

Transkriptanalysen und Überlegungen zum sprachsensiblen Unterricht

1. Ansatzpunkte für einen sprachsensiblen Unterricht

Um Ansatzpunkte für einen sprachsensiblen Unterricht empirisch herauszuarbeiten, werden im Folgenden Ausschnitte aus zwei ausgesuchten Unterrichtsdiskursen, aus dem Mathematikunterricht und aus dem Deutschunterricht der Jahrgangsstufe 5 eines Gymnasiums mit einem relativ hohen Anteil an SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache, exemplarisch betrachtet.¹ Das Ziel der Analyse besteht nicht in einer Kritik der Einzelfälle, sondern vielmehr darin aufzuzeigen, an welcher Stelle im Unterrichtsdiskurs noch ungenutzte Potentiale für ein sprachsensibles Unterrichten vorhanden sind und wie durch veränderte Fokussierungen, Aufgabenstellungen und Bearbeitungen schülerseitiger Lösungsversuche neue Möglichkeiten zu einem erfolgreichen Scaffolding erschlossen werden könnten.²

2. Beispiel aus dem Mathematikunterricht

Im ersten Beispiel aus dem Mathematikunterricht³ geht es um die Berechnung von Flächeninhalt und Umfang von Rechtecken. Der Lehrer lässt drei SchülerInnen den Flächeninhalt (A) und Umfang (U) eines Rechtecks mit den Seitenlängen $a = 5,7$ m und $b = 128$ cm an der Tafel berechnen. Dazu zeichnet er ein exemplarisches, nicht maßstabsgetreues Rechteck an die Tafel: Die Seitenlängen, die er zur Berechnung vorgegeben hat, stimmen also nicht mit denen des gezeichneten Rechtecks überein. Zudem gibt er die beiden Seitenlängen in unterschiedlichen Maßeinheiten an, die Länge a in der Maßeinheit Meter und die Breite b in der Maßeinheit Zentimeter: Vor der Berechnung müssen also die Längenmaße in ihren Maßeinheiten einander ange-

¹ Die zwei Transkriptausschnitte stammen aus dem Korpus der Arbeitsstelle Deutsch als Zweitsprache der TU Dortmund. Korpora von Unterrichtsdiskursen nach Art der „Schulstunden“ zu erstellen ist auch heute ein „Werk Vieler“ (Redder 1982: 1) und auch computergestützt eine Tätigkeit, die viel Zeit und Geduld erfordert. In diesem Sinne bin ich für die Transkripte, die mir für die eigene Analyse zur Verfügung standen, Cana Bayrak, die im Februar 2014 gemeinsam mit mir die Aufnahmen an einer Dortmunder Schule gemacht hat, sowie Lisa Clemens und Laura Braukmann, die danach die langwierige und mühsame Transkriptionsarbeit geduldig auf sich genommen haben, zu Dank verpflichtet. Danken möchte ich an dieser Stelle auch allen, die uns die Aufnahmen des Unterrichts ermöglicht haben, deren Namen allerdings aus Gründen des Datenschutzes an dieser Stelle nicht genannt werden können. Laura Braukmann, Mihail Sotkov und meiner Frau Rena danke ich für Kommentare zum Manuskript des vorliegenden Beitrags.

² Dass bei der Analyse über Möglichkeiten alternativen Vorgehens im Unterricht nachgedacht wird, bedeutet nicht, dass die einzelnen didaktischen Entscheidungen, die die Lehrer in ihrem Unterricht getroffen haben, nicht respektiert werden.

³ Zu Sprache und Mehrsprachigkeit im Mathematikunterricht vgl. Prediger/Özdil 2011, Özdil 2016.

glichen, d. h. das eine Längenmaß in die Maßeinheit des anderen überführt werden. Bei der Berechnung entsteht folgendes Tafelbild:⁴

<div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-right: 10px;">A =</div> <div style="margin-left: 10px;"> $b = 128 \text{ cm}$ </div> </div> <p style="margin-left: 20px;">$a = 5,7 \text{ m}$</p> $ \begin{array}{r} 128 \cdot 570 \\ +1+5 \\ \hline +64000 \\ +8960 \\ +000 \\ +1 \\ \hline 72960 \text{ cm}^2 \end{array} $	$ \begin{array}{r} U = 1,28 \text{ m} \\ +1,28 \text{ m} \\ +5,7 \text{ m} \\ +5,7 \text{ m} \\ \hline \quad \quad \quad 1 \quad 1 \\ 13,96 \text{ m} \end{array} $
--	---

Abdel, der den Flächeninhalt (linkes Tafelbild) berechnet, wandelt den in Meter angegebenen Wert der Seite a (5,7 m) in Zentimeter um (570 cm), Tarik, der den Umfang (rechtes Tafelbild) berechnet, den in Zentimeter angegebenen Wert der Seite b (128 cm) in Meter (1,28 m), um die Berechnung in einer gemeinsamen Maßeinheit auszuführen.⁵ Das erscheint sinnvoll, da die Multiplikation durch Umwandlung von Dezimalzahlen mit Kommastellen in solche ohne Kommastellen erleichtert wird, während die Addition von Dezimalzahlen mit Kommastellen keine nennenswerte Erschwerung darstellt. Nach Angleichung der Maßeinheiten wird der Flächeninhalt durch Multiplikation der beiden senkrecht aufeinander stehenden Seiten a (Länge) und b (Breite) berechnet: $a \cdot b$ („Länge mal Breite“), also $128 \text{ cm} \cdot 570 \text{ cm}$, der Umfang durch Addition aller vier Seiten $a + a' + b + b'$, also $1,28 \text{ m} + 1,28 \text{ m} + 5,7 \text{ m} + 5,7 \text{ m}$. Da bei einem Rechteck die Längen der gegenüberliegenden Seiten a und a' , b und b' identisch sind, ließe sich der Umfang auch als $2a + 2b$ oder als $2 \cdot (a + b)$ berechnen.⁶ Für den Flächeninhalt errechnet Abdel rechnerisch korrekt einen Wert von 72.960 cm^2 . Umgerechnet in die Einheit Quadratmeter würde dies $7,296 \text{ m}^2$ entsprechen, was vielleicht intuitiv besser zu erfassen ist. Für den Umfang errechnet Tarik ebenfalls rechnerisch korrekt einen Wert von $13,96 \text{ m}$. Zur Überprüfung der

