsg.) (2019a): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019b): Sprache im fachlichen Unterricht. Eine Einleitung. In: Ahrenholz, Bernt/Jeuk, Stefan/Lütke, Beate/Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (Hrsg.): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton, 1–16.
- Alexander, Robin (2020): *A dialogic teaching companion*. London & New York: Routledge.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. *Studium Linguistik* 19, 22–47.

- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text - Sorten - Kompetenz*. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bartelborth, Thomas (2007): *Erklären*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Becker-Mrotzek, Michael (2015): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 103–115.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster & New York: Waxmann, 11–36.
- Bernstein, Basil (1971): A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): *Class, Codes and Control*. Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London and Boston: Routledge and Kegan Paul, 111–131.
- Bernstein, Basil (1973): *Class, Codes and Control*. Vol. 2. Applied studies towards a sociology of language. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1975): *Class, Codes and Control*. Vol. 3. Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1980): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. 5. Aufl. Düsseldorf: Schwann.
- Binanzer, Anja (2016): Kinder erklären Zaubertricks – mündliche und schriftliche Entfaltungsmuster. In: Behrens, Ulrike & Gätje, Olaf (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht*. Wie Themen entfaltet werden. Frankfurt am Main: Peter Lang, 67–94.
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995): *Wie Kinder erzählen*. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La distinction*. Critique sociale du jugement. Paris: Les Éd. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire*. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.
- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, John (Hrsg.): *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Brižić, Katharina (2013): Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg. Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin & Boston: de Gruyter, 223–242.
- Brüggemann, Jörn/Albrecht, Christian/Frederking, Volker & Göllitz, Dietmar (2017): Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna & Stolle, Angelika (Hrsg.): *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik*. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main: Peter Lang, 61–79.

- Bruner, Jerome (1971): Über kognitive Entwicklung. In: Bruner, Jerome/Olver, Rose & Greenfield, Patricia (Hrsg.): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Eine kooperative Untersuchung am "Center for Cognitive Studies" der Harvard-Universität. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 21–96.
- Butler, Martin & Goschler, Juliana (Hrsg.) (2019): *Sprachsensibler Fachunterricht*. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden & Heidelberg: Springer.
- Buttlar, Ann-Christin (2017): Implizite Normvermittlung durch Herstellung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs. In: Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep Verlag, 38–64.
- Cook-Gumperz, Jenny & Gumperz, John (1976): *Context in children's speech*. Papers on Language and Context. Working Paper No. 46. Berkeley: Language Behaviour Research Laboratory.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2020): Interaktionale Semantik. In: Hagemann, Jörg & Staffeldt, Sven (Hrsg.): *Semantiktheorien II*. Analysen von Wort- und Satzbedeutungen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 235–278.
- Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (2016): Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin & Boston: de Gruyter, 1–23.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Publikationen, Internetredaktion. [<https://d-nb.info/978298160/34>] (16.11.2025)
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.) (2008a): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung. [https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf] (16.11.2025)
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula & Reich, Hans (2008b): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung, 9–34. [https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf] (16.11.2025)
- Ehlich, Konrad (2013): Sprach(an)eignung – mehr als Vokabeln und Sätze. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 83, 21–37.
- Erath, Kirstin (2017): *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens*. Rekonstruktion von Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Mikrokulturen. Wiesbaden: Springer.
- Erath, Kirstin/Prediger, Susanne/Quasthoff, Uta & Heller, Vivien (2018): Discourse competence as important part of academic language proficiency in mathematics classrooms: the

- case of explaining to learn and learning to explain. *Educational Studies in Mathematics* 99/2: 161–179. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9830-7>.
- Ernst-Weber, Diana (2019): *Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Vergleichende Gesprächsanalysen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Fickermann, Ingeborg (1994): Mündliche und schriftliche Instruktionen. In: Ehlich, Konrad/Noack, Claus & Scheiter, Susanne (Hrsg.): *Instruktion durch Text und Diskurs*. Zur Linguistik Technischer Texte. Opladen: Westdeutscher Verlag, 79–99.
- Fiehler, Reinhard (1982): Instruktionsstile. In: Detering, Klaus/Schmidt-Radefeldt, Jürgen & Sucharowski, Wolfgang (Hrsg.): *Sprache erkennen und verstehen*. Tübingen: Niemeyer, 221–230.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild & Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael & Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25–51.
- Fiehler, Reinhard (2016): Gesprochene Sprache. In: Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Die Grammatik*. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag, 1191–1260.
- Findeisen, Stefanie (2017): *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen*. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fohr, Tanja (2019): *Integrierte Sprachbildung im Fach Kunst*. Eine Studie zur Sekundarstufe I, Klasse 5. Berlin: de Gruyter.
- Fürstenau, Sara (2016): Teaching Practices of Academic Language Support. A Video-based Analysis of Teaching Practices of Academic Language Support. A Video-based Analysis of Mathematics Lessons in Germany and in Switzerland. *American Journal of Educational Research* 1, 91–103.
- Gadow, Anne (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht*. Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Gage, Nathaniel (1968). The Microcriterion of Effectiveness in Explaining. In: Gage, Nathaniel/Belgard, Maria/Dell, Daryl/Hiller, Jack/Rosenshine, Barak & Unruh, Waldemar (Hrsg.): *Explorations of the Teacher's Effectiveness in Explaining*. Technical Report No. 4. Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Garlichs, Ariane (2016): Reformen Raum geben: Die Kasseler Grundschulwerkstatt. Ein Bericht über ihre Entstehungsgeschichte. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.), 121–128.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding language, scaffolding learning*. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.

- Gogolin, Ingrid/Lengyel, Drorit/Lange, Imke/Bainski, Christiane/Michel, Ute/Rutten, Sabine & Scheinhardt-Stettner, Heidi (Hrsg.) (2020): *Durchgängige Sprachbildung*. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. 2. überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann.
- Griesel, Clemens & Schneider, Ralf (2021): Lehr-Lern-Labor-Seminar der Grundschulwerkstatt Kassel. In: Bosse, Dorit/Wodzinski, Rita & Griesel, Clemens (Hrsg.): *Lehr-Lern-Labore der Universität Kassel*. Forschungsbasierte Verknüpfung von Theorie und Praxis unter dem Aspekt der kognitiven Aktivierung. Kassel: kassel university press, 10–18.
- Grießhaber, Wilhelm (2021): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. [<https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/10388>] (16.11.2025)
- Guckelsberger, Susanne & Reich, Hans (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung, 83–93. [https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf] (16.11.2025)
- Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Günthner, Susanne & Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the food of faith“. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46/4, 693–723.
- Günthner, Susanne (2002): Argumentation in German-Chinese conversations. In: Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): *Culturally speaking*. Managing rapport through talk across cultures. Reprinted. London: Continuum, 217–239.
- Günthner, Susanne (2009): Intercultural communication and the relevance of cultural specific repertoires of communicative genres. In: Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helen/Knapp, Karlfried & Antos, Gerd (Hrsg.): *Handbook of intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 127–152.
- Günthner, Susanne & König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmut & Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin & Boston: de Gruyter, 177–203.
- Haenisch, Hans (2011): Empirische Befunde über Aktivitäten und Rahmenbedingungen von Sprachbildung in offenen Ganztagschulen. In: Hein, Anke & Prinz-Wittner, Viktoria (Hrsg.): *Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganztage*. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V. Münster, 10–15.
- Hagstedt, Herbert (2016): Lernen im Selbstversuch. Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In: Schude, Sabrina/Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung*. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 27–36.
- Hall, Joan & Pekarek Doehler, Simona (2011): L2 Interactional Competence and Development. In: Hall, Joan/Hellermann, John & Pekarek Doehler, Simona (Hrsg.): *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 1–17.

- Harren, Inga (2009): Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext*. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 81–93.
- Harren, Inga (2015): *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen*. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Harren, Inga (2016): Formen von Begriffsarbeit - wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären*. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 151–168.
- Harring, Marius & Peitz, Julia (2020): Freizeit im Kontext von Ganztagsbildung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 793–807.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion*. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta (2005): *Sprachentwicklung und Interaktion*. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Neuauflage. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2013): Der Erwerb von Diskurskompetenz in multilingualen Kontexten. Ressourcen der interaktiven Unterstützung im "shared language space". In: Decker-Ernst, Yvonne & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Beiträge aus dem 8. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund" 2012. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 53–72.
- Heller, Vivien (2015): Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung. In: Neumann, Astrid & Mahler, Isabelle (Hrsg.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik*. Audio- und videografierende Unterrichtsforschung. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 122–150.
- Heller, Vivien (2016): Meanings at hand: Coordinating semiotic resources in explaining mathematical terms in classroom discourse. *Classroom Discourse* 7/3: 253–275. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1207551>.
- Heller, Vivien (2017): Lerngelegenheiten für bildungssprachliche Kompetenzen: Wie partizipieren DaZ-Lerner am Erklären und Argumentieren im Unterricht? In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan & Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge aus dem 11. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund". Stuttgart: Fillibach bei Klett, 165–182.
- Heller, Vivien (2019): Pragmatik. In: Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin & Boston: de Gruyter, 353–386.
- Heller, Vivien (2021): Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht. Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 303–346.

- Heller, Vivien & Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62/1, 5–20.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015): *Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext*. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität (3) [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf] (16.11.2025)
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 2., durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 223–246.
- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch* 46, 102–121.
- Heller, Vivien & Kotthoff, Helga (2020): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Zur Einführung in den Band. In: Kotthoff, Helga & Heller, Vivien (Hrsg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld*. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7–24.
- Helmer, Henrike (2020): How Do Speakers Define the Meaning of Expressions? The Case of German *x* heißt *y* (“*x* means *y*”). *Discourse Processes* 57/3: 278–299. DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2019.1646567>.
- Hempel, Carl & Oppenheim, Paul (1948): Studies in the logic of explanation. *Philosophy of science*, 15/2, 135–175.
- Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Weirich, Sebastian/Edele, Aileen/Schipolowski, Stefan & Stanat, Petra (2019): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Mahler, Nicole/Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie & Lorz, Ralph (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2018*. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Münster & New York: Waxmann, 295–336.
- Hickmann, Maya (2003): *Children's Discourse: Person, Space and Time across Languages*. Cambridge: University Press.
- Hoffmann, Ludger (2009): Didaktik der Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 925–950.
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag*. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München: Iudicium.
- Hohenstein, Christiane (2016): Interkulturelle Aspekte des Erklärens. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären*. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 37–55.
- Hövelbrinks, Britta (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim: Beltz Juventa.

- Hummel, Maria & Schneider, Ralf (2017): Offene Projektarbeit in der Lernwerkstatt als Form und Ort für Sprach-Bildung und Bildungs-Sprache. In: Kekeritz, Mirja/Graf, Ulrike/Brenne, Andreas/Fiegert, Monika/Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip*. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 133–146.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2015): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-token) im Deutschen. In: Günthner, Susanne & Bücker, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch*. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: de Gruyter, 57–68.
- Imo, Wolfgang & Lanwer, Jens (2019): *Interaktionale Linguistik*. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Isler, Dieter & Künzli, Sibylle (2011): Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: methodologische und theoretische Grundlagen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33/2, 191–210.
- Jackson, Daniel (2001): Language-related episodes. *ELT Journal* 55/3: 298–299.
- Jahr, Silke (2000): Vertextungsmuster Explikation. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. 1. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 385–397.
- Kagitcibasi, Cigdem & Sunar, Diane (1997): Familie und Sozialisation in der Türkei. In: Nauck, Bernhard & Schönplugh, Ute (Hrsg.): *Familien in verschiedenen Kulturen*. München: de Gruyter Oldenbourg, 145–161.
- Kasper, Gabriele & Rose, Kenneth (2002): *Pragmatic development in a second language*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Kasper, Gabriele & Wagner, Johannes (2011): A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition. In: Atkinson, Dwight (Hrsg.): *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon & New York: Routledge, 117–142.
- Kern, Friederike (2003): Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern. In: Haberzettl, Stefanie & Wegener, Heide (Hrsg.): *Spracherwerb und Konzeptualisierung*. Frankfurt am Main: Lang, 257–273.
- Kern, Friederike & Quasthoff, Uta (2007): Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In: Hausendorf, Heiko (Hrsg.): *Gespräch als Prozess*. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen: Narr, 277–305.
- Kiel, Ewald (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon-Verlag.
- Kinalzik, Noelle (2024): *Mündliches Erklären von der Grundschule bis zur Sekundarstufe*. Varianzen zwischen Kindern heterogener Ausgangslagen. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- King, Vera (2013): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Klann-Delius, Gisela/Blaschko, Klaus/Hausendorf, Heiko/Kock, Horst/Richter-Johanningmeier, Jürgen & Salzmann, Gerlinde (1985): *Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen*. Abschlussbericht des DFG-Projektes. Berlin: LAB.
- Klein, Josef (1987): *Die konklusiven Sprechhandlungen*. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-warum, Folgern und Rechtfertigen. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin & New York: de Gruyter, 1309–1329.
- Klein, Josef (2016): ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM. Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären*. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, 25–36.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): *Die an die Schüler/-Innen Gerichtete Sprache (SgS)*. Studien Zur Veränderung der Lehrer/-Innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Konzett, Carmen (2012): *Any Questions?* Berlin & Boston: de Gruyter.
- Kotthoff, Helga (1995): Verbal Duelling in Caucasian Georgia. Ethnolinguistic Studies of Three Oral Poetic Attack Genres. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Aspects of oral communication*. Berlin: de Gruyter, 112–137.
- Kotthoff, Helga (2003): Was heißt eigentlich *doing gender*? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: Penkwitt, Meike (Hrsg.): *Dimensionen von Gender Studies*. Freiburg i.Br.: Fritz, 125–161.
- Kotthoff, Helga (2009): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Sprechels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext*. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120–146.
- Kulgemeyer, Christoph (2020): Erklären im Physikunterricht. In: Kircher, Ernst/Girwidz, Raimund & Fischer, Hans (Hrsg.): *Physikdidaktik*. 4. Auflage. Berlin & Heidelberg: Springer Spektrum, 403–426.
- Lange, Imke & Gogolin, Ingrid (2010): *Durchgängige Sprachbildung*. Eine Handreichung. Münster, München & Berlin: Waxmann.
- Leisen, Josef (2007): Das Erklären im Unterricht. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 60/8: 459–462.
- Leisen, Josef (2011): Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Prediger, Susanne & Erkan, Özdil (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster, München & Berlin: Waxmann, 143–162.
- Lindl, Alfred/Gaier, Lisa/Weich, Matthias/Frei, Mario/Ehras, Christina/Gastl-Pischetsrieder, Maria/Elmer, Michael/Asen-Molz, Katharina/Ruck, Anna-Maria/Heinze, Jana/Murmann, Renate/Gunga, Eileen & Röhl, Simone (2019): Eine ‚gute‘ Erklärung für alle?!

- Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In: Pietsch, Marcus/Ehmke, Timo & Kuhl, Poldi (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten*. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 128–141.
- Lingnau, Beate & Ingwer, Paul (2013): Veranschaulichungsverfahren im Sprachförderkontext. In: Birkner, Karin & Ehmer, Oliver (Hrsg.): *Veranschaulichungsverfahren im Gespräch*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 156–180.
- Littleton, Karen & Mercer, Neil (2013): *Interthinking*. Putting talk to work. London: Routledge.
- Long, Michael & Sato, Charlene (1983): Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers’ Questions. In: Seliger, Herbert & Long, Michael (Hrsg.): *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 268–286.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der Gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Neidhardt, Friedhelm/Lepsius, M. & Weiss, Johannes (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 191–211.
- Luckmann, Thomas (1989): Kultur und Kommunikation. In: Haller, Max/Zapf, Wolfgang & Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft*. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 33–45.
- Lütke, Beate/Petersen, Inger & Tajmel, Tanja (Hrsg.) (2017): *Fachintegrierte Sprachbildung*. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 19/1: 37–66.
- Maak, Diana (2018): *Sprachliche Merkmale des fachlichen Inputs im Fachunterricht Biologie*. Eine konzeptorientierte Analyse der Enkodierung von Bewegung. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Maier, Hermann & Schweiger, Fritz (1999): *Mathematik und Sprache*. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht. Wien: öbv und hpt.
- Marui, Ichiro (1995): Argumentieren, Gesprächsorganisation und Interaktionsprinzipien - Japanisch und Deutsch im Kontrast. *Deutsche Sprache* 23/4: 352–373.
- Mehan, Hugh (1979): “What time is it, Denise?”: Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice* 18/4: 285–294.
- Mempel, Caterina & Mehlhorn, Grit (2014): Datenauswertung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 147–166.
- Michaels, Sarah/O'Connor, Mary/Williams Hall, Megan & Resnick, Lauren (2013): *Accountable Talk Sourcebook. For Classroom Conversation that Works*. University of Pittsburgh: Institute for Learning.

- Morek, Miriam (2011): Explanative Diskurspraktiken in schulischen und außerschulischen Interaktionen: Ein Kontextvergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33/2, 211–230.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären*. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015): Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. *Linguistics and Education* 31: 238–259.
- Morek, Miriam (2016): Formen mündlicher Darstellung in situ. Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen. In: Behrens, Ulrike & Gätje, Olaf (Hrsg.): *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht*. Wie Themen entfaltet werden. Frankfurt am Main: Peter Lang, 95–131.
- Morek, Miriam (2021): Familien- und Peer-Interaktionen als Erwerbsressource für Diskurskompetenzen: Empirische Befunde zu Variabilität und Erwerbspotenzial außerschulischer Diskurspraktiken von Präadoleszenten. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 185–240.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2016): Mehr als Wörter und Sätze: Diskurskompetenz in fachlichen Unterrichtsgesprächen fördern. *Die Grundschulzeitschrift* 297, 46–50.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien & Quasthoff, Uta (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In: Meißner, Iris & Wyss, Eva (Hrsg.): *Begründen - Erklären - Argumentieren*. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 11–45.
- Morek, Miriam & Quasthoff, Uta (2018): Sprachliche und diskursive Praktiken unter Kindern. In: Neuland, Eva & Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Handbuch Sprache in Gruppen*. Berlin & Boston: de Gruyter, 255–275.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: *Finetuning* diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 381–424.
- Nauck, Bernhard (2006): Kulturspezifische Sozialisationsstile in Migrantenfamilien? Eltern-Kind-Beziehungen in türkischen Migrantenfamilien und Aussiedlerfamilien im Vergleich zu deutschen Familien. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben - Integration durch Sprache?* Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155–183.
- Neumeister, Nicole (2009): "Wissen, wie der Hase läuft". Schüler Erklären Redensarten und Sprichwörter. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext*. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13–32.
- Neumeister, Nicole & Vogt, Rüdiger (2015): Erklären im Unterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 562–583.
- Ohlhus, Sören (2017): Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Hauser, Stefan & Luginbühl,

- Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep Verlag, 124–157.
- Passmore, John (1962): Explanation in Everyday Life, in Science, and in History. *History and Theory* 2: 105–123.
- Peuschel, Kristina & Burkard, Anne (2019): *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel (1969): *The Psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pohl, Thorsten (2007): Einzelanalyse der Textsorte Instruktion. In: Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text - Sorten - Kompetenz*. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Peter Lang, 121–166.
- Pontecorvo, Clotilde & Fasulo, Alessandra (1997): Learning to Argue in Family Shared Discourse: The Reconstruction of Past Events. In: Resnick, Lauren/Säljö, Roger/Pontecorvo, Clotilde & Burge, Barbara (Hrsg.): *Discourse, Tools and Reasoning*. Essays on Situated Cognition. Berlin & Heidelberg: Springer, 406–442.
- Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (Hrsg.) (2011): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster & München & Berlin: Waxmann.
- Prediger, Susanne/Quasthoff, Uta/Vogler, Anna-Marietha & Heller, Vivien (2015): How to determine what teachers should learn? Five steps for content specification of professional development programs, exemplified by "moves supporting participation in classroom discussions". *Journal für Mathematik-Didaktik* 36/2, 233–257.
- Prediger, Susanne/Erath, Kirstin/Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Vogler, Anna-Marietha (2016): Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurskompetenz. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/Hammann, Marcus & Rothgangel, Martin (Hrsg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe*. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster & New York: Waxmann, 285–300.
- Prediger, Susanne & Redder, Angelika (2020): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Beispiel Mathematik. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, Germany: Springer VS, 189–194.
- Quasthoff, Uta & Hartmann, Dietrich (1982): Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. *Deutsche Sprache* 2, 97–118.
- Quasthoff, Uta (1990): Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip. Zum Verhältnis von "Alltag" und "Institution" am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen. In: Ehlich, Konrad/Koerfer, Armin/Redder, Angelika & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Medizinische und therapeutische Kommunikation*. Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 66–81.

- Quasthoff, Uta (2011): Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In: Hoffmann, Ludger/Quasthoff, Uta & Leimbrink, Kerstin (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin & Boston: de Gruyter, 210–251.
- Quasthoff, Uta (2012): Globale und lokale Praktiken in unterschiedlichen diskursiven Genres. Wie lösen L2-Sprecher globale Anforderungen bei eingeschränkter sprachstruktureller Kompetenz im Deutschen? In: Roll, Heike & Schilling, Andrea (Hrsg.): *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik*. Wilhelm Grießhaber zum 65. Geburtstag. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr, 47–65.
- Quasthoff, Uta (2015): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84–100.
- Quasthoff, Uta (2021): Methodische Überlegungen zur Datenbasis in der Interaktionalen Diskursanalyse. Grundlegendes zur Erhebung von Stichproben und Korpora. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 43–76.
- Quasthoff, Uta & Domenech, Madeleine (2023): Interaktionsformen als Ressourcen für den (Diskurs-)Erwerb in der Zielsprache Deutsch: Theorie und Empirie am Beispiel des Argumentierens. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine & Bushati, Bora (Hrsg.): *Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*. Weinheim: Juventa Verlag, 12–39.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies* 19/1, 84–110. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445616683596>.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (2021a): Diskurserwerb und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen: Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 13–34.
- Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (2021b): Glossar - Diskurskompetenz und diskursive Partizipation. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 35–41.
- Quasthoff, Uta/Kern, Friederike/Ohlhus, Sören & Stude, Juliane (2019): *Diskurse und Texte von Kindern*. Praktiken - Fähigkeiten - Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg.
- Quasthoff, Uta & Kluger, Christian (2021): Familiäre Interaktionsmuster als Erwerbsressource im längsschnittlichen Verlauf. Wie nutzen Kinder interaktive Ressourcen zum Ausbau mündlicher Argumentationskompetenz? In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 107–156.
- Quasthoff, Uta & Prediger, Susanne (2017): Fachbegogene Unterrichtsdiskurse zu Beginn der weiterführenden Schule – Interdisziplinäre Untersuchungen zur Unterstützung von sprachlichem und fachlichem Lernen. In: Krause, Arne/Lehmann, Gesa/Thielmann, Winfried & Trautmann, Caroline (Hrsg.): *Form und Funktion*. Festschrift für Angelika Redder zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 625–644.

- Quasthoff, Uta & Stude, Juliane (2018): Narrative Interaktion: Entwicklungsaufgabe und Ressource des Erzählerwerbs. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48/2, 249–275. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41244-018-0092-8>.
- Quasthoff, Uta/Wild, Elke/Domenech, Madeleine/Hollmann, Jelena/Kluger, Christian/Krah, Antje/Otterpohl, Nantje & Wibbing, Johannes (2015): Mündliches und schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe 1. Können Eltern ihre Kinder beim Erwerb dieser Schlüsselkompetenz unterstützen? In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie & Lambert, Sabine (Hrsg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Ergebnisse*. Münster & New York: Waxmann, 207–233.
- Quasthoff, Uta/Wild, Elke/Domenech, Madeleine/Hollmann, Jelena/Kluger, Christian/Krah, Antje & Otterpohl, Nantje (2021): Familiäre Ressourcen für den Erwerb von Argumentationskompetenz. Quantitative Befunde zur sprachlich bedingten Bildungsbenachteiligung. In: Quasthoff, Uta/Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin & Boston: de Gruyter, 79–105.
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2015): *Wege zur Bildungssprache im Sachunterricht*. Sprachbildung in der Grundschule auf der Basis von Planungsrahmen. Münster & New York: Waxmann.
- Redder, Angelika/Guckelsberger, Susanne & Graßer, Barbara (2013): *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung*. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe. Münster u.a.: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1982a): Worterklärungen türkischer Kinder. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 22/82, 122–157.
- Rehbein, Jochen (1982b): Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergaben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion*. Vorträge. Düsseldorf: Schwann, 225–281.
- Resnick, Lauren (1995): From Aptitude to Effort: A New Foundation for Our Schools. *Daedalus* 124/4, 55–62.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2013): Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Ergebnisse eines methodenintegrativen Ansatzes. *Zeitschrift für Pädagogik* 3, 308–335.
- Rost-Roth, Martina (2012): Argumentieren und Begründen. Sprachliche Mittel bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen*. Aneignung, Förderung, Unterricht. Beiträge aus dem 7. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2011. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 125–148.
- Rydström, Helle (2003): *Embodying Morality*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2020): *Ungleiche Bildungschancen*. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: SVR GmbH.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1978): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 7–55.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on conversation*. Oxford & Cambridge: Blackwell.

