

# Fachliche und soziale Implikationen von Spracharbeit. Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse aus erwerbs- und anerkennungstheoretischer Perspektive

## Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht eine Situation im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts der Sekundarstufe I, in der eine vorangegangene Äußerung bearbeitet wird, sowohl in Bezug auf ihr Spracherwerbspotenzial als auch in Bezug auf die Subjektivierung der Beteiligten. Die Rekonstruktion zielt darauf ab, sowohl fachliche als auch soziale Implikationen von Bearbeitungen beschreiben zu können. Methodisch wird dafür zum einen ein gesprächsanalytisches, zum anderen ein adressierungsanalytisches Vorgehen vorgeschlagen. Im Ergebnis zeigt dieser doppelte Zugriff eine enge Verbindung von Formen der Bearbeitung, Spracherwerbspotenzial und Subjektivierung auf.

*Schlagwörter:* Sprachbildung, Unterrichtsgespräch, Deutschunterricht, Subjektivität, Ungleichheit

## Subject Related and Social Implications of Language Education – Using Acquisition and Subjectivation Theories in Language Revision

This article examines a classroom discussion of a German class in the lower secondary school, in which language is improved by revising previous utterances, both in relation to their language acquisition potential and to the subjectivation of the participants. This reconstruction aims to be able to describe both the subject related and the social implications of the revision process. In terms of methodology, a conversation analysis is proposed on the one hand, and an addressing analysis on the other. As a result, this double approach reveals a close connection between forms of revision, language acquisition potential, and subjectification.

*Keywords:* language education, classroom discussion, German language classroom, subjectivation, inequality

## 1 Ausgangspunkte und Ziel

Dass sprachliche Bildung Ziel und Aufgabe schulischer Bildung ist, ist wenig umstritten. Kontroverser werden die Wege diskutiert, wie diese sprachlichen Bildungsziele durch geeignete Diskursformen zu erreichen sind (vgl. z.B. Harren 2015: 2): Welche Verfahren können unter welchen Umständen zur Ausbildung und Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten, in der Schule gerade auch distanzsprachlicher Fähigkeiten, und damit zum Erwerb verschiedener Varianten beitragen? Dazu können zunächst Verfahren, mit denen explizit – d. h. auf sprachlicher Oberfläche – durch die Akteure an Sprache gearbeitet wird, auf ihre potenzielle Spracherwerbsförderlichkeit analysiert werden. Demzufolge ist zu untersuchen, inwiefern der sprachliche Input, der in solchen Verfahren von Lehrpersonen, aber auch von Mitschüler\*innen in der gemeinsamen Arbeit an Sprache zur Verfügung gestellt wird, Schüler\*innen dazu dienen kann zu lernen, sich sprachlich

situations-, kommunikations- und intentionsangemessen auszudrücken bzw. sich der sprachlichen Systematik bewusst zu werden.

Vor dem Hintergrund der Diskussion um den Zusammenhang von in der Schule erworbener Sprachkompetenz und Bildungsungleichheit und der Annahme, dass Ungleichheit interaktiv und sozial hergestellt wird, können Situationen, in denen an Sprache gearbeitet wird, aber auch als soziales Geschehen in den Blick genommen werden. So kann sprachliche Differenz, die durch Verfahren der Arbeit an Sprache aufgemacht wird, implizit oder explizit mit Klassifikation sprachlicher Varianten wie einer distanzsprachlichen vs. einer Alltagssprachlichen Variante, ihrer Wertung und unterschiedlichen Einstellungen verknüpft sein. An diesen unterschiedlich kategorisierten und bewerteten Sprechweisen können Subjekte wiederum positioniert werden (vgl. Spitzmüller 2019). Das Aufzeigen sprachlicher Alternativen kann demnach auch als Ausschluss und Abwertung anderer sprachlicher Äußerungen und Ressourcen und damit einer Person und ihrer Sprachfähigkeit wahrgenommen werden (vgl. Busch 2015). Um zu untersuchen, inwiefern in Verfahren, die potenziell spracherwerbsförderlich sein können, in der Schule Bildungsungleichheit (re)produziert bzw. überwunden und kompensiert wird, interessiert demzufolge neben der Rekonstruktion eines Spracherwerbspotenzials, wie die Arbeit an Sprache auch als Herstellung von sprachlich entwicklungsunfähigen vs. entwicklungsfähigen bzw. sprachlich entwicklungswilligen vs. entwicklungsunwilligen Subjekten im Verlauf vermittelt ist.

Um sowohl möglichen fachlichen als auch sozialen Implikationen der Arbeit an Sprache nachzugehen, werden in der hier vorgestellten Studie mit einem explorativen Ansatz ausgewählte Unterrichtsverläufe, in denen im Unterrichtsgespräch des Deutschunterrichts an Sprache gearbeitet wird, aus zwei Perspektiven rekonstruiert:

- In der ersten Rekonstruktion, die auf einer erwerbstheoretischen Perspektive beruht, wird analysiert, auf welche Weise welche (distanz)sprachlichen Kompetenzen in welchem Umfang erworben werden können, also welches sprachliche Wissen wie zur Verfügung gestellt bzw. verhandelt wird.
- Die zweite Rekonstruktion derselben Sequenz beruht auf einer anerkennungstheoretischen Perspektive und fokussiert, auf welche Weise Beteiligte über die Zeit bzw. in Relation zueinander anerkannt und damit subjektiviert werden.

Sequenzen, denen potenzielle Spracherwerbsförderlichkeit zugeschrieben wird, werden demzufolge sowohl auf ihr sprachliches Lernpotenzial wie auch auf die Subjektivierung von Beteiligten untersucht. Damit werden die im Unterricht verhandelte Sache wie auch das damit einhergehende soziale Geschehen von Unterricht und seine Machtförmigkeit in Relation zueinander gesetzt, um der Frage nachzugehen, mit welchen fachlichen und sozialen Implikationen Sprache im Unterricht vermittelt wird.

Damit schließt der Beitrag einerseits an (deutsch)didaktische Diskussionen zur expliziten und impliziten Spracherwerbsförderlichkeit von Unterrichtsgesprächen insbesondere in Bezug auf den Erwerb distanzsprachlicher Kompetenzen an (vgl. z.B. Kleinschmidt-Schinke 2018; Harren 2015). So wird diskutiert, inwiefern durch Verfahren der Arbeit an Sprache insbesondere in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler\*innen diesen ermöglicht wird, distanzsprachliche Kompetenzen zu erwerben

ben. Andererseits schließt der Beitrag an anerkennungstheoretische Fachunterrichtsforschung und die Frage an, wie Subjekte im Medium der im Unterricht verhandelten Sache zu bestimmten Schüler\*innen werden (vgl. Kuhlmann & Herfter 2022). Dazu verstehe ich Verfahren, mit denen an der Sprache von Schüler\*innen gearbeitet wird, als Praktiken der Vermittlung und Aneignung, die ich auf die Subjektivierung von Schüler\*innen und Lehrpersonen hin rekonstruiere. Mit diesem Fokus auf Subjektivierung in der Arbeit an Sprache nähere ich mich der Frage an, inwiefern soziale Ungleichheit in der Arbeit an Sprache im Unterricht hergestellt wird. Mit der spracherwerbstheoretischen Perspektive gerät andersherum nicht aus dem Blick, was in solch einem Verfahren gelernt werden kann. Damit rekonstruiere ich das fachlich vermittelte Wissen nicht nur als Teil der anerkennungstheoretischen Perspektive, sondern hinterfrage es auch als Input für eine mögliche Entwicklung.

