

Miriam Morek, Vivien Heller, Noelle Kinalzik & Valentin Schneider

## **Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstruments ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen**

### **From Conversation Analysis to the development of an interaction-sensitive coding system: Capturing profiles of discourse acquisition support in classroom discourse**

Abstract: Der methodologisch ausgerichtete Beitrag stellt theoretische und methodische Grundlagen sowie Anwendungsperspektiven des Kodierinstruments ISKODIL vor, mit dem „diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln“ (Heller & Morek, 2015) erfasst wird. Es wurde im Rahmen eines Professionalisierungsprojekts zu lehrerseitigem Interaktionsverhalten in Unterrichtsgesprächen entwickelt und ist gesprächsanalytisch und diskurserwerbstheoretisch fundiert. In Abgrenzung zu bisher vorliegenden Kodierinstrumenten für Unterrichtsgespräche wird gezeigt, wie mit Hilfe von ISKODIL individuell zugeschnittenes diskursives Fordern und Unterstützen diskursiver Beiträge in seiner Sequenzialität und Interaktivität abgebildet werden kann, vor allem mit Blick auf das Setzen globaler Zugzwänge durch Lehrkräfte und den Einsatz von Zuhöreraktivitäten. Die Einsatzmöglichkeiten von ISKODIL werden anhand des Vergleichs diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns von vier Deutschlehrkräften illustriert.

Keywords: Unterrichtsgespräche, Kodiersystem, Adaptivität, Diskurserwerbsförderung, Lehrerprofessionalität

Abstract: The methodologically oriented article presents theoretical and methodological principles as well as application perspectives of the coding instrument ISKODIL which aims at examining teachers' moves that might foster students' acquisition of oral discourse skills (Heller & Morek, 2015). The instrument was developed in a professional development project on teacher interaction in classroom discussions. It is based on Conversation Analysis and discourse acquisition theory and in contrast to existing coding instruments for classroom talk, ISKODIL helps to map the sequentiality and interactivity of adaptive discursive demands and support for discursive contributions. The focus is on global sequential implications for explaining and reasoning that teachers set up, and on teachers' use of listening activities. Possible applications of ISKODIL are illustrated by comparing four teachers' (German language and literature) repertoires of discourse-acquisition support moves.

Keywords: Classroom talk, coding system, adaptivity, discourse acquisition, teacher professional development

© 2022, Miriam Morek, Vivien Heller, Noelle Kinalzik & Valentin Schneider  
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 2 (2022)  
veröffentlicht am 18.03.2022  
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9608>

Gefördert durch  
**DFG** Deutsche  
Forschungsgemeinschaft

## 1 | Einleitung

Dass Unterrichtsgespräche nicht nur ein Medium des *fachlichen* Lernens sind, sondern zugleich ein (möglicher) Kontext für *sprachliches* Lernen von Schüler:innen, ist ein Umstand, auf den die Deutschdidaktik schon lange hinweist (z. B. Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998; Quasthoff, Heller, Prediger et al., 2021). Einige empirische Arbeiten, die untersuchen, welche sprachlich-interaktiven Musterhaftigkeiten von Unterrichtsgesprächen den Erwerb sprachlichen Handelns unterstützen (können), sind in den letzten Jahren entstanden, z. B. zum Erwerb fachsprachlicher lexikalisch-syntaktischer (Harren, 2015) sowie konzeptionell schriftlicher Strukturen (Kleinschmidt-Schinke, 2018) und diskursiver Praktiken (z. B. Erklären, Argumentieren) (z. B. Heller, 2012; Morek, 2012; Heller & Morek, 2015; Leßmann, 2020). Auf Basis audio- oder videographierter authentischer Unterrichtsgespräche wird dabei zumeist eine gesprächsanalytische (Heller & Morek, 2015) oder korpusanalytisch orientierte Methodik (Kleinschmidt-Schinke, 2018) mit Erkenntnissen der Sprach- oder Diskurserwerbsforschung verbunden, um Strukturen lehrerseitigen sprachlichen Handelns in Klassengesprächen herauszupräparieren, die als sprach- und diskurserwerbsförderlich betrachtet werden. Insbesondere gerieten in diesem Zusammenhang lehrerseitige Unterstützungsmechanismen verschiedenen Typs in den Blick (tw. als Scaffolding bezeichnet, vgl. Morek & Heller, 2021), die einerseits Elizitierungsverfahren umfassen (z. B. bestimmte Fragen oder Aufgabenstellungen der Lehrkraft), andererseits Verständigungs- und Feedbackverfahren (z. B. Rückfragen; Reformulierungen; vgl. Harren, 2015; Heller & Morek, 2015; Kleinschmidt-Schinke, 2018; Leßmann, 2021). Durch exemplarische, mikrostrukturell ausgerichtete Analysen ausgewählter Unterrichtssequenzen konnten lehrerseitig genutzte sprachlich-interaktive Verfahren identifiziert werden, die Schüler:innen bei der Bewältigung derjenigen sprachlichen Anforderungen helfen, die Unterrichtskommunikation als Medium des fachlichen Lernens mit sich bringt. Den so beschriebenen Verfahren dürfte über die Zeit betrachtet eine wichtige Funktion für den unterrichtlichen Sprach- und Diskurserwerb von Schüler:innen zukommen (Prediger et al., 2016; Heller & Morek, 2015; Quasthoff, Heller, Prediger et al., 2021).