- Sauerwein, Markus & Fischer, Natalie (2020): Qualität von Ganztagsangeboten. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 1523–1533.
- Schegloff, Emanuel (1982): Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that become between sentences. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown Univ. Press, 71–93.
- Schilcher, Anita/Krauss, Stefan/Rincke, Karsten & Hilbert, Sven (2017): Ausblick - aus FALKO wird FALKE. Fachspezifische Lehrerkompetenz im Erklären. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina & Baumert, Jürgen (Hrsg.): *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik: mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie. Münster & New York: Waxmann, 439–451.
- Schmidt, Axel (2004): *Doing peer-group*. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis. Frankfurt am Main: Lang.
- Schnetzer, Thomas (2006): Die durchdachte Ganztagsschule. Ein ganztägiges Bildungskonzept entwickeln – statt Angebote sammeln. *Lernende Schule* 9/35, 24–26.
- Schwippert, Knut/Wendt, Heike & Tarelli, Irmela (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert & Schwippert, Knut (Hrsg.): *IGLU 2011*. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster etc.: Waxmann, 191–207.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland*. 2002 bis 2004.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland*. Statistik 2016 bis 2020.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birchner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja & Uhlmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. [<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>] (Zugriff: 16.11.2025).
- Sinclair, John & Coulthard, Richard (1975): *Towards an analysis of discourse*. The English used by teachers and pupils. London: Oxford Univ. Press.
- Spreckels, Janet (2008): Ham die dir's schon erklärt? Worterklärungen im schulischen und außerschulischen Kontext. *Muttersprache* 118/2, 121–145.
- Spreckels, Janet (2009): Erklären im Kontext: neue Perspektiven. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext*. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–11.

- Stecher, Ludwig/Radisch, Falk/Fischer, Natalie & Klieme, Eckhard (2007): Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27/4, 346–366.
- Stegmüller, Wolfgang (1986): *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie*. Studienausgabe Berlin: Springer.
- Stude, Juliane (2003): *Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern - Erste Analysen des OLDER-Korpus*. OLDER-Projektpapier Nr. 3.
- Stukenbrock, Anja (2009): Erklären - Zeigen - Demonstrieren. In: Spreckels, Janet (Hrsg.): *Erklären im Kontext*. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 160–176.
- Tajmel, Tanja (2013): Bildungssprache im Fach Physik. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute & Reich, Hans (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 239–256.
- Thürmann, Eike/Krabbe, Heiko/Platz, Ulrike & Schumacher, Matthias (2017): *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche*. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien. Münster & New York: Waxmann.
- Trautmann, Caroline & Reich, Hans (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin & Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 41–48.
- van der Veen, Chiel/Mey, Langha de/van Kruistum, Claudia & van Oers, Bert (2017): The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction* 48, 14–22.
- van Fraassen, Bas (1990): Die Pragmatik des Erklärens. In: Schurz, Gerhard (Hrsg.): *Erklären und Verstehen in der Wissenschaft*. München: Oldenbourg, 31–89.
- Wagenschein, Martin (Hrsg.) (1980): *Naturphänomene sehen und verstehen*. Genetische Lehrgänge. Stuttgart: Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- Wagenschein, Martin (2009): *Naturphänomene sehen und verstehen*. Genetische Lehrgänge; das Wagenschein-Studienbuch. Herausgegeben von Hans Christoph Berg. Bern: hep Verlag.
- Wagner, Klaus & Wiese, Sybille (1989): Typen kindlicher Erklärungsstrategien unter besonderer Berücksichtigung des Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache. In: Weigand, Edda & Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): *Dialoganalyse II*. Referate der 2. Arbeitstagung, Bochum 1988, Band 2. Berlin & Boston: de Gruyter, 223–236.
- Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Sprachstruktur - Sozialstruktur*. Zur linguistischen Theorienbildung. Königstein: Scriptor-Verlag, 128–149.
- Weber, Ursula (1982): *Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit*. Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Webersik, Julia (2019): Sprechen. In: Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin & Boston: de Gruyter, 413–439.

- Wendt, Heike/Schwippert, Knut & Stubbe, Tobias (2016): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Selter, Christoph/Köller, Olaf/Schwippert, Knut & Kasper, Daniel (Hrsg.): *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster & New York: Waxmann, 317–331.
- Wolf, Dagmar (2000): *Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation*. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt am Main: Lang.
- Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2016): *Die Grammatik*. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Wygotski, Lew (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.

Anhang

A Protokolle der Kurzinterviews mit den beteiligten Kindern

A.1 Protokoll des Kurzinterviews mit Mustafa

Kurzinterview zum Thema ‚Familiensprachen‘

Datum: 24.11.2014

Pseudonym des Kindes: Mustafa

Interviewerin: Maria Hummel

1. Wann bist du geboren? *16.02.2007*
2. Sprichst du zuhause außer Deutsch noch eine andere Sprache? ☒ JA ☐ NEIN
3. Falls ja: Welche Sprachen sind das?
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter? *Arabisch, manchmal Deutsch*
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinem Vater? *Arabisch*
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Geschwistern? *Deutsch*
4. Bist du in Deutschland geboren? ☒ JA ☐ NEIN
5. Falls nein:
 - Wo bist du geboren?
 - Wie alt warst du, als deine Familie nach Deutschland gekommen ist?
6. Wo ist deine Mutter geboren? *Syrien*
7. Wo ist dein Vater geboren? *Syrien*
8. Hast du in Deutschland einen Kindergarten besucht? ☒ JA ☐ NEIN
9. Hast du eine Vorklasse besucht? ☒ JA ☐ NEIN

A.2 Protokoll des Kurzinterviews mit Taner

Kurzinterview zum Thema ‚Familiensprachen‘

Datum: 24.11.2014

Pseudonym des Kindes: Taner

Interviewerin: Maria Hummel

1. Wann bist du geboren? *05.08.2007*
2. Sprichst du zuhause außer Deutsch noch eine andere Sprache? *JA* NEIN
3. Falls ja: Welche Sprachen sind das?
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter? *Türkisch*
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinem Vater? *Türkisch*
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Geschwistern? *Türkisch, Deutsch*
4. Bist du in Deutschland geboren? *JA* NEIN
5. Falls nein:
 - Wo bist du geboren?
 - Wie alt warst du, als deine Familie nach Deutschland gekommen ist?
6. Wo ist deine Mutter geboren? *Deutschland*
7. Wo ist dein Vater geboren? *Türkei*
8. Hast du in Deutschland einen Kindergarten besucht? *JA* NEIN
9. Hast du eine Vorklasse besucht? *JA* NEIN

A.3 Protokoll des Kurzinterviews mit Jawara

Kurzinterview zum Thema ‚Familiensprachen‘

Datum: 24.11.2014

Pseudonym des Kindes: Jawara

Interviewerin: Maria Hummel

1. Wann bist du geboren? 14.07.2006
2. Sprichst du zuhause außer Deutsch noch eine andere Sprache? ☒ JA ☐ NEIN
3. Falls ja: Welche Sprachen sind das?
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter? Mandinka
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinem Vater? Mandinka
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Geschwistern? Mandinka, Deutsch-bades
4. Bist du in Deutschland geboren? ☒ JA ☐ NEIN
5. Falls nein:
 - Wo bist du geboren?
 - Wie alt warst du, als deine Familie nach Deutschland gekommen ist?
6. Wo ist deine Mutter geboren? Gambia
7. Wo ist dein Vater geboren? Gambia
8. Hast du in Deutschland einen Kindergarten besucht? ☒ JA ☐ NEIN
9. Hast du eine Vorklasse besucht? ☒ JA ☐ NEIN

A.4 Protokoll des Kurzinterviews mit Menderes

Kurzinterview zum Thema ‚Familiensprachen‘

Datum: 24.11.2014

Pseudonym des Kindes: Menderes

Interviewerin: Maria Hummel

1. Wann bist du geboren? 20.04.2005
2. Sprichst du zuhause außer Deutsch noch eine andere Sprache? JA NEIN
3. Falls ja: Welche Sprachen sind das?
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter? Türkisch
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinem Vater? Türkisch
 - Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Geschwistern? Türkisch, Deutsch
4. Bist du in Deutschland geboren? JA NEIN
5. Falls nein:
 - Wo bist du geboren?
 - Wie alt warst du, als deine Familie nach Deutschland gekommen ist?
6. Wo ist deine Mutter geboren? Deutschland
7. Wo ist dein Vater geboren? Türkei
8. Hast du in Deutschland einen Kindergarten besucht? JA NEIN
9. Hast du eine Vorklasse besucht? JA NEIN

B Profianalyse nach Grießhaber (2021)

B.1 Datengrundlage: Projekttreffen am 27.11.2014

Das Transkript des Projekttreffens vom 27.11.2014 ist abrufbar unter:
<https://doi.org/10.48662/daks-487>

B.2 Tabellarische Darstellung der Ergebnisse der Profianalyse

Kind	Gesamtzahl Segmente (minimale satzwertige Einheiten)	Stufe 0 Bruchstücke	Stufe 1 Finitum	Stufe 2 Separierung	Stufe 3 Inversion	Stufe 4 Nebensatz	Erreichte Stufe
Menderes	49	8	13	10	11	7	Stufe 4
Taner	275	135	64	38	36	2	Stufe 3
Mustafa	154	70	40	12	22	10	Stufe 4
Jawara	265	44	64	51	70	36	Stufe 4

C GAT-Transkriptionskonventionen

Entnommen aus Selting et al. 2009: 391-393.

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
[]

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi silbisches Lachen
((lacht)) ((weint)) Beschreibung des Lachens
<<lachend> > Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo> "smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee einsilbige Signale
hm_hm ja_a zweisilbige Signale
nei_ein nee_e
ʔhmʔhm, mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u.
Ereignisse
<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche
Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
() unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx) ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche) vermuteter Wortlaut
(also/alo) mögliche Alternativen
(solche/welche)

((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)
---	---

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak! ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt>	>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
-------------	---	--

Feintranskript

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak! ZENT!	extra starker Akzent

Auffällige Tonhöhensprünge

↑	kleinere Tonhöhensprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöhensprünge nach unten
↑↑	größere Tonhöhensprünge nach oben
↓↓	größere Tonhöhensprünge nach unten

Verändertes Tonhöhenregister

<<t>	>	tiefes Tonhöhenregister
<<h>	>	hohes Tonhöhenregister

Intralineare Notation von Akzenttonhöhenbewegungen

˘so	fallend
ˆso	steigend
ˉso	gleichbleibend
ˆso	steigend-fallend
˘so	fallend-steigend
↑˘	kleiner Tonhöhen sprung hoch zum Gipfel der Akzent-silbe
↓˘	kleiner Tonhöhen sprung herunter zum Tal der Akzent-silbe
↑ˉso bzw. ↓ˉso	Tonhöhen sprünge zu auffallend höheren bzw. tieferen gleichbleibenden Akzenten
↑↑˘so bzw. ↓↓˘so	auffallend hohe bzw. tiefe Tonhöhen sprünge zum Gipfel bzw. Tal der Akzentsilbe

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f>	>	forte, laut
<<ff>	>	fortissimo, sehr laut
<<p>	>	piano, leise
<<pp>	>	pianissimo, sehr leise
<<all>	>	allegro, schnell
<<len>	>	lento, langsam
<<cresc>	>	crescendo, lauter werdend
<<dim>	>	diminuendo, leiser werdend
<<acc>	>	accelerando, schneller werdend
<<rall>	>	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky>	>	glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd>	>	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

D Transkripte der explanativen Sequenzen

D.1 Wie entsteht ein Legofilm?