Ziel ist demnach zum einen, eine erwerbstheoretische wie anerkennungstheoretische Perspektive auf Unterricht zu einer umfassenden Beschreibung von Implikationen von Spracharbeit anzuwenden und den Gewinn der Relationierung beider Perspektiven für die Frage nach dem Gelingen von Spracharbeit zu hinterfragen: Ist Gelingen nicht nur eine Frage davon, wie was zur Verfügung gestellt wird, sondern auch, wer dabei zu wem gemacht wird? Zum anderen ist zu hinterfragen, welche Schlussfolgerungen für eine sprachensible Lehrer\*innenbildung aus den explorativen Ergebnissen gezogen werden können.

Der Beitrag schlägt einen Weg vom skizzierten Ausgangspunkt zu den beschriebenen Zielen vor, der zunächst theoretisch in eine spracherwerbstheoretische wie anerkennungstheoretische Perspektive auf Bearbeitungen als Verfahren von Spracharbeit einführt, daraufhin die Operationalisierung beider Perspektiven vorstellt, um im nächsten Schritt den Fokus auf ihre Anwendung an einem Transkriptauszug zu legen und sie am Ende zusammenzuführen. Im Anschluss an diese explorativen Ergebnisse soll diskutiert werden, inwiefern ein solcher erwerbs- wie anerkennungstheoretischer Ansatz einen Mehrwert für die Frage nach dem Gelingen von Spracherwerb im Unterrichtsgespräch mittels Bearbeitungen haben kann.<sup>1</sup>

---

1 Der Beitrag ist im Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL) an der Georg-August-Universität Göttingen entstanden, das im Rahmen der gemeinsamen ‚Qualitätsinitiative Lehrerbildung‘ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1917 gefördert wird. Der Beitrag basiert auf einem Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik 2021 aus einem Panel unter der Leitung von Kerstin Rabenstein und Christoph Bräuer. Beiden danke ich für Hinweise zum Vortrag, C. B. auch für seine Anmerkungen zum Beitrag.

## 2 Theoretische wie methodische Konzeption einer erwerbs- wie anererkennungstheoretischen Perspektive auf sprachbezogene Bearbeitungen

Als mögliche Vermittlungsprozesse sprachlicher Fähigkeiten im Unterrichtsgespräch werden Sequenzen ausgewählt, die sprachbezogene Bearbeitungen beinhalten. Im Kontext von Erst- und Zweitspracherwerb wird diesem und ähnlichen Konstrukten wie Reparaturen, Korrekturen oder korrektivem Feedback, die die Form bzw. Formulierung von bereits verbalisierten Äußerungen verändern, das Potenzial zugeschrieben, sprachliche Fähigkeiten zu vermitteln bzw. anzubahnen (vgl. u. a. für frühen Erstspracherwerb Saxton 2000; für Zweitspracherwerb Lyster & Ranta 1997). Im Rahmen fortgeschrittenen Spracherwerbs wird das spracherwerbsförderliche Potenzial einer solchen konstruktiven Arbeit an Sprache insbesondere in Bezug auf den Erwerb distanzsprachlicher Fähigkeiten diskutiert (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018; Harren 2015). Daran anschließend werden in der hier vorgestellten Studie Bearbeitungen im Unterrichtsgespräch fokussiert und auf ihre mögliche Spracherwerbsförderlichkeit rekonstruiert.

Weil in Praktiken sprachbezogener Bearbeitung, etwa im Zusammenhang, dass damit potenziell Fehlerhaftes, Modifizierungsbedürftiges etc. angezeigt wird und dieses auch zum expliziten Gegenstand des Gesprächs gemacht werden kann, tendenziell auch Momente der Wertung von Sprache und damit der oder des Sprechenden eine Rolle spielen können, stellt sich auch die Frage nach der Machtförmigkeit, die in Sequenzen sprachbezogener Bearbeitungen entsteht. In konversationsanalytischen Studien, in denen Bearbeitungen insbesondere im Fremd- und Zweitsprachenunterricht untersucht werden, finden sich Hinweise zur Bedeutung von Macht innerhalb bestimmter Bearbeitungsverfahren, wenn z.B. Gesichtsverlust als Auswirkung von Korrekturen angesprochen wird (vgl. Harren 2015; Seedhouse 2004), oder die Frage gestellt wird, wer eigentlich was korrigieren darf (vgl. Rellstab 2012), empirisch ist dem aber gerade in Bezug auf fortgeschrittenen Spracherwerb noch nicht nachgegangen worden.

In diesem Beitrag soll daher eine anererkennungs- und damit machttheoretische Perspektive die Frage des Spracherwerbspotenzials von Bearbeitungen ergänzen, sodass Bearbeitungen nicht nur als Möglichkeit von Spracherwerb, sondern auch als Mittel und Gegenstand der Herstellung von Anerkennung betrachtet werden. Anhand der Ergebnisse stellt sich die Frage, in welcher Relation die beiden Perspektiven auf Bearbeitungen zueinanderstehen.

### 2.1 Spracherwerbstheoretische Perspektive

In erwerbstheoretischer Perspektive knüpft die Studie mit dem Konzept der Bearbeitung an Gülich und Kotschi (1996) an, die Bearbeitungen als ein Textherstellungsverfahren gesprochener Sprache beschreiben. Bearbeitungen werden im Anschluss daran in diesem Beitrag verstanden als Äußerungen, mit denen auf eine vorherige Äußerung Bezug genommen, die dadurch aber immer auch verändert wird. Die Differenzierung zwischen Bezugs- und Bearbeitungsausdruck kann anhand eines Indikators angezeigt und in ihrer Relation markiert werden. Dieses Anzeigen und die Bearbeitung der da

mit aufgemachten Differenz kann auf unterschiedliche Sprechende verteilt sein, sodass kokonstruktiv an Sprache und an gegenseitiger Verständigung gearbeitet werden kann. Wird die Differenz zwischen Äußerungen insbesondere in Bezug auf die Form oder Formulierung aufgemacht und weniger in Bezug auf den Inhalt, bezeichne ich Bearbeitungen als sprachbezogen.

Die Arbeit an vorherigen Äußerungen wird in konversationsanalytischer Forschung als Reparatur bzw. Korrektur bezeichnet, die ein Problem bzw. einen Fehler bearbeitet (vgl. z. B. Harren 2015). Im Gegensatz dazu erlaubt der Ansatz der sprachbezogenen Bearbeitung, dass das Verhältnis der Äußerungen zueinander anhand von Indikatoren und Kommentierungen zu allererst zu analysieren ist, weshalb ich diesen Ansatz als Zugriff auf die Arbeit an vorherigen Äußerungen wähle:

- Einerseits können bearbeitende Äußerungen Bezugsäußerungen ersetzen und damit primär korrektiv sein,
- andererseits aber auch im Sinne von Zusammenfassungen, Erläuterungen, Exemplifizierungen etc. weiterführend sein.