⁴ Der Tafelanschrieb der Schüler ist zur Unterscheidbarkeit in serifenloser Schrift wiedergegeben.

⁵ Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme, die aus Gründen der Anonymisierung verwendet werden.

⁶ Diesen Rechenweg wählt die Schülerin, die vor Tarik den Umfang des Rechtecks zu berechnen versucht und dabei allerdings, wie das an der Tafel nicht nur Schülern (!) oft passiert, den Überblick über das eigene Tun verliert. Tarik löscht all ihre Berechnungen und setzt mit seinen eigenen Berechnungen noch einmal neu an.

Berechnungen könnte man bei dem Flächeninhalt überschlagen, indem man $1,3 \text{ m} \cdot 6 \text{ m} = 7,8 \text{ m}^2$ rechnet. Bei dem Umfang, könnte man mit $2 \cdot (1,3 \text{ m} + 5,7 \text{ m}) = 2 \cdot 7 \text{ m} = 14 \text{ m}$ überschlagen. Beide Werte würden etwas über den exakten Werten liegen, nachdem zur Erleichterung bei der Addition die Seitenlänge b von 1,28 m auf 1,3 m und bei der Multiplikation zusätzlich die Seitenlänge a von 5,7 m auf 6 m aufgerundet wurde.

Während die SchülerInnen die Berechnungen an der Tafel ausführen, gibt der Lehrer (L) der Klasse den Auftrag, zu beobachten, wie die beiden an der Tafel bei der Berechnung vorgehen, damit sie dies im Anschluss an die Berechnungen versprachlichen können:

(1) Aufgabenstellung: Berechnung „beschreiben“

L (42) ((2,3s)) Schaut s euch mal an, was die beiden machen, • denn, jemand anders von euch wird gleich jeweils die Rechnungen erklären.

L (43) Schaut s euch in Ruhe an.

L (44) Jetzt nicht schon ablenken dadurch, dass ihr die ganze Zeit denkt: „Finger oben halten, Finger oben halten“.

L (45) ((1s)) [Ja]?
[leise]

L (46) ((4s)) Ich will übrigens auch tatsächlich das erklärt haben, was die beiden machen.

[...]

L (48) •• Kein Anfang mit: „Ich habe aber“.

[...]

L (119) So.

L (121) • Wer übernimmt mal bitte • e:ine Erklärung, was vorne passiert is.

[...]

L (146) ((3s)) Lief/ Liefer für eins von beidem mal...

L (147) •• Beschreib mal, was da passiert ist.

Mit dieser Aufgabenstellung richtet er die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse auf die Lösungsversuche zu den Rechenaufgaben. Die SchülerInnen sollen sich die Berechnung, die die beiden Schüler an der Tafel durchführen, „anschauen“ und, nachdem die Berechnungen abgeschlossen sind, „erklären“ bzw. „beschreiben“, „was sie gemacht haben“, ohne dabei zu bewerten und eigene alternative Lösungsversuche einzubringen („*Ich will übrigens auch tatsächlich das erklärt haben, was die beiden machen. Kein Anfang mit: ‚Ich habe aber‘*“). Auf diese Weise lässt er Carina und Jan das Vorgehen bei der Berechnung *sprachlich kommentieren*. Der Fokus, den er durch die Aufgabenstellung herstellt, ist also *sprachlicher* Art. Der *Kommentar* von Carina zur Berechnung des Flächeninhalts lautet folgendermaßen:

(2) Carinas (CAR) Kommentar zu Abdels Berechnung des Flächeninhalts

CAR (152) Ähm, also hier bei Abdel, der hat das dann so gemacht, dass er zuerst alles malgerechnet hat.

((deutet auf Abdels Berechnung, in den Bereich unterhalb der ersten Linie, linke Tafelseite))

[...]

CAR (154) Ähm • aber er hat ähm hier vergessen, das, ähm • ich weiß nicht/ das Meter ähm • hin/ äh also ähm • die Einheit hinzuschreiben.
 ((deutet auf Abdels Berechnung, in den Bereich oberhalb der ersten Linie, linke Tafelseite))

[...]

CAR (156) •• Un:d ähm...

CAR (157) Also sonst finde ich das sehr gut, nur n bisschen...

[...]

CAR (159) Nur das könnte n bisschen stellengerechter sein.

CAR (160) Ja, sonst • is es okay.

