

## **Rezension zu: Miriam Morek: Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg 2012**

**Inga Harren**

Um es gleich vorweg zu sagen: Die Dissertation von Miriam Morek ist eine Bereicherung – sowohl für die Forschung zum kindlichen Erklären als auch zum häuslichen und schulischen Diskurserwerb. Die Arbeit leistet dabei vielerlei: Sie gibt Einblicke in die Variationsbreite familialer Gesprächsstile und in Gelegenheiten, Unterstützung und Wertschätzung, die Kinder in Familien erhalten (oder nicht erhalten), um übersatzmäßige Erklärungen zu produzieren. Auch für den Schulunterricht werden unterschiedliche Stile rekonstruiert, mit denen die Lehrer/innen kindseitiges Erklären initiieren, begleiten beziehungsweise unterstützen und die Erklär-Interaktion abschließen. Hierbei werden sowohl Möglichkeiten für die gesprächsstrukturelle Gestaltung von Unterrichtsgesprächen aufgezeigt als auch Probleme, die dabei entstehen können. Schließlich setzt Morek die verschiedenen Interaktionsstile der Erwachsenen in Verbindung mit Rollen und Rollenerwartungen. Ganz nebenbei ist die Arbeit außerdem ein vertiefender Beitrag zur Erklärforschung.

Es folgt nun zuerst eine Darstellung der Daten und Methode der Studie (Abschnitt 1), anschließend eine Zusammenfassung der Ergebnisse – unterteilt in grundsätzliche Ergebnisse zum Erklären (Abschnitt 2), zum Erklären in der Familie (Abschnitt 3) sowie zum Erklären im Unterricht (Abschnitt 4) – abschließend eine kritische Würdigung der Arbeit (Abschnitt 5).

### **1. Datenbasis und Methodik**

Die Arbeit ist aus einem "diskurssozialisatorische[n] und sprachdidaktische[n] Interesse" (12) entstanden, so dass für die Analysen zentral ist, wie Kinder zum Erklären gebracht werden beziehungsweise wie Kinder dabei unterstützt und gefördert werden. Die zugrundeliegenden Daten stammen aus dem DFG-Forschungsprojekt *Diskursstile als sprachliche Sozialisation (DASS)* an der TU Dortmund (Prof. Uta Quasthoff). Das Familienkorpus umfasst 41 Aufnahmen aus den Familien von 6 Erstklässlern in 5 Familien mit einer Gesamtlänge von 16 Stunden. Fast 18 Zeitstunden umfasst ein weiteres Korpus von Unterrichtsstunden dieser 6 Erstklässler, das aus dem Unterricht zweier Grundschulen der Fächer Sachunterricht und Sprache stammt. In jeder Schule wurde der Unterricht einer Lehrerin gefilmt. Diese Daten wurden ausschnittsweise mit GAT1-Basistranskription (Selting et al. 1998) verschriftlicht und gezielt feintranskribiert.

Methodisch verortet sich die Arbeit im Bereich der "ethnomethodologisch fundierte[n] Gesprächsforschung" (12). Außerdem wird das von Hausendorf/Quasthoff erarbeitete Modell zur Beschreibung von narrativen Diskurseinheiten (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005:118ff.; Hausendorf/Quasthoff 1989) zugrundegelegt und auf Erklärungen angewandt. In dem empirisch rekonstruierten Modell von Hausendorf/Quasthoff wurden narrative Aufgaben identifiziert, die beim Erzählen bewältigt werden müssen und die auch teilweise von einem erwachsenen

Gesprächspartner übernommen werden können, um das kindliche Erzählen zu unterstützen oder überhaupt erst zu ermöglichen.

Für die Realisierung einer übersatzmäßigen Erklärung hat Morek folgende Jobs rekonstruiert, an deren Abfolge sie sich bezüglich der weiteren Herausarbeitung interaktiver Strukturen orientiert (63):

- (1) Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz,
- (2) Konstituieren eines Explanandums,
- (3) Durchführen einer Erklärung,
- (4) Abschließen,
- (5) Überleiten.