Insbesondere in Bezug auf den fortgeschrittenen Spracherwerb, in dem es vor allem darum geht, bereits vorhandene sprachliche Kompetenzen zu erweitern, wird nicht nur korrektiven, sondern auch weiterführenden sprachbezogenen Bearbeitungen Spracherwerbsförderlichkeit zugeschrieben (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018).<sup>2</sup>

Die Spracherwerbsförderlichkeit von Bearbeitungen führt Kleinschmidt-Schinke (2018: 153) in Anlehnung an Wirk-/Einflussfaktoren des Spracherwerbs nach Pohl (2007: 90) zum einen auf die Möglichkeit zurück, durch das damit häufig einhergehende implizite oder explizite Feedback im Sinne von ‚trial and error‘ Rückmeldung zur vorherigen Äußerung zu erhalten (vgl. Wirk/Einflussfaktor der Kommunikation, ebd.). Zum anderen kann es durch die Differenz erklärt werden, die dabei in der Sache, hier der Sprache als System bzw. ihrem Gebrauch, aufgemacht wird. Wenn mindestens zwei Sprechende an einer Bearbeitung beteiligt sind, können zwei Formate ausgemacht werden, wie eine Differenz zwischen Äußerungen eingeführt und damit sprachlich gelernt werden kann:

- Wenn die Differenz durch fremddurchgeführte Bearbeitungen eingeführt wird, also jemand anderes eine Äußerung einer oder eines Sprechenden bearbeitet, wird ihnen durch diesen Input eine modellhafte Äußerung guten Gelingens aufgezeigt, die sie in ähnlichen Situationen imitieren können (vgl. auch Imitation durch Rezeption, ebd.).
- Durch fremdinitiierte Bearbeitungen, in denen Sprechende lediglich zur Bearbeitung und damit Differenzierung der eigenen Aussage durch andere aufgefordert werden, kann die Aufmerksamkeit der Sprechenden auf etwas zu Überarbeitendes

2 Kleinschmidt-Schinke bezieht sich in ihrer Analyse von an Schüler\*innen gerichteter Sprache auch auf das Konstrukt der Bearbeitungen nach Gülich und Kotschi (1996) und bezeichnet sie aufgrund ihrer potenziellen Spracherwerbsförderlichkeit als Stützmechanismen. Eine solche Zuschreibung möchte ich durch die Bezeichnung Bearbeitung, die sich stärker auf die Struktur der Sprachhandlung bezieht, umgehen.

gelenkt werden und ihnen wird die Möglichkeit zu einem neuen Versuch gegeben (vgl. auch Faktor der Produktion, ebd.).

In Bezug auf die Konstruktion des Forschungsgegenstands schließe ich demzufolge mit dem Begriff von Bearbeitung zum einen an sprachwissenschaftliche Diskurse zur Herstellung von Sprache und Kommunikation an. Zum anderen beziehe ich auch abhängig vom Fall und dem dort verhandelten sprachlichen Problem spracherbwerbtheoretische Überlegungen und Theorien ein, auf deren Basis solchen Verfahren im Rahmen von Sprachbildung Spracherwerbspotenziale zugeschrieben werden.

## 2.2 Anerkennungstheoretische Perspektive

Mit der zweiten, machttheoretischen Perspektive, die die erste ergänzt, soll nach den sozialen Implikationen konkreter Bearbeitungen gefragt werden. Dazu schließe ich mich subjektivierungs- und anerkennungstheoretischen Arbeiten an, in denen der konkrete „Vollzug [...] von Subjektivierung(en) in konkreten sozialen Situationen und Konstellationen“ fokussiert wird (Rose 2019: 70). Dabei wird gefragt, wie in unterrichtlichen Praktiken machtvolle soziale Ordnungen und damit verbundene Subjektpositionen entstehen, zu denen Subjekte in ein Verhältnis gesetzt werden bzw. sich in ein Verhältnis setzen und sich dadurch als bestimmte Subjekte zu verstehen lernen (vgl. z.B. Ricken et al. 2017; Fritzsche 2014). Wie Subjekte im Verlauf von Bearbeitungen im Sinne einer Praktik konstruiert werden, verstehe ich als Schlüssel zur Untersuchung sozialer Implikationen eines bestimmten Bearbeitungsverfahrens.

Dem gewählten Ansatz der Subjektivierungsforschung in der Erziehungswissenschaft zufolge vollzieht sich diese konkrete Konstituierung eines Subjekts durch das Medium der Anerkennung durch und vor anderen (vgl. Ricken et al. 2017). Sprache, durch die Anerkennung vielfach realisiert wird, gerade die Art und Weise der Adressierung als Ansprache von jemandem als jemand, wird dabei in performativer Hinsicht und damit in ihren subjektstituierenden Effekten betrachtet. Demnach wird der Art und Weise, wie Lehrpersonen und Schüler\*innen sich ansprechen und miteinander sprechen, zugesprochen, auch mitzustiften, wie sich Subjekte, also hier Lehrpersonen und Schüler\*innen, jeweils im Verhältnis zueinander in der Situation begreifen. Im Gegensatz zu dem Projekt „Sprachlichkeit der Anerkennung“, in dem pädagogische Praktiken wie z. B. Praktiken der Disziplinierung untersucht worden sind (vgl. Ricken et al. 2017), untersuche ich aufgrund des Fokus auf Spracherwerb in Anlehnung an die Frage nach Subjektivierung im Medium der Sache (vgl. Kuhlmann & Herfter 2022) Praktiken der Vermittlung und Aneignung und rekonstruiere darin sowohl die Gegenstands- als auch die Subjektkonstitution. Aufgrund der Bedeutung des Gegenstands in solchen Praktiken wird angenommen, dass die Normen der Anerkennbarkeit, die zur Subjektivierung implizit oder explizit bedeutsam werden (vgl. Rose 2019), mit dem Gegenstand verknüpft sind. So könnten in Bezug auf die hier fokussierte Subjektivierung innerhalb sprachlicher Lernprozesse insbesondere sprachliche Norm- und Wissensordnungen wie sprachlich systematisches Wissen eine Rolle spielen.

Durch ihre machtvolle Komponente entfaltet die Anerkennung von Subjekten anhand sozialer Ordnungen sowohl eine ermöglichende als auch einschränkende Wirkung,

indem das Unterwerfen unter „Kategorien, Begriffe [...] und Namen“ (Butler 2001: 25) ein Subjekt anerkennbar und handlungsfähig macht, ihm Rechte und damit Beteiligung ermöglicht, aber es auch auf Eigenschaften festlegt und damit einschränkt (vgl. Fritzsche 2014: 331-332). Dabei werden Subjekte gerade durch Differenzierung als solche mit ungleich verteilten Möglichkeitsbedingungen hervorgebracht, sodass soziale Ungleichheit produziert wird (vgl. ebd.: 333). Sprache kann dabei nicht nur als Medium der Anerkennung dienen, sondern die Unterscheidung von Sprachformen kann auch zum Faktor der Bestimmung von Unter- und Überlegenheit werden (vgl. Dirim & Mecheril 2018: 56-57). Eine anerkennungstheoretische Perspektive kann demzufolge ermöglichen, den Blick darauf zu öffnen, inwiefern Subjekte innerhalb von Bearbeitungen auch anhand ihrer Sprechweisen ungleich positioniert werden.

In einer anerkennungstheoretischen Perspektive können in Bezug auf Bearbeitungen demnach die Fragen gestellt werden,

1. in welche Beziehung die Sprechenden zu ihrer ursprünglichen Äußerung gesetzt werden bzw. sich setzen, also ob eine durch eine Bearbeitung als fehlerhaft markierte Äußerung z.B. als mangelnde sprachliche Fähigkeit der oder des Sprechenden oder als Ausdruck von Nicht-Zugehörigkeit z.B. zur Klassengemeinschaft dargestellt wird,
2. wie die Differenz zwischen dieser Zuschreibung und der erwarteten, bearbeiteten Äußerung im Verlauf hergestellt wird, also ob die erwartete Äußerung als von der oder dem Sprechenden (in Zukunft) zu produzieren und die Differenz z. B. im Sinne einer Kompetenz damit als überwindbar bzw. überwunden hergestellt oder sie zugeschrieben wird und
3. wie dabei die Differenz zwischen den Sprechenden selbst hergestellt wird, also ob dabei z. B. eine Differenz von fähigen Sprechenden vs. unfähigen Sprechenden erzeugt wird oder zugehörigen und nicht-zugehörigen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft.