Sprachlich fällt zunächst auf, dass Carina durch viele *deiktische* Ausdrücke unmittelbar auf situative Elemente verweist: auf die untere Hälfte der linken Tafelseite (Segment (s152) „*hier*“), auf Abdel, der die Berechnung durchgeführt hat ((s152) „*der*“), auf die Berechnung ((s152) „*das*“), auf die zeitliche Vorwärtsabfolge *Aufgabenstellung – Lösungsversuch* ((s152) „*dann*“), auf den Aspekt der „Vorgehensweise“ der Berechnung ((s152) „*so*“), auf die erste Zeile der Berechnung, wo sie die Maßeinheit Zentimeter vermisst ((s154) „*hier*“) und (möglicherweise) auf das Ergebnis der Berechnung, welches in Zentimeter angegeben und nicht (mehr) in Meter umgewandelt wurde ((s159) „*das*“). Durch die Verweise erfasst sie in der Sprechsituation, in der sie sich befindet, verschiedene Facetten des Lösungsversuchs auf nachvollziehbare Weise, denn die deiktischen Verweise funktionieren im Diskurs durch den von allen Beteiligten gemeinsam geteilten Sprechzeit- und Rederaum alle bis auf den letzten einwandfrei. Es ist nachvollziehbar, wovon sie redet, und zwar ohne, dass sie viel *nennend* versprachlicht, was die Berechnung, die sie *kommentiert*, *mathematisch* ausmacht. Sie fasst es in der kurzen Formulierung „*also hier bei Abdel, der hat das dann so gemacht, dass er zuerst alles malgerechnet hat*“ ((s152)) *zusammen und reduziert das mathematisch fassbare damit auf den Ausdruck „malgerechnet“*. Im aktuellen Diskurs ist der Lösungsversuch von Carina angemessen. Wenn man jedoch weiter darüber nachdenkt, welche *sprachlichen Anforderungen* bei der Version einer solchen *Kommentierungsaufgabe als Textaufgabe* an den schülerseitigen Lösungsversuch gestellt werden würden, fragt man sich, ob man im Rahmen eines sprachsensiblen Unterrichts den *Kommentar* von Carina tatsächlich so, wie von ihr formuliert, im Raum stehen lassen sollte.

Auf den Kommentar von Carina geht der Lehrer ein, indem er den ersten Teil des Kommentars von Carina in Äußerung (s152) stehen lässt und auf die in der Berechnung fehlende Maßeinheit innerhalb des zweiten Teils in Äußerung (s154) eingeht:

(3) Carinas (CAR) Korrektur/Ergänzung zu Abdels Berechnung des Flächeninhalts

L (163) Was für Einheiten würden denn deiner Meinung nach hinter Hundertachtundzwanzig und hinter Fünfhundertsiebzog gehören, Carina?

S1 (164) Meter!

CAR (165) Zentimeter.

L (166) • Hmhñ

L (167) Ergänzst du s mal, Carina, ist nämlich völlig richtig.
 ((Carina schreibt „cm“ hinter „570“))

- L (168) Hinter beide sogar.
 S1 (169) Hinter beide.
 L (170) Hinter beide.
 CAR (171) Achso!
 CAR (172) •• Ähm...
 ((Carina löscht „cm“ hinter „570“))
 L (173) Nee, hinter beide!
 ((Carina schreibt erneut „cm“ hinter „570“))
 S1 (174) • Warum?
 ABD (175) Das is schon richtig, aber bei der Hundert • äh Achtundzwanzig auch.
 ((Carina schreibt „cm“ schräg hinter „128“))
 L (176) Genau.
 ABD (177) • Ja.
 L (178) •• Ja, sehr schön.

Mit der durch diese Unterrichtssequenz erreichte Ergänzung der Maßeinheit Zentimeter hinter 128 und 570 in der Berechnung $128 \cdot 570$ in der ersten Zeile des Lösungsversuchs von Abdel ist der erste Durchlauf durch das *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen* abgeschlossen, so dass zu der Berechnung des Umfangs des Rechtecks übergegangen werden kann. Der *Kommentar* von Jan zur Berechnung des Umfangs lautet folgendermaßen:

(4) Jans (JAN) Kommentar zu Tariks Berechnung des Umfangs

- JAN (185) Ähm ••• der Tarik hat das hier ähm...
 JAN (186) Die einhundertachtundzwanzig Zentimeter hat er in Meter umgewandelt.
 JAN (187) •• Öhm joa.
 JAN (188) •• Und dann hat er einfach • alles untereinander gerechnet.
 JAN (189) •• Aber ich hätte das vielleicht gemacht...
 L (190) Nee, w/ „Ich hätte“ mö/ will ich gar nicht haben.
 L (191) • Worauf muss man achten, ähm Jan, wenn man das so • plusrechnet?
 JAN (192) •• Dass man auch das Komma richtig setzt und nicht ein Komma dahinten, ein Komma da.
 ((zeigt nach links)) ((zeigt nach rechts))
 L (193) Hmh
 L (194) Sondern, wie ist es richtig?

Jan präzisiert gleich zu Beginn seines Kommentars einen *deiktischen* Verweis in der ersten abgebrochenen Äußerung (s185) („*das hier*“) durch eine entsprechende *Nennung* („*die einhundertachtundzwanzig Zentimeter*“). Dadurch wird deutlicher, welche der Seitenlängen Tarik in die Maßeinheit der anderen „umgewandelt“ hat. Die darauf folgende *Kommentierung* der Berechnung selbst bleibt jedoch aus *mathematischer* Sicht in seiner *nennend-propositionalen* Qualität recht beliebig („dann hat er einfach • alles untereinander gerechnet“). Auch hier ist die Versprachlichung stark vom Situationsbezug her bestimmt: Jans *Kommentar* ist nachvollziehbar, wenn man das Tafelbild mit der darauf abgebildeten *Addition* berücksichtigt, das ja für alle sichtbar macht, wie sie vollzogen worden ist. Wie soll er das für alle Sichtbare also sinnvoll kommentieren, ohne allzu Offensichtliches zu sagen?