Aus der Perspektive einer Grundlagenforschung zu Erklärungen vermag die in der Arbeit vorgenommene Zuordnung von *Mitteln* und *Jobs* nicht immer zu überzeugen. Insgesamt erscheint das gewählte Vorgehen aber für die Fragestellung sinnvoll und passend; die Ergebnisse zu Erklärungen in Familieninteraktionen und Unterrichtsinteraktionen sind überaus überzeugend und für eine Weiterverwertung beispielsweise in Lehreraus- und -fortbildung sehr vielversprechend.

## 2. Interaktive Strukturen des Erklärens

Das mit den Strukturen des Erklärens befasste Kapitel der Arbeit ist nicht nur eine notwendige Vorbereitung der "eigentlichen" Ergebnisse, sondern Moreks Herausarbeitung verschiedener Mittel innerhalb der oben genannten Jobs sind auch hochinteressant für die Grundlagenforschung zum Erklären. Im Folgenden werden die von Morek rekonstruierten Jobs in Kürze charakterisiert und ausschnittsweise einige der herausgearbeiteten Mittel beschrieben.

Den Job *Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz* versteht Morek als die für Erklärungen notwendige Herstellung "eine[s] inhaltlich-thematische[n] Kontext[es]" (66). Das Erklären müsse aber auch "formal passen" (ebd.), womit die aktuellen Rollen der Gesprächspartner und die situative Rahmung des Gesprächs gemeint sind.

Das *Konstituieren eines Explanandums* sieht die Autorin als "gesprächsorganisatorischen *Umschlagpunkt*" (68), da mit der Realisierung dieses Jobs eine Erklärung projizierbar werde. Sie arbeitet drei *zuhörerseitige Mittel* heraus, mit denen ein Gesprächspartner bei seinem Gegenüber eine Erklärung in Gang setzen kann (ebd.):

- (1) Anzeigen eines Wissens-/Verstehensdefizits durch eine W-Frage
- (2) Anzeigen epistemischer Unsicherheit durch eine Entscheidungsfrage
- (3) Erkläraufforderung.

Besonders interessant erscheint hierbei die *Entscheidungsfrage* (2), mittels derer formal im Grunde nur eine Ja/Nein-Antwort erfragt wird, die aber im Gespräch regelmäßig Erklärungen hervorruft, in denen der Antwortende seine Entscheidung begründet. Als *erklärerseitige Mittel* (71) rekonstruiert Morek demgegenüber (1) *Korrektur-Abstracts*, (2) *Formale Ankündigungen* und (3) *Erklär-Köder*. Die *Korrektur-Abstracts* stellen hierbei den Vorlauf einer Erklärung dar, mit dem einer vorangegangenen Darstellung des Gesprächspartners widersprochen wird, erst daraufhin wird der infrage stehende Zusammenhang elaboriert und präzisiert. Der

*Erklär-Köder* stellt die wohl interessanteste Strategie dar, sprecherseitig eine übersatzmäßige Erklärung auf den Weg zu bringen: Ein Sprecher initiiert ein Thema, von dem erwartbar ist, dass der Gesprächspartner 'anbeißt' und nachfragt.

Die *Durchführung* als "*Kernaufgabe* des Erklärens" wird im "prototypischen" Fall von einem primären Sprecher erledigt, der die "Hauptverantwortung" übernimmt (77). Morek präsentiert verschiedene Beispiele, in denen die Typen der Erklärungen bereits mit "Einleitungsmarkierungen" gekennzeichnet werden, so zum Beispiel durch Temporaladverbien (*Erklären-Wie*) oder Existenzausdrücke wie "es gibt" (*Erklären-Was*) (77f.). Außerdem seien häufig prosodische Veränderungen festzustellen (z.B. tieferes Tonhöhenregister). Die Ko-Konstruiertheit zeige sich unter anderem darin, dass durch *Continuer* (Schegloff 1982) oder/und Nachfragen Rezipientensignale erfolgen beziehungsweise der Rezipient sein Verstehen formal markiert oder inhaltlich dokumentiert.