Explanandum:	Wie entsteht ein Legofilm?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	02:23 – 04:05/01:42
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Jawara

0001 **S2** A:Lso;
0002 (0.47)
0003 ich hab doch schon geHÖRT,
0004 (0.39)
0005 es gibt KINder,
0006 (0.8)
0007 die HAM da schon mal was gemacht;
0008 die ham schon IDEEN;
0009 (1.26)
0010 **Jawara** ja;
0011 ich
0012 [hab]
0013 **S2** [ja,]
0014 **Jawara** eine;
0015 **S2** (.) wie (.) wie so was GEHT;
0016 (.) geNAU;
0017 **Jawara** ICH ich ich (.) ich !WEISS!?
0018 **S2** <<flüsternd> ich stell_s
0019 [ein bisschen zur SEite >- ((stellt das Mikrofon
um))]
0020 **S1** [ja;=SAG mal?]
0021 **S2** erzÄHL ruhig;
0022 **Jawara** dass ihr (.) ähm die figur'n immer ein stückchen be-
WEGT-=
0023 =immer ein (.) und DANN (.) ein foto schießt,
0024 immer ein stückchen bewegt und dann ein FOto schießt-
=
0025 =irgendwann mal °h schneidet ihr das zuSAMmen,
0026 und dann ergibt das ein °h wie heißt noch mal,=
0027 =ein VIDEO;
0028 (1.5)
0029 **S2** [AH;]
0030 **Mustafa** [<<flüsternd> ach: >;]
0031 **S2** (.) ALso:,
0032 **S1** (.) gute idEE.
0033 (0.92)

0034 **S2** VIEle (0.62) !FO!tos,
0035 **Jawara** (.) ija::;
0036 (0.71)
0037 **S2** und (0.46) wie meinst du das mit zuSAMmschneiden,
0038 (0.9)
0039 **S2** mit ner (.) SCHEre,
0040 **Jawara** <<:-)> nei::n >;
0041 (0.64)
0042 **Mustafa** zusammen (.) MACHen,
0043 und in ein bild (.) so so MACHen? ((formt mit den
Händen einen Rahmen))
0044 (.) °h aus eim °hh ganz viele FOtos,
0045 **Jawara** ja MUstafa weiß es;
0046 **S2** (.) JAhe;
0047 (0.46)
FOtos, ((tut so, als ob er eine imaginäre Fotokamera
0048 **Mustafa** in der Hand halten würde, drückt auf einen imaginären
Knopf))
0049 ein STÜCK,
0050 (0.32)
0051 **Mustafa** FOto,
0052 ein STÜCK,
0053 FOto,
0054 °h und dann macht ihr das SCHNELL,
0055 °h und dann ergibt das (.) ein FILM.
0056 **S2** AH okay;
0057 (0.29)
0058 **S2** ha
0059 [b]
0060 **S1** [u]
0061 nd-
0062 (0.39)
0063 **S2** ja,
0064 (0.39)
0065 **S2** MACH ruhig- ((schaut s1 an))
0066 (0.54)
was meinst du denn wie viele bilder man dafür
0067 **S1** BRAUCHT;
0068 **Mustafa** hm: (.) so: DREIßisch;
0069 **S1** DREIßig;
0070 (.) für WAS;
0071 (0.64)
0072 **Mustafa** für EIN bild;
0073 **Jawara** ÄH ich meinde-
0074 **S1** für ein bild,=
0075 =was meinst du mit einem BILD,
0076 **Jawara** ein VIdео;
0077 (0.64)
0078 **Mustafa** ein VIdео,
0079 und dreißisch äh::: (0.23) ((klickt zweimal mit der
Zunge)) FOtos;
0080 (0.77)
0081 **Mustafa** [glaube;]
0082 **S2** [<<flüsternd> oKAY >;]

0083 (0.63)
0084 **S2** u:nd (0.26) is das dann ein LANges video,=
0085 =oder ein KURZes video?
0086 **Mustafa** ein KURZes.
0087 (0.85)
0088 **S2** [DREISSig für ein]
0089 **Jawara** [hast du DA also (deinen)-]
0090 **S2** kurzes;
0091 (0.75)
0092 **S2** tja;=is ne gute FRAge,=
0093 =was IS denn lang oder kurz;
0094 (1.21)
0095 **Jawara** ((schnalzt mit der Zunge))
0096 ein langer MENSCH is lang;
0097 [ein kurzer]
0098 **S2** [<<:-)> ja: >;]
0099 **Jawara** mensch is KURZ;
0100 **S2** a
0101 [HA,]
0102 **Jawara** [ein WICH]
0103 T is kurz;
0104 (0.63)
0105 **S2** der is KLEIN;
0106 ja,=das is RIChtig;
0107 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) hier habt ihr diese BAU-
0108 steine;
0108 (0.49)
0109 **S2** die gibt_s hier ALLES in der werkstatt;

D.2 Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?

Explanandum:	Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum oder Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	05:14 – 06:20/01:06
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Jawara

0196 **S1** also es is ja SO;
0197 in dem FILM sieht das ja so !AUS!,
0198 als wenn das männchen die treppe hochgeht;=ne,
0199 (0.74)
0200 **S1** ham wir aber das aus einzelnen BILDern gemacht;
0201 (0.46)
0202 und WIEso sieht das nachher so aus als wenn der die
treppe hochgeht?
0203 was ham wir da geMACHT,
0204 **Jawara** (.) weil ihr das:
0205 (2.82)
0206 **Mustafa** ihr habt EIne hö
0207 [her gemacht;]
0208 **S2** [das is toTAL schwie]
0209 rig;
0210 genau;
0211 lass uns DAS raus
0212 [finden;]
0213 **Mustafa** [ihr habt]
0214 EI
0215 [ne höher gemacht;]
0216 **S2** [wa!RUM! sieht das so au]
0217 s;
0218 **S1** genau;=
0219 =wir ham eine Höher gemacht;
0220 (0.5)
0221 **S1** wir ham
0222 [praktisch (.) GUCK ma?]
0223 **Mustafa** [immer eine höher;]
0224 (0.27) ((Jawara meldet sich per Handzeichen))
0225 **S1** brauchst dich NICH melden kannst sprechen.
0226 **Jawara** ihr habt ihr habt
0227 [äh:]
0228 **S2** [danke.]
0229 (0.31)
0230 **Jawara** wie heißt das noch ma,
0231 ihr habt aus mehr (.) ihr habt aus noch mehreren in
EInem foto indem ihr
0232 (0.4)
0233 **Jawara** immer was ähm (.) wie heißt nochmal geKNIPST habt,

0234 und IRgendwann mal äh musstet ihr das zusammSCHNEI-
den-
0235 aber ich weiß nich WIE man das macht;=
0236 [also;]
0237 **S1** [jaha,]
0238 [aus GANZ]
0239 **Mustafa** [WIEso;]
0240 **S1** vielen kleinen bildern is nachher,
0241 sieht das im FILM so aus,
0242 als WENN des männchen sich bewegt;=
0243 [ne,]
0244 **Mustafa** [((schnalzt mit der Zunge)) !WIE!]
0245 SO;
0246 (0.24)
0247 **Mustafa** ihr macht SO: (0.24) eine hoch,((tut so, als ob er
ein Legomännchen in der Hand halten würde))
0248 (0.55)
0249 **Mustafa** fohograFIERT,
0250 eine hoch,((führt die Hand mit dem imaginären Lego-
männchen nach oben))
0251 fotografiern,
0252 eine hoch,((führt die Hand mit dem imaginären Lego-
männchen nach oben))
0253 [fotografiern;]
0254 **S1** [ja;=das können wir ma]
0255 proBIERN gleich wenn wir das machen,
0256 ob DAS dann schon so aussieht als wenn er da hochgeht.
0257 (0.34)
0258 **Mustafa** und dann ALLES schnell zusammen dann;
0259 °h sieht aus
0260 [als is]
0261 **Jawara** [aber w]
0262 enn man_s ja
0263 [ganz]
0264 **S2** [mhm,]
0265 **Jawara** ganz schnell zusammmacht,
0266 erKENNT man ja gar nich so richtig
0267 **S2** ouh;;
0268 ah
0269 [a,]
0270 **Mustafa** [s]
0271 o ein
0272 [BISSchen schnell;]
0273 **Jawara** [dann erKENNT man doch gar]
0274 [nich;]
0275 **S2** [okay]
0276 okay;
0277 ALso;
0278 (0.34)
0279 **S2** DAS is n guter einwand;
0280 sach_s noch ma LAUT?
0281 damit ALle es hörn,

D.3 Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (1)

Explanandum:	Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	08:18 – 08:32/00:14
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Menderes, Jawara

0449 **S1** [ja (.) und jetzt DREH das ma,=] ((schaut Menderes an))
0450 **Menderes** [+++;]
0451 **S1** [=und]
0452 sag mir ma WAS du dann siehst;
0453 **Menderes** man sieht dass es so
0454 **Mustafa** augen AUF und augen
0455 [ZU;]
0456 **S2** [ja]
0457 [ja ja genau;]
0458 **Jawara** [ja;=das liegt da]
0459 dran weil man das nur in der (.) LETZten sekunde ge-
sehn hat;
0460 °h das hab ich schon ma (.) äh im FERNsehr gesehn;
0461 **S2** A
0462 [H]
0463 **Mustafa** [ich]
0464 **S2** [a;]
0465 **Mustafa** [AUCH;]
0466 **S1** [und wie sieht]
0467 das bei DIR aus, ((schaut Mustafa an))

D.4 Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen? (2)

Explanandum:	Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	08:41 – 10:15/01:34
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Menderes, Jawara

0476 **S1** sag mal wie (.) wie wie (.) menderes was DU gesehen hast?

0477 **Menderes** äh dass der VOgel dadrüber fliegt;

0478 **S1** also auf der EINen seite is n vogel?

0479 (.) auf der ANDern seite is n käfig?

0480 und wenn du des DREHST?

0481 [dann (weißt du)]

0482 **Menderes** [(das seh ich) +++]

0483 (0.62)

0484 **S1** dann sieht das AUS als wär der vogel im käfig;

0485 **Mustafa** aber wenn man LAMsam macht is NICH gut,

0486 °h wenn zu SCHNELL,

0487 (0.37)

0488 **Jawara** AUCH nich;

0489 **Mustafa** ja nich (.) AUCH nich

0490 [gut?]

0491 **S2** [mhm,]

0492 **Mustafa** aber so norma

0493 [hal,]

0494 **S2** [mh]

0495 m,

0496 (0.32)

0497 **S2** SEHT ihr,

0498 da SIND wir wieder (.) bei der geschwindigkeit;

0499 (0.26)

0500 **S2** [wir ham ja schon mal]

0501 **Jawara** [°h <<lachend> äh he he he >;]

0502 **S2** drüber geSPROCHen;=he?

0503 (0.3)

0504 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) ich WEISS warUM;

0505 °h wenn man so DREHT-

0506 sieht man DAS, ((zeigt auf eine Seite der Drehscheibe))

0507 und dann wird das ganz schnell wieder ZU; ((dreht den Holzstab))

0508 °h wieder AUF,

0509 und dann wieder ZU; ((dreht den Holzstab hin und

her))
0510 (0.58)
0511 **Jawara** [das liegt]
0512 **S2** [könn]
0513 **Jawara** dadran dass weil man_s noch von der LETZten se-
kunde gesehn hat;
0514 und in DIEser sekunde dreht_s schnell wieder UM;
0515 **S1** [das is]
0516 **S2** [a]
0517 **S1** [n]
0518 **S2** [HA;]
0519 **Mustafa** [NICH]
0520 **S1** [SEHR guter (.) sehr]
0521 **Mustafa** [in der letzten (.) sekunde;]
0522 **S1** [gute i]
0523 **Mustafa** [GUCK?]
0524 **S1** [dee;]
0525 **Mustafa** [ei]
0526 ns (.) zwei (.) DREI, ((dreht die Papierscheibe))
0527 **S2** [aHA,]
0528 **Jawara** [da wieder]
0529 **S2** [isse]
0530 **Jawara** [UM;]
0531 **S2** s
0532 (0.56)
0533 **S2** schneller?
0534 langsamer?
0535 (0.42) ((Mustafa dreht die Papierscheibe))
0536 **Mustafa** GANZ schnell;
0537 **S1** mhm,
0538 (1.06)
0539 **Mustafa** SCHNELler als unsere beine;
0540 (0.3)
0541 **S1** es is n bisschen auch was DU gesagt hast,
0542 (1.86)
0543 **S1** dass (.) ähm wie dass das AUge die BILder;
0544 ein GANZ kleines bisschen LÄNGer sieht (.) als sie
DA
0545 [sind;]
0546 **Jawara** [das]
0547 passiert auch wenn_ch in die sonne gucke und danach
0548 [WEGgucke;]
0549 **S1** [das nennt]
0550 **Mustafa** [lass das;]((schaut Menderes an, der versucht, ihm
die Drehscheibe aus der Hand zu nehmen))
0551 **S1** man TRÄGheit des auges;
0552 zum beispiel (.) weißt du WENN du;=
0553 hast du schon ma ausprobiert (.) im !DUN!keln wenn
du ne FACKel,
0554 oder n FEUerzeug so (.) so ne !ACHT! machst;
0555 dann siehst du manchma ja die ACHT;
0556 (0.96)
0557 **S1** ne?=weil

0558 [das AUge?]
0559 **Jawara** [ich hab zu hau]
0560 se n spielzeug
0561 [+++ +++]
0562 **S1** [ein GANZ klein biss]
0563 chen länger das bild SIEHT,
0564 (1.26)
0565 **S1** und wenn (.) wenn sich diese scheibe DREHT?
0566 und man eigentlich den VOgel sieht,
0567 sieht_s das auge IMmer noch ein bisschen den (.)
den käfig-
0568 und DESwegen sieht das so aus,
0569 als wenn wenn der vogel
0570 [IN dem käfig is;]
0571 **Jawara** [darf_ch was hier gucken,]
0572 darf ich ma hier guck
0573 [en,]((nimmt ein Daumenkino in die Hand))
0574 **S1** [h]
0575 m,
0576 **Jawara** wie das dann AUSSieht,

D.5 Wie funktioniert der Anspitzer?