Der Lehrer beschränkt sich in seiner Einschätzung des Lösungsversuchs von Jan darauf, zu benennen, dass es sich bei der Berechnung des Umfangs um eine *Addition* handelt, indem er von „*Plusrechnen*“ bei der Berechnung des Umfangs im Unterschied zu dem „*Malrechnen*“ in der vorausgegangenen Berechnung des Flächeninhalts spricht. Dann fragt er Jan, worauf beim „*Plusrechnen*“ generell zu achten ist: nämlich darauf, dass man die Dezimalstellen immer exakt untereinander schreibt und dabei das Komma nicht vergisst.

Mit der *Kommentierungsaufgabe* richtet der Lehrer die Aufmerksamkeit der SchülerInnen von der Lösung hin zum Lösungsweg. Die Fähigkeit der SchülerInnen zur Selbststeuerung bei der Berechnung, d. h. die eigene Rechenfähigkeit zu monitoren und anschließend selbst einzuschätzen, ob alles richtig ausgeführt ist, soll gestärkt werden. Um darüber sprechen zu können, wie die Berechnung an der Tafel ausgeführt worden ist, sollen die SchülerInnen sich auf den von den Schülern gewählten Lösungsweg konzentrieren und keine alternativen Lösungswege einbringen. Bei der *Kommentierung* geht es dem Lehrer weniger um den Aspekt der möglichst expliziten oder präzisen Versprachlichung dessen, was oder wie berechnet wird, sondern vielmehr um den Aspekt der Art und Weise der Berechnung selbst. Dieser von ihm gewählte Aufgabenfokus ist fachlich begründet und als solcher nachvollziehbar. Aus der Sicht eines sprachsensiblen Unterrichts fragt man sich jedoch, ob man sich hier nicht einen möglichen Ansatzpunkt für eine Auseinandersetzung mit der sprachlichen Seite der *Kommentierungen* entgehen lässt.

3. Beispiel aus dem Deutschunterricht

Im zweiten Beispiel aus dem Deutschunterricht geht es um Schülertexte des Typs „Suchanzeige/-meldung“ von entlaufenen Haustieren. Die Textart wird im Deutschunterricht aufgegriffen, um das *Beschreiben* als *komplexe Sprechhandlung/Großform des Sprechens* (Rehbein 1984) zu üben.

Beim *Beschreiben* gibt ein Sprecher einen Sachverhalt in seiner wahrnehmbaren Beschaffenheit sprachlich so wieder, dass im gelungenen Fall auf Grundlage der *Beschreibung* ein Bild des Sachverhalts in der Vorstellung des Hörers entstehen kann. Charakteristisch für das *Beschreiben*, in dem Elemente eines Sachverhalts als Stationen in einer Wahrnehmungskette nacheinander versprachlicht und in einen Zusammenhang gebracht werden, ist nach Rehbein, dass die hörerseitige Verarbeitung der Beschreibung wie ein „Gang durch den Vorstellungsraum“ erfolgt (Rehbein 1984, 79). Gekonntes *Beschreiben* setzt eine geschulte Wahrnehmung, Wissen über den Sachverhalt und eine solche sprachliche Ausdrucksfähigkeit voraus. Je besser all das beim Sprecher ausgebildet ist, desto genauer kann er den Sachverhalt durch das *Beschreiben* in seiner Gestalt und in seinem Wesen erfassen und dem Hörer zugänglich machen. In der Suchanzeige, um die es im Unterricht geht, hat die *Beschreibung* allerdings eher einen marginalen Stellenwert. Sie muss vor allem kurz und prägnant gehalten und auf wenige wesentliche Kennzeichen beschränkt sein, an der das entlau-

fene Tier unverwechselbar identifiziert werden kann.⁷ Insofern ist es eine besondere Art des *Beschreibens*, die hier gefordert ist. Zur Identifizierung trägt in einer Suchanzeige im Ernstfall die *Beschreibung* in Kombination mit einem markanten Foto bei. Die sprachliche *Beschreibung* hat gegenüber dem Foto einen unterstützenden Charakter.⁸

Bevor die Lehrerin von einigen SchülerInnen ihre eigenen Texte vorlesen lässt, rekapituliert sie die ‚Feedbackmethoden‘, die eine Fachkollegin zuvor in ihrem Unterricht behandelt hat und hält mit den SchülerInnen noch einmal fest, worauf man beim Feedbackgeben achten sollte und worauf es bei den *Beschreibungen* ankommt. Zum einen überträgt sie damit das *lehrerseitige Einschätzen* im Aufgabenstellen/Aufgaben-Lösen-Muster (Ehlich/Rehbein 1986) auf die SchülerInnen und macht daraus ein *gemeinsames Einschätzen*⁹, zum anderen richtet sie damit die Aufmerksamkeit der Klasse stärker auf sprachlich wichtige Aspekte an den Texten, die noch vorgelesen und besprochen werden sollen. Die Lehrerin hält während des Rekapitulierens der Feedbackmethoden die Regeln derselben schriftlich fest. Folgendes Tafelbild entsteht:

Hilfe! Katze entlaufen! <hr/> der Aufbau die Aussprache <hr/> – inhaltliche Verbesserung	<p><u>Feedback</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – positive Rückmeldung – negative Rückmeldung => Tipps/Verbesserungsvorschläge • „Du könntest ... verbessern.“ • „Du solltest darauf achten, dass, ...“ – sprachliche/grammatische Verbesserung
---	--

Die festgehaltenen Regeln des Feedbacks bestehen darin, dass die SchülerInnen zunächst „positive Rückmeldung“ zu dem vorgelesenen Text und erst dann „negative Rückmeldung“ geben, die sie als mögliche „Tipps“/„Verbesserungsvorschläge“ formulieren sollen. Die Schülerbeiträge verarbeitend schreibt die Lehrerin zunächst einige Punkte wie „Aufbau“ und „Aussprache“ an die Tafel, auf die zu achten wäre.