Der Job *Abschließen* leitet schließlich den Übergang ein, bei dem der primäre Sprecher seine Hauptverantwortung und sein privilegiertes Rederecht wieder abgibt. Morek analysiert drei Mittel *erklärerseitigen* Abschließens (81):

- (1) Nennen eines inhaltlich bestimmten 'Endpunkts' des Erklärten,
- (2) Gestaltschließung (Klammerbildung) durch Reformulierung oder Wiederaufnahme lexikalischer Elemente und
- (3) Formulieren eines Fazits.

Demgegenüber stehen *zuhörerseitige Mittel*, mit denen der Abschluss einer Erklärung ratifiziert oder eingeleitet werden kann:

- (1) Verständnissignalisierung,
- (2) Verständnisdarlegung,
- (3) Detailbezogene Nachfragen und
- (4) Bewertungen oder Dank.

Die *Detailbezogenen Nachfragen* (3), die bei den *zuhörerseitigen Mitteln* auf ein *Abschließen* des Erklärens hinauslaufen, betreffen Aspekte die 'inhaltlich oft nebensächlich' sind. Der Sprecher signalisiert damit, dass er die Erklärung insgesamt verstanden hat. Die Mittel (2) und (3) haben Morek zufolge dabei jeweils das Potenzial, Ratifizierungssequenzen nach sich zu ziehen, die mehrere Sprecherwechsel lang werden können.

Mit dem *Überleiten* ist das Erklären endgültig vorbei. Realisiert werden kann es beispielsweise durch ein längeres Schweigen, durch Verweise auf den gemeinsamen Wahrnehmungsraum oder durch 'thematische Rückbindung', die das erneute Einsetzen einer *ongoing activity* einleiten.

### **3. Erklären in Tischgesprächen und in Hausaufgabensituationen**

Moreks zentrales Ergebnis lautet: Die Schaffung von Gelegenheiten zum Erklären und die Unterstützung und Wertschätzung, die Kindern dabei zuteil wird, fällt in den untersuchten Familieninteraktionen ganz verschieden aus. Der Gliederung der Arbeit folgend werden zunächst die Ergebnisse für die Tischgespräche und anschließend für die Hausaufgabensituationen dargestellt.

Mit den von Morek rekonstruierten Interaktionsmustern in den untersuchten 5 Familien erweisen sich die Varianzen bei der Förderung (oder Ver-/Behinderung)

kindlichen Erklärens als ausgesprochen groß. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu bisherigen Forschungsergebnissen, nach denen Kinder in der Familie zwar *erzählen* dürfen, ihnen aber nicht oder nur selten die Rolle von *Erklärern* zugestanden wird und die Deutungshoheit erklärungsbedürftiger Inhalte grundsätzlich bei den Eltern beziehungsweise Erwachsenen liegt. Nur in einer Familie konnten in den Tischgesprächen keine Fälle jedweden Erklärens festgestellt werden, in anderen Familien kam es zum Teil zu ausgiebigen Erklärsequenzen und einer Bandbreite von Unterstützungsverfahren durch die Eltern.

Die Verschiedenartigkeit, mit denen Erwachsene in den Tischgesprächen mögliche Erkläransätze schaffen oder verhindern und wie sie auf kindliches Erklären reagieren, bündelt Morek in drei *familien-spezifische Interaktionsmuster*, und zwar (1) *Fordern und Unterstützen*, (2) *Übernehmen und Reparieren* und (3) *Dulden und Tilgen*.