### 2.3 Differenz und Relationierung beider Perspektiven

Beide Perspektiven unterscheiden sich in theoretischer Hinsicht nicht unerheblich voneinander. So wird in der erwerbstheoretischen Perspektive ein Subjekt als eines in den Blick genommen, dessen Wissen und Fähigkeiten im Werden sind: Wissen und Fähigkeiten entwickeln und verändern sich in Interaktionen durch den Input von außen, aber auch durch Einsicht in die Sache. Der anerkennungstheoretischen Perspektive folgend wird die Entwicklung eines Subjekts nicht in Bezug auf die Zukunft, sondern auf die Gegenwart fokussiert, indem es in der Situation als von anderen her, aber auch durch eine Verhältnissetzung dazu als solches hergestellt verstanden wird. Die Aktualisierung von Norm- und Wissensordnungen wird dabei als konstitutiv für die Positionierung von Subjekten angesehen. Erwerbstheoretisch bietet die Auseinandersetzung mit z. B. sprachsystematischem Wissen oder sprachlichen Normen einen Möglichkeitsraum der Entwicklung und Verständigung, indem sie übernommen und mit ihnen sprachlich angemessen und erfolgreich gehandelt werden kann. Auch in Bezug auf das Verständnis von

Sprache zeigen sich Unterschiede, indem Sprache einmal als Medium und Gegenstand des Spracherwerbs, ein anderes Mal als Mittel und Gegenstand der Subjektivierung fokussiert wird. Demnach soll die Differenz der Perspektiven aufrechterhalten werden, indem sie im Auswertungsprozess nacheinander angewendet werden. Zugleich werden sie aufeinander bezogen, indem beide Auswertungsansätze an derselben Sequenz angelegt und die Ergebnisse beider Rekonstruktionen zusammengeführt werden. Dadurch erhoffe ich mir einen Blick auf Implikationen von Bearbeitungen, der sowohl Möglichkeiten der sprachlichen Entwicklung von Subjekten fokussiert als auch in Rechnung stellt, dass Subjekte durch Anerkennung erst zu bestimmten gemacht werden.

## 2.4 Methodisches Vorgehen

Für ihre Nutzung als sensibilisierende Konzepte in der Rekonstruktion werden beide theoretische Perspektiven mittels heuristischer Fragen operationalisiert. Dabei ist beiden Perspektiven gemein, dass für sie in einem ersten Schritt eine Beschreibung der Gesprächsdaten im Verlauf bedeutsam ist und sie damit zunächst durch einen konversationsanalytischen Zugriff operationalisiert werden können. Darüber hinaus wird für die Rekonstruktion des Spracherwerbspotenzials von Bearbeitungen ein im weitesten Sinne funktional-pragmatischer Ansatz hinzugezogen, der auf der Beschreibung von Bearbeitungsverfahren nach Gülich und Kotschi (1996) aufbaut. So werden für die Analyse der Art und Weise von Bearbeitungen in Bezug auf ihre Struktur und Funktion folgende, teilweise zusammenhängende Fragen gestellt, die sukzessive berücksichtigt werden.

- Durch welche Bestandteile wird eine Differenz zwischen einem Bezugs- und einem Bearbeitungsausdruck markiert und eingeführt?
- Wie sind diese Bestandteile auf die beteiligten Sprecher\*innen verteilt?
- Welche Funktion erfüllen die unterschiedlichen Bestandteile? In welchem Verhältnis stehen der Bezugs- und der Bearbeitungsausdruck zueinander?
- Welche sprachlichen Aspekte können unterschieden werden?

An eine erste Analyse werden in einem zweiten Schritt Fragen des Erwerbs rückgebunden, die in systematischer Perspektive untersuchen, wer an dieser Stelle wie was sprachlich lernen könnte. Dazu wird zunächst der potenzielle Lerngegenstand, das mögliche zugrunde liegende sprachliche Problem sowie die angebotene sprachliche Alternative näher beschrieben, bevor das Format möglichen sprachlichen Lernens sowie mögliche Bedingungen interpretiert werden.

Um die machttheoretische Perspektive zu berücksichtigen, wird im Anschluss an Arbeiten, die Subjektivierungsweisen innerhalb unterrichtlicher Praktiken durch das Medium der Anerkennung in den Blick nehmen (vgl. z. B. Kuhlmann & Sotzek 2019), in einem dritten Schritt die Adressierungsanalyse nach Ricken et al. (2017) zugrunde gelegt. Damit wird ein machtvoll strukturiertes Anerkennungsgeschehen innerhalb einer konkreten Situation mithilfe des Konzepts der (Re)Adressierung beobachtbar gemacht. Auf Basis der Frage nach der differenzierten Herstellung von Subjekten im Rahmen von sprachlichen Vermittlungsverfahren wird insbesondere fokussiert, welche Norm- und

Wissensordnungen sowohl sozialer als auch fachlicher Art aufgerufen werden, wie die Beteiligten dazu positioniert werden, welche Beziehungen dabei untereinander etabliert werden und zu wem sie damit (temporär) gemacht werden bzw. sich machen. In einem vierten Schritt werden die Ergebnisse in ihrem Zusammenhang zueinander diskutiert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rekonstruktion eines potenziell spracherwerbsförderlichen Verfahrens auf sprachwissenschaftlichen wie spracherwerbstheoretischen Ansätzen basiert, aber mit einem anerkennungstheoretischen Ansatz ergänzt wird, um solche Verfahren nicht nur in Bezug auf ihr Spracherwerbspotenzial, sondern auch auf die soziale Herstellung der beteiligten Subjekte zu betrachten.

### 3 Exemplarische Rekonstruktion

Für die hier vorgestellte Studie wurde Deutschunterricht in einer Sekundarstufe I als Ort gewählt, an dem die Ausbildung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten als erklärtes Bildungsziel verstanden wird (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). Davon ausgehend wurde ein Korpus von Sequenzen erstellt, die dem Konstrukt von Gülich und Kotschi (1996) folgend eine sprachbezogene Bearbeitung enthalten. Zur näheren Untersuchung wurden Sequenzen ausgewählt, die eine theoretische Breite an Verfahren, Funktionen und Gegenständen der Bearbeitung abdecken sollen und damit nicht nur die Arbeit an Distanzsprache zum Gegenstand haben.

Die Sequenz, die im Folgenden exemplarisch rekonstruiert werden soll, stammt aus einer Deutschstunde einer sechsten Klasse einer Integrativen Gesamtschule zum Thema ‚Groß- und Kleinschreibung: Zeitangaben richtig schreiben‘. Dabei wird im Zusammenhang damit, dass die satzinterne Großschreibung von Zeitangaben (z. B. am Montag, am Wochenende) begründet werden soll, die metasprachliche Bezeichnung der Wortart dieser Zeitangaben bearbeitet. Die Sequenz wurde ausgewählt aufgrund der Bearbeitung, die in ihr rekonstruiert werden kann. Diese wird durch Kommentare der Lehrperson als Bearbeitung der Formulierung einer vorherigen Äußerung einer Schülerin und damit als sprachbezogen dargestellt. Demzufolge betrifft die Arbeit der Darstellung nach in Kongruenz zu meinem Erkenntnisinteresse die Ausdrucksfähigkeit einer Schülerin, die durch die Bearbeitung erweitert werden kann. Daran anschließend wird an der Sequenz gezeigt, inwiefern die Bearbeitung auch aus Perspektive der Rekonstruktion zum Sprechen über Sprache beitragen kann, wie Subjekte, insbesondere die betroffene Schülerin, dabei auch als bestimmte hergestellt werden, diese Herstellung aber wiederum zusammen mit der Bearbeitung ausgehandelt wird.