Explanandum:	Wie funktioniert der Anspitzer?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	14:31 – 15:08/00:37
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Mustafa, Jawara

0899 **S1** HIER; ((schaut sich den Anspitzer an))
 0900 DER is doch toll;
 0901 guck mal was DAS für ein wahnsinnsanspitzer is;
 0902 (0.39)
 0903 **Mustafa** den KENN ich;
 0904 (0.34)
 0905 **S1** [den kennste?]
 0906 **Mustafa** [den hab ich AUCH zu hau]
 0907 **S1** [das]
 0908 **Mustafa** [se;]
 0909 **S1** is ja toTAL cool;=oder,
 0910 (2.56)
 0911 **Mustafa** un JETZ brauch ich schwarz;
 0912 (5.12) ((S1 steckt einen Stift in die Öffnung der Spitzmaschine und dreht die Kurbel))
 0913 **S1** aber IRgendwie geht_s gr
 0914 [ad nich;]
 0915 **Jawara** [du musst den richtig]
 0916 REINstecken;
 0917 °h
 0918 [du musst den]
 0919 **S1** [is das nich rich]
 0920 tig
 0921 [drin?]
 0922 **Jawara** [du musst]
 0923 REIN (.) drücken,
 0924 un jetzt (.) spitz ma?
 0925 (2.6) ((S1 drückt den Stift fester rein und dreht die Kurbel))
 0926 **Jawara** du musst n
 0927 (4.74) ((Jawara nimmt S1 die Spitzmaschine und den Stift aus der Hand und übernimmt das Spitzen))
 0928 **Jawara** jetzt ko zieh ma raus? ((reicht S1 den Anspitzer mit dem Stift drin))
 0929 (1.5) ((S1 zieht den Stift aus dem Anspitzer raus))
 0930 **S1** is das BESSer?
 0931 (1.03) ((Jawara betrachtet den Stift))
 0932 **Jawara** na is SPITZer geworden;
 0933 (0.38)
 0934 **S1** nja;
 0935 (.) na SIEHste;
 0936 (0.77)

D.6 Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt?

Explanandum:	Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	17:21 – 17:52/00:31
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Mustafa, Jawara

1041 **S1** [WOW;]
 1042 **Jawara** [mit welchem]
 1043 **S1** DAS is ja klasse;
 1044 (0.33)
 1045 **Jawara** h
 1046 [m;;]
 1047 **Mustafa** [bei MIR]
 1048 darf man nich
 1049 [jetz (.) gucken;]
 1050 **S1** [was hast_n]
 1051 da geMACHT?
 1052 (0.28)
 1053 **Jawara** das soll
 1054 [<<mit Knarrstimme> a >]
 1055 **S1** [is das]
 1056 da wo du HERkommst?
 1057 (0.26)
 1058 **Jawara** das is das ganze (.) das ganz das ganze KONtinent,=
 1059 und hier dreht sich einmal die WELT; ((zeigt auf
 die beiden Papierscheiben))
 1060 **S1** (.) !WOW!;
 1061 das is ja Super;
 1062 (0.41)
 1063 **S1** coohol;
 1064 (0.74)
 1065 **Jawara** [aber ich (.)]
 1066 **S1** [was DU alles weißt;]
 1067 **Jawara** (.) überle
 1068 [g]
 1069 **S1** [und]
 1070 **Jawara** [ja,]
 1071 **S1** [du WEI]
 1072 SST wie die welt aussieht?
 1073 (.) das find ich
 1074 [ja toll;]
 1075 **Jawara** [ich guck doch]
 1076 DA ab; ((zeigt auf eine Erdkugel, die auf dem Regal
 in der Ecke des Raumes steht))
 1077 (1.07)
 1078 **S1** mhm,
 1079 (0.5)

1080 **Jawara** °h aber (.) wie GAMbia aussieht weiß ich SO
1081 [schon au]
1082 **S1** [super;]
1083 **Jawara** [swend]
1084 **S1** [guck ma;]
1085 **Jawara** [ig;]
1086 **S1** [und JE]
1087 TZT (.) machen wir das so,
1088 jetzt klebmer das hier DRAN; ((hält Jawara einen
Holzstab entgegen))
1089 (0.97)

D.7 Was bedeutet „zacken lassen“?

Explanandum:	Was bedeutet „zacken lassen“?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	18:49 – 19:13/00:24
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Menderes, Jawara

1123 **S1** siehst du einmal is die (.) ZU die blüte und einmal
 geht sie AUF;=ne, ((dreht die Scheibe))
 1124 **Menderes** ja;
 1125 **S1** z
 1126 [u,]((dreht die Scheibe))
 1127 **Jawara** [du]
 1128 du musst das wie ne zacken lassen;=
 1129 das sah COOL aus;
 1130 **S1** hm?
 1131 **Jawara** hm-
 1132 (0.43)
 1133 **S1** was (.) was soll ich,
 1134 (1.46)
 1135 **Menderes** so_n zacken lassen;
 1136 (0.3)
 1137 **S1** n zacken lassen,
 1138 was MEINST du?
 1139 (0.29)
 1140 **Menderes** ((schnalzt mit der Zunge)) er hat so gesagt (.)
 hier n ZACKen;
 1141 (0.5)
 1142 **Menderes** hat geSAGT
 1143 (0.5)
 1144 **Menderes** aber
 1145 (3.0)
 1146 **S1** okay (.) das lassmer jetzt
 1147 [trock]
 1148 **Jawara** [ach SO,]
 1149 **S1** [nen,]

D.8 Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?

Explanandum:	Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	31:35 – 32:34/00:59
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Student (S2), Mustafa, Menderes, Jawara

1954 **S2** SCHAUT mal;=
1955 =wir ham was MITgebracht,
1956 und zwar,
1957 (0.26) ((holt einen Stapel Bilder heraus))
1958 **Mustafa** <<flüsternd> ich weiß >;
1959 **S2** gibt es HIER,
1960 (0.52)
1961 <<leise> ah: >;
1962 (1.63)
1963 ne ganze MENge bilder;
1964 (2.95)
1965 **S2** kannst EINFach mal so ausnander machen;
1966 (0.63)
1967 komm ruhig mitRAN;
1968 menderes;
1969 (1.04)
1970 **S2** MENderes,
1971 komm ma her;
1972 schau ruhig mit HIN;
1973 (1.28)
1974 **S2** SCHAUT euch ma die bilder an?
1975 (0.49)
1976 und da sind jetzt
1977 (0.69)
1978 wie viele bilder SIND_S?
1979 (1.27)
1980 **Menderes** <<flüsternd> eins zwei drei vier fünf
1981 [sechs sieben acht neun ZEHN >;]
1982 **Jawara** [eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht]
1983 [neun ZEHN;]
1984 **S2** [okee,]
1985 (0.9)
1986 **S2** soa;
1987 wir ham jetzt ZEHN bilder;
1988 (2.65)
1989 **S2** kriegen wir DIE in ne bewegung,
1990 **Mustafa** JA;
1991 (1.55)
1992 **Mustafa** wir kn (.) wir ähm machen sie zuSAMmen;=

1993 =tackern sie zusammen;
1994 (0.45)
1995 **S2** mhm,
1996 (0.48)
1997 **S2** einfach (.)
1998 [SO wie sie da sind,]
1999 **Mustafa** [und dann machen wir °h und DANN machen wir]
2000 !SO!, ((nimmt den Stapel und blättert ihn durch))
2001 (1.01)
2002 **Mustafa** d
2003 [ann k]
2004 **S2** [okee;]
2005 **Mustafa** (.) ergibt das ein BILD;
2006 **S2** so dass (.)
2007 [MEHR müssen wir gar nich machen;]
2008 **Mustafa** [hab das ma bei SPONGE]
2009 **S2** [wir müssen EIN]
2010 **Mustafa** [bob gesehen;]
2011 **S2** fach nur zusammentackern;
2012 oder GIBT es noch etwas worauf wir achten müssen.
2013 (1.89)
2014 **Mustafa** ((schnalzt mit der Zunge)) dass es RICHTige (.)
 reihenfolge is;
2015 (1.02)
2016 **S2** DAS is das (.) entscheidende;
2017 (0.46)
2018 **Jawara** <<:-)> oh_oh_oh >;
2019 jetz WEISS_CH nich mehr weiter;

D.9 Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?

Explanandum:	Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Aufnahmedatum:	06.11.2014
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	43:04 – 44:14/01:10
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Mustafa, Jawara

2953 **S2** wie wär_s wenn du_n TORwart malst?
2954 (0.31)
2955 n TORwart,
2956 der den ball nimmt und HIER wegschießt; ((zeigt auf
die erste Seite des Büchleins))
und dann FLIEGT der ball hier aus dem bild; ((blät-
2957 tert die Seiten um und bleibt bei der fünften Seite
stehen))
2958 (2.87)
2959 **S2** wenn du ihn
2960 (0.92)
2961 **Mustafa** °h ja;
2962 (0.31)
2963 HIER der ball; ((zeigt auf die erste Seite des
Büchleins))
2964 (0.34)
2965 hier so BALL, ((deutet in die Mitte des Blattes))
2966 (0.3)
2967 **S2** und SCHAU dir DEN
[hier an?]((nimmt ein neues Büchlein und zeichnet
im unteren Bereich der ersten Seite einen Ball,
2968 blättert einige Seiten weiter und zeichnet den Ball
erneut, allerdings in der oberen Ecke))
2969 **Mustafa** [da der mensch,]((zeigt auf eine andere Stelle im
Blatt))
2970 (0.55)
2971 **Mustafa** dann SCHIESST er ihn,
2972 **S2** DAS könnte
[dir helfen;]((deutet auf die eben erstellte
2973 Zeichnung))
2974 **Mustafa** [und bei den]
2975 ENde der be
2976 (0.62)
2977 ende (0.28) der bihild,
2978 °h is der ball WEG;
2979 **S2** genau;
2980 (0.64)((ergänzt die Zeichnung))
2981 hier;
und DAS könnte dir helfen; ((legt die eben er-
2982 stellte Zeichnung vor Mustafa))
2983 (0.51)
2984 der da jetzt (.) am ANfang hat er den ball;

2985 (0.68)
2986 **Mustafa** da so; ((schaut sich die Zeichnung von S2 an))
2987 er hat den BALL:,
2988 **S2** (.) ja,
2989 **Mustafa** (0.94)
2990 er SCHIESST ihn,
2991 **S2** ja,=das WÄR dann schon
2992 ja,=genau,
2993 **Mustafa** er wirft ihn SO, ((schlägt die nächste Seite des
Büchleins auf und zeigt in die Mitte))
2994 (.) °h
2995 (0.54)
2996 und dann((blättert weiter))
2997 (0.49)
2998 **S2** genau,
2999 **Mustafa** so:,((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3000 (0.59)
3001 und dann, ((blättert weiter))
3002 (0.68)
3003 SO,((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3004 (0.65)
3005 [er SCHIESST,]
3006 **Jawara** [MIT (augen) und so?]
3007 **Mustafa** °h er
3008 [schießt (.) ihn]
3009 **S1** [wie DU das möchtest;]
3010 **Mustafa** er muss ERST so
3011 [schmeißen-] ((hebt die Arme hoch und tut so, als
ob er einen Ball werfen würde))
3012 **Jawara** [ich ma]
3013 **Mustafa** [dann SCHIEßen,]
3014 **Jawara** [ch erst mal OH]
3015 ne;
3016 **Mustafa** (0.87)
3017 dann (0.48) wird das SO, ((blättert weiter))
3018 (0.45)
3019 ja;
3020 (0.8)
3021 **Mustafa** dann
3022 (0.34)
3023 wird das SO,((zeigt auf die aufgeschlagene Seite))
3024 (1.68)
3025 **Mustafa** dann HIER,
3026 dann wird er geSCHMISSen,
3027 (1.27) ((blättert weiter))
3028 ((schnalzt mit der Zunge))
3029 und HIER wird das DA, ((zeigt auf den Ball, den S2
zuvor eingezeichnet hat))
3030 (1.66) ((blättert eine Seite weiter))
3031 und HIER (.) is der (.) ball nicht mehr zu sehen;
3032 **S2** (.) okay;
3033 (0.28)
3034 [DANN na klar;]
3035 **Mustafa** [und DANN wird er]
3036 wieder zurückgeschossen und er haltet;

3037 **S2** oh: ,=das könnte er AUCH machen;
3038 **Mustafa** aber der MENSCH
3039 [zu maln ganz]
3040 **S2** [na DANN leg ma los;]
3041 **Mustafa** SCHWER;

D.10 Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig?