Das Muster *Fordern und Unterstützen* hat Morek in den Interaktionen zweier der fünf untersuchten Familieninteraktionen gefunden. Dabei wird Kindern "in besonderem Maße Gesprächsraum für die Produktion narrativer und explanativer Diskurseinheiten eröffnet" (127). Durch "Fragen und emphatische Zuhörerreaktionen" (ebd.) ihrer Eltern erhalten sie immer neuen Gesprächsraum und werden motivationell und gesprächsstrukturell unterstützt. Zunächst steht häufig das Erzählen im Vordergrund. Daraus ergeben sich viele Anschlussmöglichkeiten für kindliches Erklären. Ein besonders großen Gesprächsraum für meist mehrere Kinder wird mit einer *Erklär-Serie* (ebd.:112ff.) eröffnet: Das wechselseitige Erklären verschiedener Kinder innerhalb eines an sich erklärbedürftigen Themenbereiches wird damit als *Modus der Interaktion* (ebd.:115) etabliert.

Das Interaktionsmuster *Übernehmen und Reparieren* zeichnet sich dadurch aus, dass Eltern zwar die von ihren Kindern angebotenen Themen aufgreifen, ihnen jedoch keinen Raum zu deren entfaltender Darstellung geben, sondern selbst das Rederecht ergreifen, um die Erklärung anstelle des Kindes anzubringen, z.B. durch elaborierte Zuhöreraktivitäten in Form von Reformulierungen, die dem Kind 'die Arbeit abnehmen'.

Auch im Interaktionsmuster *Dulden und Tilgen* werden keine Gelegenheiten für kindliches Erklären geschaffen. Steigt das Kind von sich aus in erklärende Darstellungen ein (meist zu Themen, zu denen das Kind besonderes Wissen hat, wie Computerspiele), so wird dies zwar geduldet, Zuhörersignale, Nachfragen oder eine abschließende Würdigung bleiben jedoch gänzlich aus (*Tilgung*).

Zu Beginn und während der Erledigung von Hausaufgaben werden Kinder häufig zum Erklären der jeweiligen Aufgabenstellungen veranlasst. Auch für die familialen Interaktionen während der Hausaufgaben hat Morek drei Muster rekonstruiert: (1) *Überlassen und Helfen*, (2) *Reparieren und Übernehmen* und (3) *Fordern und Unterstützen*. Im Interaktionsmuster *Überlassen und Helfen* wird auf ein Erklären verzichtet, wenn klar ist, dass das Kind versteht, was es machen soll. Durch dieses Verhalten wird dem Kind durch die Eltern hochgradig Kompetenz attribuiert und Autonomie zugestanden. Die Bezeichnung des Musters *Übernehmen und Reparieren* findet sich bereits als Muster in Tischgesprächen und wurde auch für Hausaufgabensituationen übernommen. In derselben Familie zeigt sich hier ein sehr ähnliches Interaktionsverhalten wie in den Tischgesprächen. Das unter der Bezeichnung *Fordern und Unterstützen* gebündelte Interaktionsmuster beinhaltet die explizite Schaffung von Gelegenheiten und der Verpflichtung zu

erklären. Zugzwänge zum Erklären werden durch Erkläraufforderungen realisiert und im Verlauf beteiligt sich das Elternteil mit Zuhöreraktivitäten und Strukturierungs- und Formulierungshilfen, bei denen das Rederecht immer wieder an das Kind zurückfällt. Morek sieht die expliziten Erkläraufforderungen auch als ein Mittel der formellen Rahmung der Hausaufgabensituation und der Rollen, die in der untersuchten Familie damit verbunden sind: Das Kind wird in der Rolle des 'Schülers' zum Erklären verpflichtet, ganz unabhängig davon, ob sich Probleme bei der Erledigung der Hausaufgaben ergeben.

#### 4. Erklären im Schulunterricht

Dass Schulen mit Recht als "Erklär-Institutionen" (Klein 2001:1327) verstanden werden können, wird in Moreks Kapitel zum Erklären im Unterricht eindrucksvoll nachgewiesen. Es ist dabei aber entgegen der landläufigen Vorstellung über Schule nur selten die Lehrkraft, die erklärt, sondern regelmäßig werden Schüler/innen zum Erklären aufgefordert beziehungsweise sie werden als Mitproduzenten innerhalb umfangreicherer Erklärungen eingebunden.