Das Transkript und Video sowie zugehörige Unterrichtsmaterialien der ausgewählten Sequenz sind Teil des Repositoriums Lehrforschung Unterricht der Universität Göttingen (ReLUG)<sup>3</sup>. Die Transkription ist an GAT2 angelehnt. Zur Rekonstruktion insbesondere der Struktur der Bearbeitungen und der sprachlichen Differenz liegt das Transkript zugrunde, das aber auf Basis des Videos gerade für die adressierungsanalytische Rekonstruktion mit para- und nonverbalen Merkmalen angereichert worden ist. Der Ausschnitt beginnt mit der Äußerung, die im Folgenden bearbeitet wird; er endet

3 Zu näheren Informationen vgl. <https://www.uni-goettingen.de/de/relug/661895.html>.

mit der Verifizierung dieser dadurch eingeleiteten, in mehreren Schritten ausgeführten Bearbeitung. So antwortet eine Schülerin auf die Frage der Lehrperson zu der metasprachlichen Bezeichnung bestimmter Zeitangaben „und wie nennen wir das?“:

- 1 Sw18: ein no-mi-//nali-sier-tes//
- 2 Lw: //genau↓ (leise)// (.) nee↑ nicht nominalisiert (.) {führt linke Hand vor ihrem
- 3 Körper mit einer schnellen waagerechten Bewegung von links nach rechts, stemmt
- 4 die Hand in die Seite} sondern {Lw lächelt, Sm1 meldet sich}
- 5 Sw18: na klar
- 6 Lw: nee da ist nichts nominali- nominalisiert sind ja immer (.) andere wortarten die
- 7 als nomen gebraucht werden {führt mit linker Hand kreisende Handbewegungen
- 8 durch} aber was ist das {wendet den Blick von Sw18 ab}
- 9 Sw18: *nomen* (flüsternd)
- 10 Lw: {wendet den Blick zu Sw18} ich glaube du meinst das richtige {schaut durch
- 11 die Klasse} (.) Sm1
- 12 Sm1: ein nomen
- 13 Lw: genau↑ {blickt zu Sw18} das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar
- 14 nicht mehr zu nominalisieren (.) ich glaube das meinst du eigentlich auch oder↑
- 15 Sw18: achso ja richtig
- 16 Lw: genau↑ {nickt, nimmt die Hände aus der Seite} so

### 3.1 Rekonstruktion der Bearbeitungen

Mit Fokus auf Bearbeitungen können in dieser Sequenz mehrere, ineinander verschränkte Bearbeitungen rekonstruiert werden. Im Zentrum steht dabei eine über mehrere Turns verteilte Bearbeitung, die, weil darin etwas als falsch Dargestelltes durch etwas Richtiges ersetzt wird, als Korrektur bezeichnet werden kann (vgl. Gülich & Kotschi 1996: 64). So wird in mehreren Schritten im Zusammenhang der Erklärung satzinterner Großschreibung die Bezeichnung von zuvor thematisierten Zeitangaben als „ein no-mi-//nali-sier-tes//“ (Z. 1) im Sinne eines Bezugsausdrucks durch den Bearbeitungsausdruck „nomen“ ersetzt. Diese Korrektur wird sowohl von der Schülerin Sw18 (Z. 9), die den Bezugsausdruck selbst geäußert hat, wie auch durch einen anderen Schüler, Sm1 (Z. 12), auf Basis negativer Bewertungen, Erklärungen und Aufforderungen durch die Lehrperson (Z. 2-4; 6-8) durchgeführt. Zunächst widersetzt sich Sw18 der negativen Bewertung und Aufforderung zur Korrektur (Z. 5), bevor sie ihre Äußerung selbst korrigiert (Z. 9) und am Ende die Fremdkorrektur verifiziert (Z. 15). Die Korrektur wird dadurch, dass die Problemquelle der zu korrigierenden Äußerung von der Lehrperson als sprachliches Problem dargestellt wird (Z. 10; 14), nicht als Problem fehlenden oder falschen Wissens

über die inhaltliche Bedeutung der Begrifflichkeiten, sondern als Problem der sprachlichen Formulierung der Bedeutung und damit als Korrektur der Versprachlichung hergestellt. Im Folgenden sollen diese Ergebnisse nachvollziehbar gemacht werden, indem die Struktur und Funktion insbesondere der Korrektur aufbauend auf den vorgestellten heuristischen Fragen gesprächsanalytisch beschrieben werden.

Zunächst korrigiert die Lehrperson sich selbst. Sie ersetzt ihre Zustimmung zur vorherigen Äußerung („genau“, Z. 2) durch einen negativ bewertenden und damit gegenläufigen Ausdruck („nee“, ebd.). Dadurch bewertet sie die vorangehende Äußerung der Schülerin Sw18, die Bezeichnung eines grammatikalischen Begriffs („ein nominalisiertes“, Z. 1), explizit negativ. Durch eine verneinte Wiederholung der Äußerung von Sw18 („nicht nominalisiert“, Z. 2) und den Indikator „sondern“ (ebd.) elizitiert die Lehrperson im Anschluss eine weitere Bearbeitung, sie bewegt Sw18 also zu einer Bearbeitung, in der Sw18 die Bezeichnung durch eine andere ersetzen und sich damit selbst korrigieren soll.

Nachdem die Schülerin zunächst auf ihrer Äußerung beharrt zu haben scheint („na klar“, Z. 5), die Lehrperson ihre negative Bewertung expliziert („nee da ist nichts nominali-“, Z. 6), das Phänomen Nominalisierung erläutert („nominalisiert sind ja immer (.) andere wortarten die als nomen gebraucht werden“, Z. 6-7) und die Aufforderung zur Korrektur durch eine clarification request, eine Klärungsfrage, aktualisiert hat („aber was ist das“, Z. 8), führt Sw18 die Korrektur flüsternd selbst durch („nomen“, Z. 9). Durch die vorherige negative Bewertung der Lehrperson, die Erläuterung der Bedeutung von Nominalisierungen in Abgrenzung zu Nomen und den Indikator „aber“ werden die beiden Bezeichnungen „nominalisiertes“ (Z. 1) und „nomen“ (Z. 9) als unterschiedliche und zumindest in dieser Richtung sich ausschließende Bezeichnungen dargestellt, sodass die Bearbeitung der einen Bezeichnung durch die andere als Korrektur zu verstehen ist.

Die Lehrperson übergeht die Selbstkorrektur von Sw18, kommentiert die Problemquelle, indem sie die Entstehung des als falsch bewerteten Bezugsausdrucks von Sw18 erklärt („ich glaube du meinst das richtige“, Z. 10), und delegiert die Korrekturdurchführung an einen anderen Schüler (Sm1, Z. 11), der die Äußerung der Schülerin daraufhin fremddurchgeführt korrigiert („ein nomen“, Z. 12). Mit dieser Bearbeitung liegt auch eine Wiederholung der Selbstkorrektur von Sw18 (Z. 9) vor.

Die Fremdkorrektur von Sm1 evaluiert die Lehrperson positiv („genau“, Z. 13), kommentiert das Verhältnis der Begriffe Nomen und Nominalisierung („das sind einfach schon nomen die brauchen wir gar nicht mehr zu nominalisieren“, Z. 13-14) und wiederholt durch eine ähnliche Formulierung ihre Erklärung der Entstehung der Problemquelle an Sw18 gerichtet („ich glaube das meinst du eigentlich auch oder“, Z. 14-15). Sw18 stimmt dieser Erklärung zu („achso ja richtig“, Z. 16) und damit auch der fremddurchgeführten Korrektur.