⁷ Bei der Rekapitulation der Feedbackmethoden wird die Beschränkung auf das Wesentliche in der Beschreibung bei einer Suchanzeige dann auch als wichtiger Punkt, auf den man achten sollte, festgehalten.

⁸ Ob der Textart zur Einübung des Beschreibens wirklich so gut geeignet ist, ist daher fraglich. Er wird aber in Schulbüchern der Jahrgangsstufe 5 gerne aufgegriffen.

⁹ Das *gemeinsame Einschätzen* im Diskurs bereitet die SchülerInnen auf das eigenständige *mentale Bewerten* eigener Texte vor. Das *kommunikativ praktizierte Einschätzen* wird i. S. Wygotskis nach innen gekehrt. Zum *gemeinsamen Einschätzen* im Diskurs vgl. auch Redder 2002.

Bezogen auf die „Verbesserungsvorschläge“ führt sie anschließend eine Unterscheidung zwischen „sprachlicher/grammatischer Verbesserung“ einerseits und „inhaltlicher Verbesserung“ andererseits ein.

Nach der Rekapitulation der „Feedbackmethoden“ wählt die Lehrerin SchülerInnen aus, die ein Feedback zum vorgelesenen Text geben, und weitere SchülerInnen, die als „Feedback-Polizei“ darauf achten, dass die Regeln des Feedbacks eingehalten werden. Wie bei dem Beispiel aus dem Mathematikunterricht oben erscheint das methodische Vorgehen, die MitschülerInnen auf diese Weise in den Unterricht aktiv mit einzubeziehen als ein geeigneter Ansatz, um den Schülertext „sprachsensibel“ genauer in Augenschein zu nehmen.

Merve liest als erste ihren Text vor, nachdem all die Rollen in der Klasse festgelegt sind:

(6) Merves (MER) Suchanzeige

L (209) Merve liest mal vor.

[...]

MER (215) Es handelt sich um ein/ • um ein kleine und schlanke Hauskatze.

[...]

MER (241) Sie ist vier Kilogramm schwer und ein Meter lang.

[...]

MER (246) Die Katze besitzt eine • schneeweißen Fell und • und hat schwarze Pfote.

[...]

MER (248) Ihrer besonderen Merkmal lautet, dass sie • cremefarbenen Herzform am Rücken hat.

MER (249) • • Sie ist am zwölften zwölften zweitausendzwoölf entlaufen.

MER (250) • Wer meine Katze gefunden hat, meldet sich bei mir.

MER (251) Merve Topr/ • Toprak, Hauptstraße dreiundzwanzig, eins zwei drei vier fünf Berlin. Telefonnummer eins zwei drei vier fünf sechs sieben acht neun fünf.

L (252) • Okay.

Merve ist in der Lage, die Funktion der Textart im Handlungszusammenhang richtig zu erfassen und einen Text zu formulieren, der – sieht man von einigen kleinen Defiziten ab – als Suchanzeige funktionieren würde. Ihr Text enthält wesentliche Elemente einer Suchanzeige, unter anderem eine knappe und auf wesentliche Erkennungsmerkmale reduzierte *Beschreibung* der entlaufenen Katze. Sie hat verstanden, worum es in der Textart und in der darin enthaltenen *Beschreibung* geht. Bis auf die Probleme, die sie mit der Nominalphrase im Deutschen hat (s. u.), ist ihr Text sprachlich durchaus altersgemäß. Bei kritischer Betrachtung fallen zunächst stilistisch besondere Formulierungsweisen auf wie: „Es handelt sich um ein ...“ ((s215)), „Die Katze besitzt ein ...“ ((s246)), „[ein] besonderes Merkmal [ist]“ und „[...] lautet [...]“ ((s250)). Es sind bildungssprachliche Ausdrucksweisen¹⁰, die für die Textart stilis-

¹⁰ Ein Bestimmungsversuch für das Konzept von „Bildungssprache“ findet sich in Uessler/Runge/Redder 2014, einen Versuch, den bildungssprachlichen Wortschatz für die Jahrgangsstufen 1-5 zu ermitteln, findet man in Köhne et al. 2015: 76ff. Allerdings ist keiner der hier genannten Ausdrücke in der dortigen Liste zum bildungssprachlichen Wortschatz enthalten.