Typisch für unterrichtliches Erklären durch Schüler/innen sind sicherlich Erkläraufforderungen. Das Erklären wird mit diesem Mittel als (schulische) Aufgabe gerahmt. Daneben wird eine Reihe von Fragen eingesetzt, die regelmäßig Schülererklärungen zur Folge haben. Die Fragen "Was ist denn Petersilie?" oder "Wie kommen denn jetzt diese Pflanzen in diese meine Blumentöpfe?" (167) können prinzipiell mit wenigen Worten beziehungsweise satzförmig beantwortet werden. Durch die Lehrkraft werden die schülerseitigen Darstellungen aber regelmäßig interaktiv ausgedehnt und zudem auf verschiedene Schüler/innen verteilt. Nachfragen richten sich in den von Morek untersuchten Daten meist nicht an den jeweiligen Schüler/ die jeweilige Schülerin zurück, sondern das Rederecht steht jeweils erneut zur Disposition und alle Schüler/innen können sich für weitere Redebeiträge um die Turnzuteilung bewerben. Im Gegensatz zum *solistischen Erklären* nennt Morek ein solches gemeinsames Erklären über mehrere IRF-Sequenzen (Initiation-Response-Feedback-Sequenzen, vgl. auch Sinclair/Coulthard 1975) *orchestriertes Erklären*. Dieses habe "nur noch wenig mit dem prototypischen Erklären [...] gemeinsam" (163).

Auch wenn das gemeinsame Erklären sich mündlich vollzieht, werden mitunter auch Formen des konzeptionell eher schriftsprachlichen Erklärens beziehungsweise spezifisch schriftliche Textsorten (wie Backrezepte) erarbeitet. Die Strukturierungsaktivitäten sind dabei spezifisch auf den Erklärgegenstand ausgerichtet. Durch Fragen und Folgefragen sowie Rückmeldungen erfahren die Kinder, "welche Informationen in welcher Reihenfolge und auf welchem Granularitätsniveau zu versprachlichen sind, damit die Erklärung für einen *vorgestellten* Adressaten verständlich ist" (179). Hier zeigen sich erstaunliche Parallelen zum Unterricht mit Mittel- und Oberstufenschüler/innen (Harren 2011).

Beim *solistischen Erklären* (181ff.) strukturiert und formuliert ein einzelnes Kind eine diskursförmige Erklärung. Solche Erklärungen können rein formal als Aufgabe und unabhängig vom besonderen Wissen jedes Einzelnen oder aber nach

dem *Zuständigkeitsprinzip*<sup>1</sup> von den Kindern elizitiert werden. Ein Kind kann als *zuständig* für die Erklärung eines bestimmten Gegenstandes präsentiert werden, wenn seine "wissensmäßige Ausgewiesenheit" (267) in irgendeiner Form zutage tritt oder postuliert werden kann (z.B. durch Fragen wie "Wer weiß, wie man Kartoffeln anbaut?").

Auch während eines eigentlich *orchestrierten* Erklärens kann es immer wieder dazu kommen, dass einzelnen Schüler/innen *Erklär-Soli* zugestanden werden beziehungsweise deren Beiträge zu *eingelagertem solistischen Erklären* ausgebaut werden. Auf diese Weise kann die Lehrerin Strukturierungsleistungen schrittweise an einzelne Schüler/innen übergeben und jeweils dann eingreifen, wenn es inhaltlich und strukturell notwendig erscheint. Probleme beim solistischen Erklären im Unterricht treten in den von Morek untersuchten Grundschuldaten unter anderem dann auf, wenn die Lehrkraft Schüler/innen mittels *Continuieren* zum Weiterreden anhält und sich der thematische Fokus verschiebt, der dann "anschließend von der Lehrerin – teils aufwändig – wiederhergestellt werden muss" (220). Auch kann die Aufrechterhaltung des primären Rederechts einzelner Schüler/innen "die Unterrichtsöffentlichkeit als solche gefährden" (ebd.:221). Aktive Rückfragen an den erklärenden Schüler können die übrigen Schüler/innen zu *unadressierten Mitrezipienten* werden lassen (Goffman 1979:9), die außer Gefahr stehen, in Kürze das Rederecht erteilt zu bekommen und sich Nebenaktivitäten und Nebengesprächen widmen.