### 3.2 Interpretation des spracherwerbtheoretischen Potenzials

Wird diese Betrachtung noch einmal in Bezug auf die potenzielle Spracherwerbsförderlichkeit der Korrekturen extrapoliert, kann zunächst Folgendes zum potenziellen Lerngegenstand festgehalten werden: Die Selbst- bzw. Fremdkorrektur der Äußerung von Sw18 wird als sprachliche im Sinne unterschiedlicher Bezeichnungen unterschiedlicher grammatikalischer Begriffe dargestellt, die die Ebene der Versprachlichung der Begriffe und nicht die des „Meinens“, also der Bedeutung betreffen. Durch die Korrektur einer solchen Bezeichnung wird jedoch auch eine Trennung der Begriffe aufgerufen, die durch Erklärungen der Lehrperson in ihrer Relation zueinander angereichert werden. Dabei werden Nominalisierungen als Verwendung von anderen Wortarten als Nomen, Nomen hingegen als schon ‚ursprünglich‘ Nomen erklärt. So beschreibt die Bezeichnung Nomen Lexeme über die Wortart ihres Lexikoneintrags, nominalisiert werden allerdings Lexeme, die ihrer lexikalisch zugeordneten Wortart nach keine Nomen sind, wenn sie in einem syntaktischen Kontext als Nomen verwendet werden. Der Begriff, der hier im Rahmen der Erklärung der satzinternen Großschreibung von Zeitangaben gesucht wird, wird als Nomen aufgrund seiner Eigenschaft und nicht seiner syntaktischen Verwendung dargestellt. So wird mit der Korrektur einer Bezeichnung auch fachliches Wissen in Bezug auf die Erklärung satzinterner Großschreibung aufgerufen. Die Unterscheidung eines syntaktischen und eines wortartbasierten Zugriffs auf die Erklärung satzinterner Großschreibung (vgl. Günther & Gaebert 2015), die im Anschluss daran aufgemacht werden kann, wird allerdings nicht weiter ausgeführt. Zudem wird die Fähigkeit, in Zukunft dieses Wissen anwenden und damit die satzinterne Großschreibung identifizieren zu können, nicht bearbeitet.

In Bezug auf das Format des Lernens gibt die Lehrperson der Schülerin Sw18 zunächst einerseits eine Rückmeldung zur Richtigkeit ihrer Antwort, um die Korrektur durchzuführen, andererseits ermöglicht sie ihr durch die anschließende Elizitierung, ihre Äußerung selbst zu verbessern (Z.2-4). Beides wird in der Forschung zu Bearbeitungen durch die Ermöglichung einer neuen, angepassten Produktion auf Basis von Feedback als Möglichkeit der Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten angesehen (vgl. Pohl 2007: 90 zu Wirk/Einflussfaktoren der Kommunikation und Produktion). Allerdings wird auch darauf verwiesen, dass Schüler\*innen für eine erfolgreiche Bearbeitung einer solchen fremdinitiierten Korrektur über Vorwissen in Bezug auf die geforderte sprachliche Struktur- bzw. Ausdrucksform verfügen und dieses aktivieren können müssen (vgl. Kleinschmidt-Schinke 2018: 253). Die Bezeichnung Nominalisierung scheint jedoch genug Anlass zu geben, dass die Schülerin sich der Unterscheidung der Bezeichnungen und/oder Begriffe Nominalisierung und Nomen selbst bewusst werden könnte.

Im Anschluss delegiert die Lehrperson die Korrektur jedoch an einen anderen Schüler, Sm1. Durch seine Korrekturdurchführung wird der Schülerin eine modellhafte Äußerung zum Lernen zur Verfügung gestellt, ein Nomen. Zudem erklärt die Lehrperson die Bezeichnung in Abgrenzung zum Bezugsausdruck. Dies erlaubt der Schülerin, die gesuchte Bezeichnung Nomen zu wiederholen und mit einer Bedeutung zu verknüpfen. Inwiefern sie durch die Korrektur der Bezeichnung die Bedeutung ‚Nomen‘ von der Bedeutung ‚Nominalisierung‘ unterscheiden kann, kann nicht entschieden werden. Dass auf Basis der Unterscheidung unterschiedlicher Bezeichnungen die unterschiedliche

Erklärung der satzinternen Großschreibung unterschieden und in ihren Konsequenzen verstanden werden kann, ist aufgrund der oben rekonstruierten geringen Ausführlichkeit der Unterscheidung der Zugriffe nicht zu erwarten.

Durch die delegierte Korrektur werden auch die anderen Schüler\*innen, hier explizit Sm1, zur eigenen Bewusstwerdung des Unterschieds aufgefordert. Durch diese ineinander verschränkten Korrekturen werden beide Formate sprachlichen Lernens relevant, indem die Schülerin Sw18 sich einerseits des Unterschieds zwischen beiden Bezeichnungen und dahinterstehenden Bedeutungen selbst bewusst werden kann, ihr andererseits dieser Unterschied gezeigt wird, indem ein Mitschüler die Bezeichnung ersetzt und die Bedeutungen durch die Lehrperson erklärt werden.

Dieser Rekonstruktion der Korrekturen mit Anbindung an erwerbstheoretische Ansätze zufolge kann die vorliegende Sequenz also als zweiphasiges Angebot der Korrekturdurchführung zum Erlernen bzw. Bewusstwerden des Unterschieds zwischen den Bezeichnungen und Begriffen Nomen und Nominalisierung verstanden werden. Die Zuordnung der metasprachlichen Begriffe zu Zugriffen der Wortartbestimmung bleibt unterbestimmt. Die Transferfähigkeit, die Unterscheidung der Bezeichnungen in Zukunft anwenden zu können, indem die ‚ursprünglichen‘ Wortarten identifiziert werden, wird dabei vorausgesetzt.

### 3.3 Adressierungsanalytische Interpretation

Im Folgenden soll nun im Anschluss an die machttheoretische Perspektive untersucht werden, wer in dem Moment der Verhandlung der Korrekturen von wem wie angesprochen und adressiert und damit zu wem situativ gemacht wird. Dazu sollen zunächst sequenziell die Stellen des Transkriptauszugs aufgerufen werden, die für die Frage nach Anerkennung zentral sind.

Zunächst korrigiert die Lehrperson ihre eigene positive Bewertung selbst und weist die Schülerinnenantwort damit zurück („//genau↓ (leise)// (.) nee↑“, Z. 2). Das „na klar“ (Z. 5) der Schülerin Sw18, was man als Zustimmung oder Protest verstehen könnte, wird hier dadurch zum Protest gemacht, dass die Lehrperson auch dies zurückweist („nee“, Z. 6). Die folgende, geflüsterte Antwort der Schülerin („nomen“, Z. 9) wird nicht weiter aufgenommen, sondern es wird mit einer Abschwächung an die vorherige Zurückweisung der Schülerantwort angeknüpft („ich glaube, du meinst das richtige“, Z. 10). Die Abschwächung im Sinne einer potenziellen Fähigkeitszuschreibung der Schülerin wird wiederholt, nachdem die Antwort eines anderen Schülers bestätigt worden ist („genau↑ [...] ich glaube das meinst du eigentlich auch“, Z. 14). Die Äußerung der Schülerin in Bezug auf diese Abschwächung zeigt, dass sie die Korrekturbedürftigkeit ihrer Anfangsäußerung verifiziert („achso ja richtig“, Z. 16). Im Folgenden sollen auf dieser Rekonstruktion aufbauend die Norm- und Wissensordnungen sowie die damit zusammenhängenden Positionierungen, die in dieser Sequenz insbesondere in Bezug auf die Schülerin Sw18 entstehen, fokussiert werden.