Explanandum:	Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	01:04 – 02:30/01:26
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Taner, Jawara, Menderes

0055 **Taner** da is der vogel IN dem käfig;
0056 **S1** geNAU;
0057 (1.34)
0058 **S1** wir hatten ja AUCH schon drüber gesprochen waRUM
das so aussieht;
0059 könnt ihr euch da (.) WAS hatten wir uns da noch
überlegt,
0060 (0.64) ((Jawara meldet sich per Handzeichen))
0061 **S1** SAG ma?
0062 **Jawara** (.) dass das AUge das nich wahrnimmt;
0063 dass äh (0.4) die WAHRnehmung von den !AU!gen oder
so was;
0064 (0.97)
0065 **Jawara** [also]
0066 **S2** [?hm]
0067 **Jawara** [(0.28)]
0068 **S2** [_hm,]
0069 **S1** [h]
0070 **Jawara** [dass der]
0071 **S1** [m: (.) sag DU ma?]
0072 **Jawara** AUge
0073 (0.21)
0074 **Menderes** wenn man das so DREH:T? ((dreht die Papierscheibe))
0075 **S1** hmhm,
0076 (0.88)
0077 **Menderes** so SCHNELL dann macht (0.27) hm::;
0078 (1.27)
0079 will ich das mal SO sagen dass da
0080 (0.57)
0081 zum beispiel (.) DIEses bild?
0082 erstmal geSPEIchert hat,
0083 und dann: (.)
0084 wenn man das so DREHT,=
0085 =dann sieht man das °hh (unverständlich);
0086 (1.41)
0087 **S1** ja;
0088 (1.59)
0089 **S1** genau;=das (.) das hat das geSPEIchert;
0090 so_n bisschen;

0091 das is (.) UNgefähr schon so in die richtung;
0092 (1.32)
0093 **S1** also (0.28) wenn wir was SEHen,
0094 (1.2)
0095 dann::: (1.2) übermittelt das AUge,
0096 dieses BILD an unser gehirn;
0097 (1.0)
0098 **Jawara** und (.) DAS dauert ne se
0099 [kunde lang;]
0100 **S1** [und DAS dauert;]
0101 (0.92)
0102 **S1** °h
0103 [und das DAUert,]
0104 **Jawara** [und in !DIE!ser sekunde]
0105 DREHT sich das;
0106 **S1** genau;
0107 (.) °h (.) und insofern SEHen wir dieses BILD,
0108 (0.79)
0109 ein GANZ kleines bisschen länger als es DA is;
0110 nämlich genau !DIE! zeit die_s BRAUCHT um zum ge-
0111 hirn zu kommen;
0112 (0.38)
0112 so ma ganz EINFach gesagt;
0113 (0.41)
0114 ne,
0115 (.) °h und in DER zeit?
0116 (0.48)
0117 sehn wir dann schon das NEUe bild;
0118 (1.41)
0119 und äh (.) insofern sieht das dann so AUS,
0120 als WENN hier der den (.) mund auf und zumacht;
0121 oder der die AUgen auf und zu;
0122 (0.44)
0123 ihr hattet ja auch SELber welche gemacht;
0124 [ne,]

D.11 Was ist ein Daumenkino?

Explanandum:	Was ist ein Daumenkino?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	02:56 – 03:16/00:20
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Menderes

0157 **S1** okay;=und was ham wir dann NOCH gemacht,
dann haben wir so_n DAUmenkino gemacht; ((zeigt auf
0158 **Menderes** den Block aus Zetteln mit Bildern, der auf dem Tisch
vor den Kindern liegt))
0159 (0.21)
0160 **S1** hmhm,
0161 (0.28)
0162 **Menderes** zum beispiel-
wenn man das jetzt SO macht, ((nimmt den Block in die
0163 Hand und führt mit dem Daumen über dessen seitliche
Kante))
0164 (1.67)
und immer (0.51) GA:nz bisschen schritte WEIter
0165 macht? ((blättert den Block auf))
0166 (.) dann sieht das so AUS,
0167 (0.78)
0168 als sich das:: bild bewegt;
0169 (0.35)
0170 **S2** hmhm,
0171 **S1** (.) hmhm,
0172 (.) WILLST du_s ihm mal geben, ((zeigt auf Taner))
0173 (1.06)

D.12 Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?

Explanandum:	Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	05:01 – 05:46/00:45
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara

0285 **S1** auch so wenn wir jetzt zum beispiel DIEses bild an-
gucken, ((zeigt auf die erste Seite des Daumenki-
nos))
0286 und STELLT euch vor,
0287 NACH dem bild würde jetzt DAS kommen; ((schlägt eine
Seite in der Mitte des Blocks auf))
0288 (1.66)
0289 **S1** dann WÜRde man:
0290 (1.35)
0291 **S1** w
0292 [ürde das]
0293 **Jawara** [dann]
0294 **S1** NICH funktioniern;
0295 [ne,]
0296 **Jawara** [dann]
0297 **S1** [DANN würde da]
0298 **Jawara** [WÄR_S auch nich]
0299 **S1** s
0300 (0.86)
0301 **Jawara** [dann säh_s au]
0302 **S1** [waru]
0303 **Jawara** ch nich wie ei:n (.) DAUmenkino aus;=o
0304 [der;]
0305 **S2** [h]
0306 m_hm,
0307 **Jawara** °hh (.)
0308 [ähe]
0309 **S1** [waRUM denn]
0310 nich;
0311 (1.22) ((Jawara meldet sich per Handzeichen))
0312 **S1** SAG
0313 **Jawara** (.) weil_s ähm:
0314 °h weil_s doch
0315 (0.21)
weil_s immer ähm (.) ein stückchen das weiter rückt;
0316 ((zeigt auf die aufgeschlagene Seite des Daumenki-
nos))

0317 °h
0318 zum beispiel wenn ICH jetzt SO meine hand bewege-
((führt die Hand zu der Brust))
0319 kann ja nich sein dass ich SO bin,= ((legt die Hand
auf die Brust))
0320 =und danach direkt wieder HIER bin; ((streckt den
Arm zur Seite))
0321 **S1** genau;
0322 **Jawara** (.) weil daZWISCHen,
0323 (0.56)
0324 muss ja noch was SEIN;
0325 **S1** (.) genau;
0326 da FEHLT dann ganz viel;=ne,
0327 (0.64)
0328 und wir WOLLN eigentlich ma untersuchen,
0329 wie VIEL da fehlt;
0330 (0.67)
0331 also wie VIE:L,
0332 (0.83)
0333 BILder man braucht,
0334 (0.82)
0335 daMIT das aussieht,
0336 wie eine beWEgung;

D.13 Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?

Explanandum:	Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?
Semantischer Typ:	Erklären-Warum
Gesprächsphase:	Wissenserarbeitungsphase
Aufnahmedatum:	13.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	09:44 – 10:14/00:30
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Jawara

0583 **S1** (.) also-
0584 (0.39) das WICHtige is ja,
0585 dass (.) die KAmera?
0586 (0.2)
0587 IMmer gleich is;
0588 weißt du wenn wir jetzt ein foto von HIER machen,
0589 und eins von DA-
0590 und eins von DAha, ((zeigt mit der Hand in unter-
0591 schiedliche Richtungen))
0592 (0.28)
0592 **Jawara** das GEHT ja
0593 [nich;=]
0594 **S1** [DANN]
0595 **Jawara** [=weil (.) zum bei]
0596 **S1** [wird das nachher,]
0597 **Jawara** spiel jetz-
0598 °h !HIER! (.) is ja NUR ne weiße wand; ((zeigt auf
0599 die Wand hinter Menderes))
0600 und wenn wir
0601 und
0601 [wenn wir jetzt MENderes]
0602 **S1** [ganz genau;]
0603 **Jawara** dich davor daHINGestelln; ((zeigt auf die Tafel in
0604 der Ecke des Raumes))
0605 dann is ja: da (.) DA ne GRÜne wand;
0606 dann bin ich ja nich am gleichen ORT;
0606 **S1** SIEHste,
0607 und DANN wird das nachher auch NICH,
0608 **Jawara** das geht ja NUR wenn er dahin !LÄUFT!;
0609 [sonst KLAPPT_S]
0610 **S1** [ZUM film;]
0611 **Jawara** [nich;]
0612 **S1** [GA]
0613 NZ genau;
0614 und DESwegen ham wir dieses stativ?
0615 dass die KAmera immer gleich bleibt,
0616 (.) °h (0.3) und DU sozusagen= ((schaut Menderes
an))

D.14 Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (1)

Explanandum:	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	52:43 – 53:32/00:49
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Student (S2), Sozialpädagogin (SP), Jawara, Menderes, Taner

2749 **S2** [weiter GEHT_S,]
2750 (1.03)
2751 **S2** gut;
2752 (3.71) ((Jawara und Taner bewegen die Lego-Figuren, Menderes fotografiert, S1 und S2 schauen zu))
2753 **Menderes** jetzt k
2754 (0.48)
2755 **S2** SO;=
2756 **S2** =die [KARte;]
2757 **Menderes** [jetzt kann er die]KARte raus;
2758 (0.74) ((Taner bewegt sein Lego-Männchen))
2759 **Menderes** LANGsam langsam;
2760 (0.49)
2761 **Taner** WIE den[n,]
2762 **Jawara** [a]ch so die KARte rau[s;]
2763 **S2** [j]a-
2764 **S2** (0.1) IHR seid
2765 **Jawara** was HAST du jetzt für die karte raus?
2766 **S2** die karte muss jetzt RAUSgenommen werden;
2767 **Jawara** e[einfach !GANZ!]raus;
2768 **Menderes** [aber WIE;]
2769 (0.28)
2770 **S2** proBIERT es aus?
2771 (0.2)
2772 **Jawara** weil wir müssen doch immer in sTÜCKchen für stückchen das (0.06) die kar[te rausholn;]
2773 **Taner** [das habe ich](.) einfach +++ [+++ +++ +++-]
2774 **Jawara** [ich HAB][grade ne idee-]
2775 **S2** [bei den][SACHen?]
2776 **Jawara** ich hab ne [iDE]E;=(.) ich hab ne [iDEE;]
2777 **S2** [ja;]
2778 **SP** [ja;]
2779 **Jawara** (0.63) guck-

2780 **Jawara** (0.59) wir können paPIERstückchen nehmen, ((zerreißt
ein Blatt Papier))
2781 **Jawara** (0.28) die (.) und IMmer mehr dadrunter stellen,
((legt die Papierschnipsel in die Kiste))
2782 **Jawara** und dann sieht das so AUS?
2783 **Jawara** weil (.) die sind ja dann in der KISTe;
2784 **Jawara** dass man die da nich SEHen kann,
2785 **Jawara** °h dann sieht das so AUS,=
2786 **Jawara** =ob ER sie aus der kiste rausholt;
2787 (0.48)
2788 **S2** indem du (.) äh indem man das in die kiste REINmacht;
((zeigt auf das zerschnippelte Blatt Papier))
2789 (0.29)
2790 **Jawara** J[A;]
2791 **S2** [o][kay;]
2792 **Jawara** [(.)]da (.) und damit_s immer Höher steigt;
2793 **Jawara** das [RAU]S;= ((nimmt die Schatzkarte heraus))
2794 **S2** [okay;]
2795 **Jawara** =wieder REIN;= ((legt Papierschnipsel und die
Schatzkarte rein))
2796 **Jawara** =und [RAUS;=] ((nimmt die Schatzkarte heraus))
2797 **S2** [HIER][is]
2798 **Jawara** [=wie]der RE[IN;] ((legt noch mehr Papierschnipsel
rein))
2799 **S2** [HIER war]irgendwo n stück-
2800 **S2** is das noch D[A,]

D.15 Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde? (2)

Explanandum:	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	53:32 – 54:17/00:45
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara

2801 **Jawara** [ich]hab schon wieder eine GUTE idee ge[habt;]
 ((schaut S1 an))
 2802 **S1** [o]ah SUpEr;
 2803 **S1** WAS [denn;]
 2804 **S2** [das (.) palpier [is WE]G,
 2805 **Jawara** [WARte;]
 2806 **S2** (.) ach SO; ((schaut auf das Blatt Papier in der
 Hand von S1))
 2807 **S1** DAS da entschuldi[gung;]((gibt das Blatt an S2))
 2808 **Jawara** [WARte;]
 2809 **Jawara** WIE wir die kisten rausholen KÖNNten;
 2810 **Jawara** (1.35) UND (.) aber dass es SO langsam langsam ha
 (.) HOCHkom[mt;]
 2811 **S2** [hier;]
 2812 **S1** und WIE,
 2813 **S2** HIER is papier?
 2814 (1.11)
 2815 **S1** ich hab grad noch mal ne SCHATZkarte gemacht;
 2816 **S1** ne BUNte;
 2817 (0.76) ((S1 rollt die von ihr gestaltete Schatz-
 karte auseinander))
 2818 **Jawara** ne BUN[te sieht doch hübsch aus;]
 2819 **S1** [DA_S der schatz; ((zeigt auf ein Kreuz auf der
 Zeichnung))]
 2820 (0.6)
 2821 **Jawara** ((hustet))
 2822 **S2** ZEIG ma.
 2823 **S2** kann man die TEILn?
 2824 **S1** ich wollte die noch DURCHreißen [glei]ch;
 2825 **S2** [ja;]
 2826 (1.6)
 2827 **S2** so;
 2828 **S2** (0.47) okay;
 2829 **Jawara** also GUCK;
 2830 **Jawara** ich hab mir überLE[GT-]

2831 **S1** [ʔhm] [_hm,]
2832 **Jawara** [dass]wir das SO machen können,
2833 **Jawara** (0.27) wir HOLN die wir holn die schatzkarte einmal
RAUS,
2834 **Jawara** machen (.) NEHMen ein ganz kleines stückchen?
2835 **Jawara** (0.41) äh KNÜLLN zusammen,
2836 **Jawara** und LEgen_s wieder rein,
2837 **Jawara** damit_s immer höher kommt,
2838 **Jawara** und danach sieht_s doch so aus als ob !ER! sie aus-
holt;
2839 (1.75)
2840 **S1** GUTE idee;
2841 (0.11)
2842 **S2** UND (0.39) [los geht_s;]

D.16 Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden?