tisch abweichend erscheinen. Ein Zurückgreifen auf solche formelhaften Formulierungsweisen, das „zitierende Handeln“ (Grießhaber 1987), könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass sich Merve bei der Formulierung ihres Textes stark auf sprachliche Ausdrucksmittel, die ihr aus dem Unterrichtszusammenhang bekannt sind, gestützt hat. Der Textestieg „Es handelt sich um [...]“ eignet sich nicht für die erste Zeile einer Suchanzeige. Dies zusammen mit dem Hinweis, dass es sich bei einer Suchanzeige aufgrund der besonderen Textfunktion um eine sehr knapp zu formulierende Textart handelt, der auf alltagssprachlichen Ausdrucksmitteln basiert, wäre vielleicht ein Ansatzpunkt, um die stilistischen Probleme in Merves Text aufzugreifen und um über Formulierungsalternativen nachzudenken. Dazu würde auch die Beobachtung gehören, dass Merves Suchanzeige bis auf die persönlichen Angaben durchgehend im Satzformat formuliert ist. Damit entspricht ihr Text vielleicht den Erwartungen, die an schulisch anzufertigende Texte gestellt wird – für eine Suchanzeige, in der es auf knappe Formulierungen ankommt, weil alles schnell erfassbar sein soll, ist dies nicht unbedingt erforderlich. Das Fehlen einer kurzen Überschrift, das in einem Kommentar (s. Ausschnitt (9) unten) später thematisiert wird, ist für die Textart problematisch, da dieser für die schnelle Identifizierbarkeit des Aushangs als Suchanzeige entscheidend ist. Außerdem wäre, wie in einem weiteren Kommentar (s. Ausschnitt (7) unten) aufgegriffen, ein Hinweis zu dem Ort, an dem das Tier entlaufen ist, hilfreich für die Suche.

Nachdem Merve ihren Text vorgelesen hat, geben drei SchülerInnen einen *Kommentar* zu Merves Suchanzeige ab:

Rebekka nimmt in ihrem *Kommentar* (7) die Suchanzeige als Ganzes in den Blick und schätzt den Text positiv so ein, dass Merve „alles richtig rein gemacht hat“ und dass auch die Beschreibung alles Wesentliche („die Fellfarbe und die Körperform“) enthält ((s258)). Erst in einem zweiten Schritt gibt sie dann, wie zuvor in den Regeln zu „Feedbackmethoden“ besprochen, eine negative Rückmeldung in Form einer Einschränkung, indem sie darauf hinweist, dass der Ort, an dem das Tier entlaufen ist, in ihrer Suchanzeige fehle ((s259)).

(7) Rebekkas (REB) Kommentar zu Merves Suchanzeige

- REB (258) • Ähm ich fand, sie hat alles richtig rein gemacht, auch ähm ((2s)) ähm die Beschreibung von der Katze, das/ die Fellfarbe und die Körperform.
- REB (259) • Nur eins fehlt, wo die entlaufen ist.
- L (260) ((1s)) Okay.

Ajit geht anders als Rebekka sofort auf die zu beanstandenden Punkte an Merves Suchanzeige ein: Ihm ist aufgefallen, dass Merve die Aufgabenstellung der Lehrerin nicht korrekt umgesetzt hat und eine eigene Suchanzeige erstellt hat, anstatt eine für „Emmas Katze“ zu formulieren („[...] wir sollten ja, dass Emmas Katze weg ist, nicht deine Katze“, (s263)), und dass Merves Katze etwas ungewöhnliche Körpermaße hat ((s265)-(s274)). Die Lehrerin leitet aus dem negativen Feedback Ajits einen *korrektiven Hinweis* ab ((s276)):

(8) Ajits (AJI) Kommentar zu Merves Suchanzeige

- AJI (263) • • Ähm • also, wir sollten ja, dass Emmas Katze weg ist, nicht deine Katze.
 L (264) ((1,5s)) Okay.
 AJI (265) Und ähm • • gibt s ne Schlange, die ein Meter lang ist?
 L (266) • Bitte?
 AJI (267) Gibt es ne Schlange, die ein Meter lang is?
 L (268) Ne Schlange?
 [...]

 AJI (273) Katze!
 AJI (274) ((kichert))
 L (275) • Ne Katze.
 L (276) • Äh ja, da äh hättest du vielleicht noch n bisschen besser recherchieren können, wie lang so Katzen sind, ne?

Ismail hält im positiven Teil seines Feedbacks fest, dass Merves „Geschichte [...] lang [war]“, im negativen Teil beanstandet er das Fehlen einer „Überschrift“ ((s309)). Darüber, wie eine solche Überschrift lauten könnte, wird allerdings nicht weiter gesprochen.

(9) Ismails (ISM) Kommentar zu Merves Suchanzeige

- ISM (306) • Also • • Merve hat • äh sehr viele Merkmale beschrieben • und seine • Geschichte war lang.
 S1 (307) • Ihre.
 MER (308) Ihre.
 ISM (309) • Ihre Geschichte war lang • • ähm • und isch glaube, sie hat kein Überschrift.
 S1 (310) ((1,3s)) Nee, hat se auch nicht.
 AHI (311) Is doch ega:l.
 L (312) Ich glaube, das ist untergegangen, weil hier vorne noch gequasselt worden hat/ • (ge) wurde.
 AHI (313) Aber sie hat keine.
 L (314) Hast du noch/ hast du ne Überschrift?
 MER (315) Nein, hab ich vergessen.
 L (316) Ou:h ouh ouh.
 L (317) ((2s)) Okay.
 L (318) ((1,8s)) Gut.