Zunächst wird durch die schnelle positive und damit erwartungssichere Bewertung der Lehrperson (Z. 2) sowie durch die Aufforderung zur Selbstkorrektur (Z. 4) ein Raum für Sw18 eröffnet, in dem sie als wissend bzw. fähig in Bezug auf die Bezeichnung eines

grammatikalischen Begriffs gezeigt wird bzw. sich zeigen könnte. Die Zuständigkeit, anzuzeigen und vor allen potenziell Zuhörenden öffentlich zu machen, ob die Bezeichnung als richtig oder falsch bewertet wird und die Schülerin damit als fähig in der Anwendung der Bezeichnung bzw. wissend um die Bezeichnung dargestellt wird, obliegt dabei der Lehrperson, wie auch in der sofortigen Selbstkorrektur der positiven Bewertung deutlich wird (Z. 2). Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Äußerung wird an dieser Stelle noch nicht eingeführt und damit zunächst als weniger relevant hervorgebracht als die Zuordnung in richtig und falsch. Auch in den anschließenden Äußerungen wird die Zuordnung von richtig und falsch fortgeführt. Dabei wird Sw18 dadurch, dass ihre Äußerung als Protest readressiert und kein Erklärungsversuch dessen zugelassen wird (Z. 6), als jemand positioniert, die auf ihrer Wissensdarstellung beharrt, sich als fachlich nicht entwicklungswillig, aber auch nicht unfähig zeigt. Gleichzeitig wird die Zuordnung der Antwort zur Kategorie falsch als von Seiten der Lehrperson begründungsbedürftig hervorgebracht, indem eine inhaltliche Erklärung nachgeschoben wird (Z. 6-7). In der anschließend geflüsterten, im Folgenden nicht aufgenommenen Selbstkorrektur (Z. 9) zeigt sich Sw18 jetzt als entwicklungswillig und fähig in Bezug auf die Anwendung eines differenten Begriffs. An diese Kooperationsbereitschaft wird im Folgenden jedoch nicht angeschlossen, da die Selbstkorrektur nicht aufgenommen wird (Z. 10-11), vielleicht weil sie nicht gehört worden ist. Damit wird die Positionierung als entwicklungsunwillig und unfähig fortgeführt.

So ist der Spielraum, sich weiter zu beteiligen, für Sw18 bereits verengt. Die Nachfrage zuvor („aber was ist das“, Z. 7) ist zwar nicht explizit an jemand anderes adressiert, die Lehrperson blickt jedoch nicht mehr Sw18 an (Z. 8), die Selbstkorrektur von Sw18 wird nicht mehr aufgenommen und durch die anschließende Fremdkorrektur (Z. 12) ist es der Schülerin nicht mehr möglich, ihre Äußerung ein weiteres Mal selbst zu korrigieren oder zu kommentieren. Sm1 hatte seine potenzielle Bereitschaft zur Übernahme bereits nach der ersten Korrekturinitiierung der Lehrperson angezeigt, indem er sich seitdem gemeldet hatte (Z. 4). Rezeptiv bleibt die Schülerin Sw18 aber auch nach der Delegation der Korrektur an Sm1 weiter angesprochen. So wendet sich die Lehrperson noch mehrmals explizit an sie, erklärt das Zustandekommen der falschen Äußerung (Z. 10, 14) und adressiert sie am Ende zur Verifizierung der Korrektur (Z. 15). Dabei wird die Zurückweisung der Schülerin abgeschwächt, indem ihr auf Basis der Differenzierung von richtigem Meinen, also der richtigen Bestimmung, und richtigem Sagen, also der richtigen Bezeichnung, grundsätzliche Kompetenz zugeschrieben wird. Damit wird sie als jemand adressiert, die sich weiter am Unterricht beteiligen kann und soll, aber in dieser Situation nur rezeptiv. Die Möglichkeit, dieser Positionierung zu widersprechen, indem Sw18 weiter auf Aushandlung z. B. durch weitere Erklärungen oder das Vormachen der Bestimmung eines Nomens im Gegensatz zur Nominalisierung beharrt, scheint kaum möglich. Zudem würde es ihrer Positionierung als grundsätzlich fähig widersprechen. So stimmt Sw18 auch der Erklärung und damit ihrer eigenen Positionierung zu. Vor dem Hintergrund, dass in dieser Sequenz hergestellt wird, dass die ‚richtige‘ Regel, wie ein grammatikalischer Zugriff sprachlich benannt wird, allen durch die Lehrperson zugänglich gemacht werden soll und dies vor vielen Schüler\*innen passiert, die potenziell mit einbezogen werden können und sich wie Sm1 teilweise auch selbst als einzubeziehen positionieren, wird eine Positionierung

als situativ entwicklungsunwillig und entwicklungsunfähig an eine lediglich rezeptive Beteiligung gebunden. Dieser Positionierung folgt Sw18, indem sie der Fremdkorrektur zustimmt, sie wird aber gleichzeitig auch als potenziell fähig positioniert und damit weiterhin zur unterrichtlichen Kooperationsbereitschaft aufgefordert. Ein Selbst, das anerkannt werden will, muss sich damit nicht sofort als sprachlich fähig zeigen, um als sprachlich fähig zu gelten, aber es muss sich als kooperativ in Bezug auf die Aushandlung des dahinterstehenden Wissens zeigen.

### 3.4 Relationierung der Perspektiven

Wenn man die Ergebnisse beider Rekonstruktionen nun in ein Verhältnis zueinander setzt, ist ein Zusammenhang von der Qualität der Spracharbeit, ihrer Formate und der Entwicklung der Positionierung von Sw18 erkennbar, wozu ich drei Punkte entfalten möchte:

1. Zunächst stelle ich fest, dass die Fremdkorrektur eingeleitet wird auf Basis der Positionierung von Sw18, die sich innerhalb der Möglichkeit zur Selbstkorrektur entwickelt hat. Darin wurde sie am Ende als nicht entwicklungswillig und fähig positioniert, obwohl ihr Feedback und sprachliches Wissen von Seiten der Lehrperson zumindest ansatzweise gegeben worden ist. Bei der Fremdkorrektur ist Sw18 dann nur noch rezeptiv beteiligt. Sie kann sich dadurch nicht mehr als entwicklungswillig im Sinne der Durchführung der Bearbeitung zeigen, aber auch nicht weiter als nicht entwicklungsfähig. Zudem können sich nun andere Schüler\*innen als fähig zeigen.
2. Zweitens wird Sw18 durch die Abschwächung der Zurückweisung als potenziell sprachlich fähig positioniert und damit auch weiterhin zu einem Teil der Kooperation gemacht. In diesem zweiten Korrekturanlauf wird also mit der Positionierung aus dem ersten Anlauf als nicht entwicklungswillig und fähig umgegangen. Parallel dazu wird die Erklärung der sprachlichen Regel angereichert, allerdings nicht in Bezug auf die Zugriffe und Anwendung ausgeführt; eine mögliche Forderung von Sw18 nach mehr Wissen bzw. Anwendung dessen scheint aufgrund der veränderten Positionierung kaum noch möglich, da sie diese gefährden würde.
3. So verifiziert Sw18 drittens am Ende die Korrektur und ihre eigene Korrekturbedürftigkeit und erkennt die sprachliche Regel, aber auch ihre eigene Positionierung an, was als soziale Folge dieser Bearbeitungssequenz angesehen werden kann. Als sprachliche Folge kann festgehalten werden, dass die Bezeichnungen in ihrer Unterschiedlichkeit benannt, unterschieden und grob erklärt, aber nicht weiter aus- und vorgeführt werden. Die Folgen sind dabei durch die Kopplung aus Korrekturverfahren und Positionierungen verbunden.