In den Daten finden sich außerdem Kontexte, in denen Erklären als Modus der Interaktion etabliert wird und verschiedene Kinder *solistisch* reihum erklären. Morek spricht von *Erklär-Serien* (193ff.), wenn die aufeinanderfolgenden Erklärungen durch die Lehrkraft in einen inhaltlich-funktionalen Zusammenhang gebracht werden. In einer anderen Form aufeinanderfolgender erklärender Beiträge spricht Morek von *Erklär-Anhäufungen* und *erklärhaften Beiträgen* (211). Die Erklärungen werden in dieser Form des Reihum-Erklärens weitgehend inhaltlich unverbunden produziert, eine "kommunikative Zielorientierung fehlt" (ebd.).

Die Realisierung von Erklärungen im Rahmen von sogenannten Morgenkreisgesprächen/Erzählkreisen analysiert Morek sehr eindrucksvoll in einem eigenen Kapitel. Darin zeigt sie unter anderem, dass und wie in den beiden Schulklassen die Morgenkreisgespräche nach unterschiedlichen gesprächsorganisatorischen Regeln stattfinden – mit weitreichenden Konsequenzen für die Schaffung von Erkläransätzen und Interaktionsmöglichkeiten zwischen Erklärenden und Rezipienten.

Ein Vergleich der beiden Datensets der beiden Grundschulklassen ergab schließlich die Rekonstruktion unterschiedlicher *Stile* der jeweiligen Lehrerinnen. Morek benennt diese als *formorientierte Erklärpraxis* (in Klasse A) und als *funktionsorientierte Erklärpraxis* (in Klasse B) (259). Der Unterricht in Klasse A zeichnete sich dadurch aus, dass das Erklären meist aufgabenförmig und weitgehend unabhängig vom lokalen Gesprächsverlauf und sich ergebender thematischer Bezüge initiiert wird. Auch die Reaktionsweisen der Lehrkraft sind wenig auf den jeweiligen Inhalt der kindlichen Äußerungen bezogen. Diese werden z.B. durch *Continuieren* (Schegloff 1982) zum Weiterreden angehalten und nach Abschluss einer kindlichen Erklärung erfolgen Dank und/oder Bewertung. Dahinter stehe

<sup>1</sup> Morek verweist hier auf Quasthoff (1990) und adaptiert den Begriff für die untersuchten kindlichen Erklärungen.

vermutlich die Haltung, den Kindern Gesprächsraum zur Erprobung und Übung von eigenständigen mündlichen Darstellungen zu geben, die Beiträge bleiben kommunikativ aber weitgehend funktionslos für den weiteren Unterricht. In der für den Unterricht in Klasse B beschriebenen *funktionsorientierten Erklärpraxis* werden Erklärungen häufig lokal und thematisch 'passend' elizitiert und mittels *Zuständigkeitsprinzip* verteilt. Die Schüler/innen werden nicht bloß formal zum Weiterreden aufgefordert, sondern die Lehrkraft richtet inhaltliche Nachfragen und Rückmeldungen an die Schüler/innen und greift die jeweiligen Beiträge thematisch auf und behandelt sie inhaltlich und funktional als relevant und weiterführend. Die Erklärbeiträge der Schüler/innen werden durch diese *Einbettungsaktivitäten* (166, vgl. zu diesem Aspekt auch Harren erscheint) immer wieder an den thematischen Kontext rückgebunden und damit in einen thematisch-logischen Fortgang des Unterrichts integriert.