Nachdem alle drei SchülerInnen sich in ihren Feedbacks auf die von der Lehrerin als „inhaltliche Verbesserung“ bezeichnete Seite des Textes konzentriert haben, was bei einem allein mündlich vorgetragenen Text auch sinnvoll erscheint, möchte die Lehrerin, dass die SchülerInnen noch exemplarisch auf einige „sprachliche Fehler“ ((s328)) eingehen, die Merve in ihrem Text gemacht hat. Jens spricht in seinem Beitrag die Schwierigkeit an, die Fehler, die Merve in ihrem Text gemacht hat, von denen, die erst beim Vorlesen entstanden sind, zu unterscheiden ((s331)). Ein Beispiel wird daraufhin von der Lehrerin selbst aufgegriffen ((s335), (s336)); sie übersieht dabei, dass Merve nicht nur Schwierigkeiten mit dem Genus des Ausdrucks „Fell“ hat, sondern

dass es sich hierbei vielmehr um systematische Probleme mit der Adjektivdeklinaton handelt (s. o. Ausschnitt (6) „Die Katze besitzt eine • schneeweißen Fell [...]“):

(10) Fehlerkorrektur durch die Lehrerin

- L (328) • • So:, sind euch denn äh sprachliche Fehler aufgefallen, bei Merve?
 L (329) ((2s)) Jens.
 JEN (330) • Ja, also ähm meistens...
 JEN (331) ((1,2s)) Entweder das hat sie so aufgeschrieben oder sie hat das ähm falsch
 • gelesen, also, dass sie vielleicht ein paar Buchstaben vergessen hat.
 L (332) Has d/ weißt du noch das Beispiel?
 JEN (333) Ähm: • nein.
 L (334) • Okay.
 L (335) Es war ein/ ein Beispiel war s, und das heißt „ein/ ein schneeweißes Fell“,
 ne?
 L (336) Nicht „eine schneeweißes Fell“.

Die Fehlerkorrektur der Lehrerin bleibt an dieser Stelle exemplarisch und unsystematisch. Es ist fraglich, ob sie Merve damit eine Hilfestellung anbietet, die das sprachliche Problem, das sie hat, löst. Merve ist mit Türkisch als Erstsprache aufgewachsen. Sie hat wie man an dem vorgelesenen Text sehen kann, im Deutschen Probleme mit dem Genus von Nomen, mit der Artikelverwendung und mit der Kongruenz in Nominalphrasen. Mit diesem Problem dürfte sie in der Klasse nicht alleine sein. Auch erstsprachlich deutsche Kinder können in diesem Alter nicht unbedingt immer sicher mit der Kongruenz in Nominalphrasen umgehen, und der korrekte Einsatz des bestimmten und unbestimmten Artikels zwecks Determination kann auch im Erwachsenenalter ein Problem darstellen. Können solche sprachlichen Probleme identifiziert werden, wäre es sinnvoll, sie für die ganze Klasse aufzugreifen, sie systematisch zu behandeln und sie mittels Übungen zu bearbeiten.

Betrachtet man die Feedbacksequenz insgesamt noch einmal bezogen auf den vorgelesenen Text, so hat man den Eindruck, dass einige wichtige Punkte von den MitschülerInnen aufgegriffen worden sind, dass aber für *detaillierte und systematische sprachliche Einschätzungen* des Textes nicht genügend Raum zur Auseinandersetzung mit dem Text im Unterrichtsdiskurs gegeben ist. Dass die Lehrerin das *lehrerseitige Einschätzen* auf die SchülerInnen überträgt, so dass das Einschätzen gemeinsam vorgenommen werden kann, ist ein Ansatz, der grundsätzlich dafür geeignet ist, um die SchülerInnen für die Angemessenheit der sprachlichen Ausführung ihrer Textaufgabe zu sensibilisieren. Allerdings werden auch Grenzen des *gemeinsamen Einschätzens* sichtbar. Deutlich an den positiven Rückmeldungen der MitschülerInnen wird auch, wie schwierig eine fähigkeitsorientierte *Einschätzung* von Schülerleistungen ist, wenn die Erwartungen, an denen ein Text einer bestimmten Textart gemessen werden, vorher nicht explizit offen gelegt worden sind.

4. Worauf müsste man achten?

Beide Lehrkräfte – im Mathematik- sowie im Deutschunterricht – richten in den betrachteten Beispielen beim Einbeziehen der SchülerInnen in den Unterrichtsdiskurs die Aufmerksamkeit der SchülerInnen gezielt auf *Sprachliches* aus – und zwar unabhängig vom Unterrichtsfach und -gegenstand. Dadurch eröffnen sich im Unterrichtsdiskurs Möglichkeiten zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit Facetten des *sprachlichen Handelns*, die, wenn sie konsequent genutzt werden würden, für die Wissensvermittlung wertvoll sein könnten. Die gegebenen Möglichkeiten werden allerdings noch nicht i. S. eines sprachsensiblen Unterrichts ausgeschöpft.

Woran liegt das? Worauf müsste man achten, um das vorhandene Potential für ein sprachsensibles Unterrichten stärker nutzen zu können?