## 4 Bedeutung der Rekonstruktion sprachbezogener Bearbeitungen aus zwei Perspektiven aufbauend auf den explorativen Ergebnissen

Als Potenzial, sprachbezogene Bearbeitungen auf Basis der Beschreibung ihrer Struktur und Funktion aus spracherwerbstheoretischer wie anerkennungstheoretischer Perspektive zu betrachten, kann im Anschluss an die explorative Rekonstruktion und deren Ergebnisse festgehalten werden, dass die Art und Weise, wie Bearbeitungsverfahren durchgeführt werden, wie sie eingeleitet, verteilt, kommentiert und bewertet werden, aber auch, wie auf Bearbeitungen reagiert wird, nicht nur Einfluss darauf hat, was wie sprachlich gelernt werden könnte, sondern auch wie Beteiligte dabei in Bezug auf ihre Sprachfähigkeit auch im Beziehungsgeflecht mit anderen dargestellt werden. So scheint die unterschiedliche Verteilung der Markierung und Durchführung von Bearbeitungen mit unterschiedlichen Positionierungen zusammenhängen zu können. Davon ausgehend müsste in einem Fallvergleich verifiziert werden, inwiefern die Markierung einer Korrektur durch andere Sprechende, die von den ursprünglichen Sprechenden selbst durchgeführt werden sollen, immer ein Potenzial der Darstellung von unfähigen bzw. unwilligen Sprechenden nach sich zieht, durch andere Sprechende durchgeführte Korrekturen allerdings nicht das Potenzial bieten, sich noch als fähig und willig zu dieser Korrektur zu zeigen. Positionierungen scheinen wiederum Einfluss auf das vermittelte Spracherwerbspotenzial nehmen zu können, da eine Änderung der Bearbeitungsstruktur z. B. zur Vermittlung von mehr metasprachlichen bzw. metakommunikativen Informationen nicht nur Auswirkungen auf Wissen bzw. Fähigkeiten haben kann, sondern auch eine veränderte Positionierung mit sich bringen und damit bestehende Positionierungen gefährden könnte. Bezüglich dieses Falls stellt sich die konkrete Frage, ob sich eine tiefere Auseinandersetzung mit wortart- vs. syntaxbasierten Zugriffen auf die Begründung satzinterner Großschreibung angeschlossen hätte, wäre Sw18 nicht als potenziell fähig dargestellt worden. Der Fall zeigt auch, dass Positionierungen z. B. als unfähig zur sprachlichen Bearbeitung soziale Folgen wie einen Ausschluss aus dem aktivem Unterrichtsgespräch nach sich ziehen können. Es ist weiter zu klären, inwiefern solche Positionierungen auch mit sprachlichen Folgen wie dem Folgen oder Ablehnen sprachlicher Konventionen, dem Verständnis oder Unverständnis sprachlichen Wissens bzw. sprachlicher Fähigkeiten zusammenhängen können. Daher müssten soziale und sprachliche Folgen im Zusammenhang im weiteren Verlauf solcher Bearbeitungen rekonstruiert werden, um beurteilen zu können, inwiefern beides Einfluss auf das Gelingen von Spracharbeit haben kann. In dieser Sequenz wird jedoch auch sichtbar, dass mögliche soziale Folgen, die mit einer Verstetigung einer Positionierung als unfähig verbunden seien können, auch bearbeitet werden können. Dies zeigt sich dann wieder in der Struktur von Bearbeitungen wie hier in der Kommentierung der Problemquelle „ich glaube du meinst das richtige“.

Im Gegensatz zu Studien, die Bearbeitungsverfahren lediglich auf Grundlage ihrer Struktur als potenziell spracherwerbsförderlich und größtenteils unterstützend beschreiben, kann mithilfe der Hinzunahme eines anerkennungstheoretischen Ansatzes demzufolge auch beschrieben werden, wie die Interaktion zwischen Lehrperson und

Schüler\*innen innerhalb von Bearbeitungen gestaltet wird, welche sozialen Folgen dies potenziell haben kann, wie damit umgegangen wird und in welchem Verhältnis dies zum Spracherwerbspotenzial steht. Die Vermittlung von Sprache ist demnach nicht nur in der Art und Weise sowie der Qualität der kognitiven Bearbeitung zu unterscheiden, sondern auch in der Art und Weise der damit verbundenen Subjektivierungen und dem Umgang mit diesen. So werden Subjekte auch in solchen sprachlichen Lernprozessen zunächst als jemand gezeigt, der sie noch nicht sind (vgl. Ricken 2009). Gerade in Bezug auf einen sprachsensiblen Umgang und Verständnis der Re/Produktion von Ungleichheit über Sprache sind aber Strategien aufzuzeigen, wie mit einer solchen Positionierung im Verlauf von sprachbezogenen Bearbeitungsprozessen umgegangen wird, sodass sich am Ende keine Zuschreibung z. B. als unfähig manifestiert, aber auch, in welchem Verhältnis solche Strategien zu den bereitgestellten sprachlichen Ressourcen stehen können.

## Autorenangaben

Delia Hülsmann, M.Ed.  
 Georg-August-Universität Göttingen  
 Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur  
 Waldweg 26  
 37073 Göttingen  
 Tel.: 0551/3921474  
 delia.huelsmann@uni-goettingen.de

## Literaturverzeichnis

- Busch, Brigitta (2015): Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, Anna/Mörge, Rebecca (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit. Weinheim: Beltz Juventa, S.49-66.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fritzsche, Bettina (2014): *Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen schulischen Anerkennungsgeschehens*. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Mieth, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, S.329-345.
- Gühlich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): *Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation*. In: Motsch, Wolfgang (Hrsg.): *Ebenen der Textstruktur*. Tübingen: Niemeyer, S.37-80.
- Günther, Hartmut/Gaebert, Désirée-Kathrin (2015): *Das System der Groß- und Kleinschreibung*. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): *Weiterführender Orthographieerwerb. 2. Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.96-106.

- Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/innen gerichtete Sprache (SgS). Berlin: De Gruyter.
- Kuhlmann, Nele/Herfter, Christian (2022): Transformierender Bildungsgehalt? Schulische Subjektkonstitution im Medium der unterrichtlichen Sache. In: Yacek, Douglas (Hrsg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin. J.B. Metzler, S. 177-195.
- Kuhlmann, Nele/Sotzek, Julia (2019): Situiertere (Geschichte der) Subjektivierung im Unterricht. Ein Gespräch zwischen adressierungsanalytischer und dokumentarischer Interpretation. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 113-142.
- Kultusministerkonferenz (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)
- Lyster, Roy/Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. In: Studies in Second Language Acquisition, Jg. 19/H. 1, S. 37-66.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Rellstab, Daniel (2012): Identitätskonstruktionen in Frage-Antwort-Evaluationssequenzen im „Deutsch-als Fremdsprache“-Unterricht. In: Bär, Marcus/Bonnet, Andreas/Decke-Cornill, Helene/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid (Hrsg.): Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 89-99.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkung zur Grundform pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111-134.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von «Anerkennung». In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2, S. 193-235.
- Rose, Nadine (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, Alexander/Amling, Steffen/Bosančić, Saša (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse. Wiesbaden: Springer, S. 65-85.
- Saxton, Matthew (2000): Negative evidence and negative feedback: Immediate effects on the grammaticality of child speech. In: First Language, Jg. 20, S. 221-252.
- Seedhouse, Paul (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective. Malden: Blackwell.
- Spitzmüller, Jürgen (2019): ‚Sprache‘ – ‚Metasprache‘ – ‚Metapragmatik‘: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion. In: Antos, Gerd/Niehr, Thomas/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin: De Gruyter, S. 12-30.