Explanandum:	Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	58:49 – 59:38/00:49
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Taner, Khafra

3141 S1 [jetzt müssten][wir das][machen dass er]die
 3142 Taner [AUSrollt;]
 3143 S2 [(unverständlich)][+++]
 3144 S2 [+++][+++]
 3145 S2 [und geNAUso machst]du_s auch glei[ch;]
 3146 S1 [u]nd droff, ((bastelt zusammen mit Jawara an der
 Legofigur))
 3147 S2 (unverständlich) [(.) guck-]
 3148 S1 [weil GUCK ma wir ham]ja- ((nimmt das Storyboard
 und legt es vor Jawara))
 (0.94) also entweder machen wir jetzt DIE (.) von
 der andern figur- ((zeigt auf einen Kasten im Sto-
 ryboard))
 3149 S1 wie der die [karte nimm][t?]
 3150 Jawara [WA:Rte-]
 3151 Jawara [wie]SIND wir jetzt;
 3152 Jawara HIER;=ne ((zeigt auf einen Kasten im Storyboard)),
 w[ir sind jetzt DA;]((zeigt auf einen anderen Kas-
 ten))
 3153 S1 [was MACHT ihr denn]da;
 3154 Khafra (0.42)
 3155 und dann ham wir DAS ja noch; ((zeigt auf einen
 weiteren Kasten))
 3156 S1 wo man dann von HINten sieht wie er die karte auf-
 rollt;
 3157 S1 weißt du?
 3158 S1 OAH-=wie geil;
 3159 Khafra (1.8)
 3160 herr regisSEUR,=
 3161 S1 =was MACHen wir jetzt?
 3162 S1 (0.99) ((Jawara spielt mit dem Lego-Männchen))
 3163 JA;
 3164 Taner (0.09) [herr regis][SEUR,]
 3165 Taner [herr regisSEUR,=]
 3166 S1 [=was MA]chen wir jetzt?
 3167 S1 (1.08)
 3168 e:ö[i]((spielt mit dem Lego-Männchen))
 3169 Jawara [<<:-)> das]muss jetzt warte [n >;]
 3170 Taner [ich]HAB ne [idee;]
 3171 Jawara [WO !SIND!]wir?
 3172 S1 und was MACHen wir jetzt;
 3173 S1

3174 (0.11)
3175 **Jawara** wir KÖNNen:?
3176 **Jawara** vielleicht n bisschen mehr DRANKleben-
3177 **Jawara** das dann EINrolln,
3178 **Jawara** dass wir das trotzdem noch FESThalten können,
3179 **Jawara** dass sie das (.) von WEIT weg aufrolln;
3180 (1.56)
3181 **S1** willst du_s jetzt dass er_s erst AUFrollt;
3182 (0.4)
3183 **S1** können wir ja MACHen;
3184 (0.71)
3185 **S1** können wir ja mal PASS ma off; ((räumt Gegenstände vom Tisch weg))
3186 **S1** so;
3187 **S1** das KÖNNen wir ja ma hier versuchen,
3188 **S1** mit der pinZETte?
3189 (1.43)

D.17 Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?

Explanandum:	Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?
Semantischer Typ:	Erklären-Was
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	20.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	63:05 – 63:46/00:41
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Menderes, Taner

3396 **Jawara** ich [hab eine iDEE;]
3397 **Menderes** [er könnt_s eigentlich]AUCH [sein;] ((nimmt eine Legofigur in die Hand))
3398 **S1** [und vielleicht]ist ist der schatz mit dem skelett da[DRIN;] ((zeigt auf die Schatztruhe))
3399 **Jawara** [!WEISST!]du was ich SAgen wollte [überhaupt]t,
3400 **S1** [erzähl;]
3401 (0.34)
3402 **S1** sag;
3403 **Jawara** zum von ERStem mal hab ich gesagt dass der schatz verFLUCHT sein könnte;
3404 **Jawara** (0.76)
3405 **Taner** wouh wouh WOAHH==habe ich gesagt (.)<<:-)> tsche > ((spielt mit einem Legohund))
3406 **Jawara** ((lacht))
3407 (0.41)
3408 **Taner** ((lacht)) das ha[be ich ge]
3409 **Jawara** [was MACHS]T du;
3410 (0.48)
3411 **S1** jawara was beDEUtet das denn;
3412 **S1** verflucht;
3413 (1.26)
3414 **Jawara** hm,
3415 **S1** was beDEUtet das;
3416 **S1** was IS denn verflucht;
3417 (0.59)
3418 **Jawara** äh: dass der schatz [irgendwie][verFLUCHT]is;
3419 **S2** [wie sieht_s AUS?]
3420 **S2** [könnt ihr WEIterarbeiten,]
3421 (0.45)
3422 **Taner** oh;
3423 **Jawara** jemand ge[HÖRT][der schatz][und er ist]geSTORben;
3424 **S2** [men][deres?]
3425 **Taner** [hab ich_s][zum Foto,]
3426 **Jawara** [und deswegen isser irgendwie verFLUCHT;=]
3427 **Menderes** [hast du schon n bisschen bewegt?]
3428 **Jawara** [=was]weiß ICH;
3429 **Taner** [nein;]
3430 **Menderes** beweg dann;
3431 **Menderes** !OUH!
3432 (0.74)

3433 **S1** aha.
3434 **S1** [nee jetzt machen wir erst mal n FO]to? ((beugt sich
zu Taner))
3435 **S2** [an den ARmen musst du bewegen;]
3436 **S1** guck mal [wir müssen]
3437 **Jawara** [DA]S bedeutet verflucht-
3438 **Taner** ua [da an dem]
3439 **S1** [der TISCH][wackelt immer][so;]

D.18 Was ist bisher passiert?

Explanandum:	Was ist bisher passiert?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie oder Erklären-Was
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	27.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	04:39 – 05:43/01:04
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Taner

167 **S2** Also.
168 **S2** (2.04) so;
169 **S2** (0.43) DAS is die letzte SZene die wir haben,
((zeigt auf die Bildersequenz im Storyboard))
170 **S2** (0.89) das heißt-
171 **S2** (0.74) sie SIND jetzt SO weit,
172 **S2** dass sie sich geTROffen haben.
173 (0.27)
174 **S1** hm_hm,
175 (0.3)
176 **S2** ((schnalzt mit der zunge)) mit den BEIden,
177 **S2** wollt ihr GANZ kurz ähm: (0.4) MUSTafa erzähl;=
178 **S2** =was äh::m was (.) da überhaupt pasSIERT; ((zeigt
auf das Storyboard))
179 **S2** (.) warum ham wir da zwei TEile,
180 **S2** (.) weißt du schon beSCHEID,
181 (0.4)
182 **S1** [has][t du das verSTAND]en,
183 **Mustafa** [hm;]
184 **S2** [das WEISS er noch gar nich;]
185 **S1** in dem FILM?
186 (0.67)
187 **Taner** DAS ist das !ZWEI!te; ((zeigt auf die aufgeschla-
gene Seite im Storyboard))
188 **Taner** (1.1) das erste war (0.51)
189 **S2** ja,
190 **S2** erKLÄRT es ihm [kurz,]
191 **Jawara** [pa][Nini::;]((spielt mit dem Legomännchen))
192 **S2** [(1.02)]erklärt ihm GANZ kurz was passiert is,
193 (0.21)
194 **S2** dann_äh (.) kann mustafa MITarbeiten;
195 (0.96)
((schnalzt mit der Zunge)) okay ja äh:_öh ((nimmt
das Storyboard in die Hand)) wir haben erst mal
196 **Jawara** noch ROLLN verteilt;
197 **Jawara** dann haben wir [geGUCKT,]
198 **Taner** [der MU][Stafa hilft mir;]
199 **Jawara** [°h hier hat sich (.) schon (.)]geMACHT hier;
((zeigt auf die Bildsequenz im Storyboard))
200 **Jawara** se siehst du ja (.) eins a eins be eins TSE:-
201 **Jawara** °h ja und so WEIter;
202 (0.55)

203 **Jawara** [und HIER]dann gab_s noch HIER das ging immer so
204 **Taner** weiter- ((blättert das Storyboard um))
205 **Jawara** [<<stotternd> je: >]
(0.47) HIER haben sich ja getroffen, ((zeigt auf
ein Bild im Storyboard))
206 **Jawara** °hh hier,
207 **Jawara** hier-
208 **Jawara** und nach HIER war das ENde;
209 (0.35)
210 **S2** so;
211 **S2** (.) un genau;
212 **S2** und wir sind grade HIER; ((zeigt auf ein Bild im
Storyboard))
213 **S2** (1.28) DASS sie sich getroffen haben.
214 **S2** (1.13) okay,=also die schatzkarte HAMse;
215 (1.26)
216 **S1** <<hustend> äh[_ähm >;]
217 **S2** [JE]hetzt [wurde,]
218 **Mustafa** [vielleicht müssen]die_s zuSAMmen_s mach[en;]

D.19 Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen?

Explanandum:	Wie sollen die Legomännchen zum Felsen laufen?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	27.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	09:51 – 10:08/00:17
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Studentin (S1), Student (S2), Jawara, Taner, Menderes, Mustafa

460 **S2** gut;
461 (0.23)
462 **S2** [schon mal (.) WIR ma|ln die nächsten szenen,
463 **Mustafa** [((schnalzt mit der zunge)) aber die k]
464 **S1** da KÖNNen wir ne
465 **S2** BAUen dann das set auf,
466 **S2** und [fangen DANN gleich an zu filmen;]
467 **Mustafa** [aber ich !WEISS!,]
468 **Mustafa** (0.14) ich weiß wie die so LAUfen können;
469 **Mustafa** °h die KÖNNen,
470 **Mustafa** (0.36) v:on HIER so d (.) DURCHkommen,= ((zeichnet
 mit der Hand eine imaginäre Linie))
471 **Mustafa** =und dann nach HINTen;
472 (0.36)
473 **S2** DAS wä[re der kürzeste WE]G;
474 **Menderes** [verSTEH nich;]
475 **S2** ja;
476 (0.43)
477 **Taner** mendeck ich bin der KAmoramann;=

D.20 Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?