Beim ersten Beispiel aus dem Mathematikunterricht wird durch die *Kommentierungsaufgabe* die Möglichkeit eröffnet, den Gegenstand, um den es im Unterricht geht, durch präzises sprachliches Formulieren genauer zu erfassen und auf diese Weise begrifflich-konzeptuell deutlicher zu konturieren. Doch dieses Potential bleibt ungenutzt. Die *Kommentare* der SchülerInnen Carina und Jan zeichnen sich durch einen unmittelbaren Situationsbezug und durch sehr einfache und wenig präzise alltagssprachliche Formulierungen aus. Diese einfachen situationsbezogenen Formulierungsweise sind im gegebenen Fall insbesondere darauf zurückzuführen, dass das, was sie *beschreibend kommentieren* sollen, im Grunde bereits allen Beteiligten zugänglich ist, und dadurch keine zwingenden Erfordernisse für eine präzise Formulierung unter Rückgriff auf fach- und bildungssprachliche Ausdrucksmittel (mehr) gegeben sind. Insofern sind die Formulierungen der beiden SchülerInnen in der gegebenen Konstellation situationsangemessen. An dieser Stelle könnte man z. B. über eine veränderte Aufgabenstellung nachdenken, bei der eine präzise Formulierung des gegebenen Sachverhalts, d. h. in diesem Fall der gestellten Aufgabe und der Berechnung als Lösungsversuch dieser Aufgabe, tatsächlich erforderlich wäre. Denkbar wäre z. B. eine Aufgabe, bei der die eine Hälfte der Klasse den Flächeninhalt, die andere den Umfang unabhängig voneinander berechnet und bei der dann anschließend jeweils ein Schüler der anderen Gruppe den Rechenweg ohne Tafelanschrieb, dafür aber in präzisen sprachlichen Formulierungen *beschreibt*. Um die SchülerInnen darin zu unterstützen, dass sie die beobachtete Berechnung präzise wiedergeben, könnte es hilfreich sein, die dafür notwendigen sprachlichen Ausdrucksmittel vorab im Unterricht zu behandeln und den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich diese anzueignen. Auf diese Weise könnten die *sprachlichen Anforderungen* offengelegt werden.

Beim zweiten Beispiel aus dem Deutschunterricht wird ein exemplarischer Schülertext des Typs Suchanzeige auf dessen sprachliche Angemessenheit und auf dessen sprachliches Gelingen hin *gemeinsam eingeschätzt*. Mit ihren *Kommentaren* beim *gemeinsamen Einschätzen* haben die SchülerInnen die Möglichkeit, eigene *Einschätzungen* bezogen auf den Schülertext in den Unterrichtsdiskurs einzubringen und zu erproben. Ein solches methodisches Vorgehen ist für einen sprachsensiblen Unterricht prinzipiell geeignet. Allerdings bleiben die für die schülerseitigen Kommentare besprochenen Differenzierungen mit: „negativer vs. positiver Rückmeldung“ sowie

„sprachlich-grammatischer vs. inhaltlicher Verbesserung“ zu unspezifisch. Für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand könnten die schülerseitigen Einschätzungen stärker auf die Textart bezogen und es könnte auf sprachliche Besonderheiten der Textart und den darin enthaltenen besonderen Typ von *Beschreibung* eingegangen werden. Sprachliche Problembereiche, die sich in den Schülertexten zeigen, sollten bei der Besprechung der Texte nicht nur beiläufig korrigiert, sondern zusammenhängend erklärt und eventuell auch sprachvergleichend aufgegriffen werden, so dass die SchülerInnen ihr Wissen über sprachliche Ausdrucksmittel und Grammatik im Deutschen systematisch ausbauen können. Auch in diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig es ist, dass *sprachliche Anforderungen* explizit thematisiert werden, damit die SchülerInnen dazu befähigt werden, ihr eigenes *sprachliches Handeln zu reflektieren* und *angemessen einzuschätzen*.

Wie „sprachsensibel“ der Unterricht gestaltet werden kann, hängt sehr vom *sprachlichen Fokus* der Lehrkräfte ab: Dass Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit stärker auf die sprachlichen Beiträge der SchülerInnen richten und sich intensiv mit diesen auseinandersetzen, ist in jedem Fall von entscheidender Bedeutung für einen sprachsensiblen Unterricht.

Literatur

- Bayrak, C. / Braukmann, L. / Clemens, L. / Kameyama, S. (Hgg.) (2016) *Unterrichtsdiskurse Klasse 5. Transkriptband*. Dortmund: TU Dortmund.
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1986) *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Grießhaber, W. (1987) *Authentisches und zitierendes Handeln. Bd. II: Rollenspiele im Sprachunterricht*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, L. (2016) Perspektiven für eine mehrsprachige und sprachensible Schule. In: L. Hoffmann et al. (Hgg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Schmidt.
- Kameyama, S. (2016) Sprachentwicklung im Schulalter. In: L. Hoffmann et al. (Hgg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Schmidt.
- Köhne, J. / Kronenwerth, S. / Redder, A. / Schuth, E. / Weinert, S. (2015) Bildungssprachlicher Wortschatz – linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In: A. Redder, / J. Naumann / R. Tracy (Hgg.) *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster, New York: Waxmann, 67–92.
- Özgül, E. (2016) Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: L. Hoffmann et al. (Hgg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Schmidt.
- Prediger, S. / Özgül, E. (Hgg.) (2011) *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Redder, A. (1982) *Schulstunden*. Tübingen: Narr.
- Redder, A. (2002) Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Dies. (Hg.) *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität*. OBST-Beiheft 12, 5–28.
- Redder, A. / Guckelsberger, S. / Graßer, B. (2013) *Mündliche Wissensprozessierung und Konnektierung. Sprachliche Handlungsfähigkeiten in der Primarstufe*. Münster, New York: Waxmann.
- Redder, A. (2014) Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistische Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: A. Redder / S. Weinert (Hgg.) *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann. 108–134.
- Rehbein, J. (1984) Beschreiben, Berichten, Erzählen. In: K. Ehlich (Hg.) *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr., 67–124.

Uessler, S. / Runge, A. / Redder, A. (2014) „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A./Weinert, S. (Hgg.) *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster, New York: Waxmann. 42–67.