## 5. Kritische Würdigung

Die Dissertation von Miriam Morek hat gezeigt, dass es sich beim Erklären um eine zentrale Kompetenz handelt, derer sich Schüler/innen im täglichen Unterricht bedienen müssen und die – bei entsprechendem Interaktionsstil der Eltern – auch in den Familieninteraktionen viel Raum und Förderung erhalten kann. Ein Ergebnis der Arbeit war die Rekonstruktion von unterschiedlichen Interaktionsstilen – und zwar innerhalb von Unterrichtsgesprächen als auch innerhalb familialer Situationen. Wertvoll sind diese Ergebnisse besonders vor dem Hintergrund, dass es bislang kaum Arbeiten gibt, in denen analysiert wird, wie sich der Interaktionsstil sprachlich handelnder Erwachsener gegenüber Kindern mikrostrukturell voneinander unterscheidet und damit didaktisch unterschiedlich wirksam ist (siehe aber Spiegel 2006). Die Arbeit kann damit auch als ein Beitrag zur Erforschung von Lehrerkompetenzen betrachtet werden. Diese findet bislang vor allem in Form von Fragebögen statt und wird in der empirischen Bildungsforschung als Ausdruck von didaktischem und pädagogischem Wissen und Überzeugungen konzipiert (vgl. zum Beispiel die 2008 durchgeführte Studie 'Teacher Education and Development Study' (TEDS-M), Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008). Morek demgegenüber untersucht ein schmales Set an Daten, sie vermag in ihrer Arbeit aber qualitativ zu zeigen, wie eine "lebendige Erklärpraxis" (279) aussehen kann, bei der Kinder Wertschätzung erhalten und beim Erklären gefordert und gefördert werden. Die Dissertation von Miriam Morek ist nicht nur für Gesprächsforscher/innen und Angewandte Linguist/innen ausgesprochen lesenswert, sondern auch für Erzieher/innen und Lehrer/innen sowie allen, die sich mit sprachlicher Förderung befassen oder befassen wollen.

## 6. Literatur

Blömeke, Sigrid / Kaiser, Gabriele / Lehmann, Rainer (Hg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Münster: Waxmann.

Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica* 25, 1, 2, 1-29.

- Harren, Inga (2011): Die verborgene Arbeit der Fachlehrer – sprachliche Anforderungen im Fachunterricht. In: Bräuer, Christoph / Ossner, Jakob (Hg.), Unterrichtskommunikation: Rahmung und Modellierung (OBST 80). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 101-123.
- Harren, Inga (erscheint): Sprachförderung im Unterrichtsgespräch. Integration unterstützenden Feedbacks zur Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In: Vogt, Rüdiger / Grundler, Elke (Hg.), Unterrichtskommunikation in unterschiedlichen Fächern. Tübingen: Stauffenburg.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (2005): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten (Erstauflage 1996). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.  
URL: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de>
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (1989): Ein Modell zur Beschreibung von Erzählerwerb von Kindern. In: Ehlich, Konrad / Wagner, Klaus R. (Hg.), Erzählerwerb. Bern: Lang, 89-112.
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven (Hg.), Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (HSK 16). 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter, 1309-1329.
- 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 (Hg.), Medizinische und therapeutische Kommunikation. Diskursanalytische Untersuchungen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 66-81.
- Schegloff, Emanuel (1982): Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that become between sentences. In: Tannen, Deborah (Hg.), Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington: Georgetown University Press, 71-93.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barden, Birgit / Bergmann, Jörg / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In: Linguistische Berichte 173, 91-122.
- Sinclair, John / Coulthard, Malcolm (1975): Towards an analysis of discourse. London: Oxford University Press.
- Spiegel, Carmen (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Inga Harren  
Universität Bayreuth  
Lehrstuhl für Germanistische Linguistik  
Universitätsstraße 30  
95447 Bayreuth  
[inga.harren@uni-bayreuth.de](mailto:inga.harren@uni-bayreuth.de)

Veröffentlicht am 21.2.2013

© Copyright by GESPRÄCHSFORSCHUNG. Alle Rechte vorbehalten.