Explanandum:	Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?
Semantischer Typ:	Erklären-Wie
Gesprächsphase:	Handlungsphase
Aufnahmedatum:	27.11.2014
Zeitindex/Dauer des Ausschnitts:	17:19 – 18:07/00:58
Transkription:	Maria Hummel
Beteiligte Personen (Decknamen):	Student (S2), Jawara, Taner, Menderes, Mustafa

854 **S2** [SO;]
855 **S2** °h dann wolln (.) will der zuschauer natürlich wis-
856 sen was is da DRIN;
857 (1.36)
857 **Mustafa** hm::: so [kleine Edelstein]e;
858 **Menderes** [das haben wir doch geMACHT;]
859 **Mustafa** zu [hause hab ich (0.55)]so KLEIne-
860 **S2** [ja,=da SIND schon welche DRIN;]
861 **Taner** da sind sch[on welche DRINne;]
862 **S2** [aber wir (.)]wir Z[EIGen_s dem zu][schau]er;
863 **Taner** [<<:-)> GOLD >- ((nimmt einen Stein aus der Kiste
864 heraus und hält ihn hoch))]
864 **Menderes** [((lacht kurz auf))]
865 **Mustafa** °h aber zu HAUse hab ich so klei[ne edelsteine aus
866]LEgo;
866 **Jawara** [KANNST du einen kleinen]
867 **Jawara** kannst du da nich n kleinen SCHNITT machen-
868 **S2** ja,=das MACHen wir ja;
869 (0.17)
870 **S2** das wär die nächste SZEnE;
871 (1.09)
872 **Mustafa** ich hab öh:
873 **Jawara** NEIN,=
874 **Jawara** =ich meine einen SCHNITT wenn die die kiste aufneh-
875 men;=
876 (0.34)
877 **S2** wie sie die KISTe aufmachen,
878 (0.31)
879 **Jawara** !JA!;;
880 (0.42)
881 **Taner** einfa[ch;]
882 **Mustafa** [ka]nn ICH mal die kis[te,]
883 **Taner** [ich halt es][(.)]dann machen sie SO, ((legt eine
884 Hand auf die geschlossene Kiste drauf))
884 **S2** [zei][gt ma;]
885 **Taner** (.) dann machen sie SO, ((macht den Deckel ein
Stückchen auf))

886 **Taner** (.) dann machen sie SO; ((macht den Deckel ganz
auf))
887 **Taner** [((lacht))]
888 **S2** [ja;]
889 (0.87)
890 **Taner** das war[_s;]
891 **Menderes** [ja na](.) zoo[mt man na da RAN und macht das (.)
ein foto;]
892 **Mustafa** [kann ich es mir die KISTe angucken von drinnen,]
893 (0.13)
894 **S2** genau;
895 (0.18)
896 **Taner** [dann bewegt]noch die (.) HÄNde? ((zieht einen Arm
des Legomännchens hoch))
897 **Mustafa** [krieg ihn ICH ma,]
898 (0.21)
899 **Taner** [und]noch: (0.34) ähm (0.40) die SCHATZkiste;
900 **S2** [ja;]
901 (0.14)
902 **S2** [okay;]
903 **Taner** [das war_s.]
904 (2.24)
905 **S2** wie w[eit ist die]KARte,

E Verzeichnisse

E.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungslinien der Diskurskompetenz (Quasthoff et al. 2019: 219).....	36
Abbildung 2: Analysevorgehen	69
Abbildung 3: Zuordnung der explanativen Sequenzen zu den Gesprächsphasen	140

E.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beschreibungsmodell GLOBE (Morek/Heller & Quasthoff 2017: 20)	21
Tabelle 2: Daten der beteiligten Kinder	65
Tabelle 3: Datengrundlage: Die Lernumgebung ‚Wie Bilder laufen lernten‘	67
Tabelle 4: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 06.11.2014	75
Tabelle 5: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 13.11.2014	76
Tabelle 6: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 20.11.2014	77
Tabelle 7: Strukturelle Beschreibung des Projekttreffens am 27.11.2014	78
Tabelle 8: Unterstützungsmittel der Studierenden	159
Tabelle 9: Zuhörerseitige Mittel des Abschließens	168
Tabelle 10: Die von den Kindern eingesetzten Mittel des Überleitens	175
Tabelle 11: Die von den Studierenden eingesetzten Mittel des Überleitens	177

E.3 Verzeichnis der in Kapitel 6.3 behandelten Transkriptbeispiele

(1)	Gezieltes Vorbereiten der Erklärung durch die Studierenden (Sequenz 2), S1: Studentin	142
(2)	Gezieltes Vorbereiten der Erklärung durch einen Studierenden (Sequenz 16), S1: Studentin, S2: Student, Taner, Jawara, Khafra	143
(3)	Gezieltes Vorbereiten der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 15), S1: Studentin, S2: Student, Jawara.....	145
(4)	Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch einen Studierenden (Sequenz 18), S2: Student, S1: Studentin, Mustafa, Taner, Jawara	146
(5)	Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 3), S1: Studentin, S2: Student, Menderes, Mustafa, Jawara	148
(6)	Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 11), S1: Studentin, S2: Student, Menderes	149
(7)	Spontanes Erkennen der inhaltlichen Relevanz der Erklärung durch ein Kind (Sequenz 4), S1: Studentin, S2: Student, Menderes, Mustafa, Jawara	149
(8)	Gemeinsames Herausarbeiten der inhaltlichen Relevanz der Erklärung in der Interaktion (Sequenz 14), S2: Student, SP: Sozialpädagogin, Menderes, Taner, Jawara	151
(9)	Globalsemantische Vertextungsmittel des Erklärens-Wie ‚Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte‘ und ‚Benennen der angestrebten Wirkung‘ (Sequenz 1), Jawara.....	155
(10)	Globalsemantische Vertextungsmittel des Erklärens-Wie ‚Anführen chronologisch geordneter Handlungsschritte‘, ‚Begründen der Relevanz einzelner Handlungsschritte‘ und ‚Benennen der angestrebten Wirkung‘ (Sequenz 15), S1: Studentin, Jawara	155
(11)	Globalsemantisches Vertextungsmittel des Erklärens-Warum ‚Darstellen des Ursache-Wirkung-Zusammenhangs‘ (Sequenz 4), S2: Student, Jawara	156
(12)	Globalsemantische Vertextungsmittel des Erklärens-Warum ‚Darstellen des Ursache-Wirkung-Zusammenhangs‘ (Sequenz 10), S1: Studentin, Jawara	156
(13)	Globalsemantisches Vertextungsmittel des Erklärens-Warum ‚Begründen einer These‘ (Sequenz 13), S1: Studentin, Jawara.....	157
(14)	Globalsemantisches Mittel ‚Benennen der Wissensquelle‘ (Sequenz 3), Jawara.....	158
(15)	Globalsemantisches Mittel ‚Benennen der Wissensquelle‘ (Sequenz 8), S2: Student, Mustafa	158
(16)	Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚continuer‘ (Sequenz 10), S1: Studentin, Menderes.....	160
(17)	Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚W-Frage‘ (Sequenz 1), S1: Studentin	160
(18)	Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚Alternativfrage‘ (Sequenz 1), S2: Student	160
(19)	Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚Entscheidungsfrage‘ (Sequenz 8), S2: Student	160

(20)	Zuhörerseitiges Unterstützungsmittel ‚reflexionsanregende Äußerung‘ (Sequenz 1), S2: Student.....	161
(21)	Aufgreifen der kindseitigen Äußerung in Kombination mit einer W-Frage und einer Entscheidungsfrage (Sequenz 1), S1: Studentin, S2: Student, Jawara, Mustafa	161
(22)	Aufgreifen der kindseitigen Äußerung in Kombination mit einer Entscheidungsfrage und einer Alternativfrage (Sequenz 8), S2: Student, Mustafa.....	161
(23)	Aufgreifen der kindseitigen Äußerung in Kombination mit W-Fragen (Sequenz 1), S1: Studentin, Mustafa, Jawara.....	162
(24)	Zuhörerseitiges Mittel ‚Verständnisdarlegung‘ (Sequenz 14), S2: Student, Jawara	163
(25)	Zuhörerseitiges Mittel ‚Re-Etablierung des globalen Zugzwangs‘ (Sequenz 7), S1: Studentin, Jawara, Menderes	164
(26)	Zuhörerseitige Mittel <i>continuer</i> und ‚Verweis auf ein nonverbales Unterstützungsmittel‘ (Sequenz 9), S2: Student, Mustafa.....	165
(27)	Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Klammerbildung‘: Konstituieren des Explanandums (Sequenz 2), S1: Studentin.....	169
(28)	Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Klammerbildung‘: Abschließen (Sequenz 2), S1: Studentin, Mustafa	169
(29)	Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Demonstrieren‘ (Sequenz 4), S1: Studentin, Jawara, Mustafa	170
(30)	Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Verständnissignalisierung‘ (Sequenz 17), S1: Studentin, Jawara, Menderes, Taner	171
(31)	Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Verständnisdarlegung‘ (Sequenz 16), S1: Studentin, Jawara.....	171
(32)	Zuhörerseitiges Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Akzeptanz des unterbreiteten Vorschlags‘ (Sequenz 9), S2: Student, Mustafa	172
(33)	Kindseitiges Abschließen der Erklärung (Sequenz 17), S1: Studentin, S2: Student, Jawara, Menderes, Taner	172
(34)	Kindseitiges Abschließen der Erklärung (Sequenz 20), S2: Student, Mustafa, Taner	172
(35)	Zuhörerseitige Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Zustimmung‘ und ‚Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition‘ (Sequenz 12), S1: Studentin, Jawara	173
(36)	Zuhörerseitige Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Zustimmung‘ und ‚Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition‘ (Sequenz 18), S2: Student, Jawara	173
(37)	Zuhörerseitige Mittel des Abschließens ‚Anzeigen der Zustimmung‘, ‚Wiederholung der letzten vom Kind angesprochenen Inhaltsposition‘ und ‚bewertender Kommentar‘ (Sequenz 10), S1: Studentin, Menderes	174
(38)	Zuhörerseitiges Mittel ‚bewertender Kommentar‘ (Sequenz 15), S1: Studentin, Jawara	174

(39)	Kindseitiges Mittel des Überleitens ‚Fokusverschiebung‘ (Sequenz 1), S2: Student, Mustafa	175
(40)	Kindseitiges Überleiten zur argumentativen diskursiven Praktik (Sequenz 2), S2: Student, Jawara, Mustafa	176
(41)	Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Anleiten zum nächsten Arbeitsschritt‘ (Sequenz 6), S1: Studentin.....	177
(42)	Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Anleiten zur Umsetzung der entwickelten Idee‘ (Sequenz 15), S2: Student	177
(43)	Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Einbetten in einen größeren Zusammenhang‘ (Sequenz 18), S2: Student, Jawara.....	177
(44)	Zuhörerseitiges Mittel des Überleitens ‚Einbetten in einen größeren Zusammenhang‘ (Sequenz 12), S1: Studentin, Jawara.....	178

E.4 Zuordnung der Transkriptbeispiele zu den explanativen Sequenzen

Sequenznummer	Explanandum	Aufnahmedatum	Beispielnummer
Sequenz 1	Wie entsteht ein Legofilm?	06.11.2014	(9), (17), (18), (20), (21), (23), (39)
Sequenz 2	Wieso sieht es so aus, als ob das Legomännchen die Treppe hochgeht?	06.11.2014	(1), (27), (28), (40)
Sequenz 3	Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen?	06.11.2014	(5), (14)
Sequenz 4	Woran liegt das, dass beim Drehen der Papierscheibe der Eindruck entsteht, die einzelnen Bilder würden sich bewegen?	06.11.2014	(7), (11), (29)
Sequenz 6	Was hat Jawara auf die Drehscheibe gemalt?	06.11.2014	(41)
Sequenz 7	Was bedeutet „zacken lassen“?	06.11.2014	(25)
Sequenz 8	Wie bekommt man zehn einzelne Bilder in Bewegung?	06.11.2014	(15), (19), (22)
Sequenz 9	Wie lässt sich ein Fußballspiel im Daumenkino abbilden?	06.11.2014	(26), (32)
Sequenz 10	Warum sieht es so aus, als wäre der Vogel im Käfig?	13.11.2014	(12), (16), (37)
Sequenz 11	Was ist ein Daumenkino?	13.11.2014	(6)
Sequenz 12	Warum würde ein Daumenkino nicht funktionieren, wenn die Veränderung auf den nacheinander folgenden Bildern zu groß wäre?	13.11.2014	(35), (44)
Sequenz 13	Warum ist es wichtig, dass die Kamera stabil an einem Ort steht?	13.11.2014	(13)
Sequenz 14	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde?	20.11.2014	(8), (24)
Sequenz 15	Wie erzeugt man den Effekt, dass es so aussieht, als ob das Legomännchen eine Schatzkarte aus der Kiste herausholen würde?	20.11.2014	(3), (10), (38), (42)
Sequenz 16	Wie soll die Schatzkarte aufgerollt werden?	20.11.2014	(2), (31)
Sequenz 17	Was bedeutet „Der Schatz ist verflucht“?	20.11.2014	(30), (33)
Sequenz 18	Was ist bisher passiert?	27.11.2014	(4), (36), (43)
Sequenz 20	Wie geht man vor, damit der Zuschauer sieht, was in der Schatzkiste drin ist?	27.11.2014	(34)

F Transkripte der Projekttreffen ‚Wie Bilder laufen lernten‘

Die Transkripte der Projekttreffen ‚Wie Bilder laufen lernten‘ sind abrufbar unter:

06.11.2014: <https://doi.org/10.48662/daks-484>

13.11.2014: <https://doi.org/10.48662/daks-485>

20.11.2014: <https://doi.org/10.48662/daks-486>

27.11.2014: <https://doi.org/10.48662/daks-487>