Ob eine solche unterrichtliche Gesprächsführung auch erfolgreich zum Gegenstand von Lehrerprofessionalisierung gemacht werden, d.h. geschult und gelernt werden kann, ist bislang eine offene Frage (Morek & Heller, 2020; vgl. auch Paul, 2018). Im Professionalisierungsprojekt „Sprint“ („Sprachbildung interaktiv“)<sup>1</sup> wenden wir uns diesem Desiderat zu, indem wir untersuchen, ob eine Professionalisierungsmaßnahme zu „diskurserwerbsförderlichem Lehrerhandeln“ (s. Abschnitt 2.1) bei Lehrkräften unterschiedlicher Fächer zu Veränderungen lehrerseitigen Interaktionsverhaltens in Unterrichtsgesprächen (Jahrgangsstufen 5 und 6) führt. Die Lehrkräfte (n = 14) werden über mehr als 12 Monate hinweg in mehreren Fortbildungszyklen zu einzelnen Komponenten diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns geschult und erhalten in diesem Rahmen auch videobasierte Coachings (dazu genauer: Morek & Heller, 2020). Um Veränderungen im lehrerseitigen Gesprächsverhalten über die Zeit erfassen zu können, wird ein methodisches Instrumentarium benötigt, mit dem verschiedene Instanzierungen von Unterrichtsgesprächen mit Blick auf das Auftreten bestimmter sprachlich-interaktiver Merkmale miteinander verglichen werden können (Pauli, 2012, S. 45), und zwar auf eine

<sup>1</sup> „Sprint“ wird gefördert von der RAG-Stiftung (2018-2022) und ist Teil des Schulentwicklungsprojekts „Gemeinsam Ganztage“, das vom Institut für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund geleitet wird.

standardisierte und quantifizierende Weise, die auch für die statistische Überprüfung von Hypothesen an größeren Stichproben zum Einsatz kommen könnte (Pauli, 2012, S. 46). Erst so wird es möglich, Unterrichtsgespräche verschiedener Lehrkräfte und/oder verschiedener Zeitpunkte systematisch miteinander in Bezug zu setzen.

Seit dem Aufkommen der Erforschung von Unterrichtskommunikation in den 1970er Jahren herrschte allerdings, wie Howe und Abedin (2013, S. 332) in ihrer Metaanalyse herausstellen, lange Zeit ein „widespread unease about quantitative analysis in relation to dialogue“ (Howe & Abedin, 2013, S. 345). Als zentraler Einwand gegen die ‚Zählbarmachung‘ einzelner Typen oder Merkmale von Äußerungen wurde die Sequenzialität und interaktive Situierung mündlicher Kommunikation ins Feld geführt (vgl. auch Stivers, 2015; Mundwiler et al., 2019; Hennessy et al., 2020, S. 8): Die Bedeutung und Funktion von Äußerungen lasse sich nicht losgelöst von ihrem situativen Kontext und ihrer Einbettung in einen Gesprächsverlauf bestimmen, formgleiche Äußerungen könnten nicht nur unterschiedliche, sondern auch mehrere parallele Funktionen übernehmen und insgesamt führe ein Kategorisieren und Zählen von Äußerungen zu einer „massive reduction and flattening of complex human behavior“ (Stivers, 2015, S. 1). Gleichwohl hat insbesondere die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung in den letzten Jahren verschiedene quantifizierend ausgerichtete Beobachtungsinstrumente für Unterrichtsinteraktionen hervorgebracht (Pauli, 2012, 2014), deren Nutzen für Untersuchungen zur Rolle unterrichtlicher Interaktionen für das Lernen sich erwiesen hat (vgl. Hennessy et al., 2020). Sie wurden in der Folge aus fachdidaktischer Perspektive weiterentwickelt, um Unterrichtsqualitätsmerkmale, wie z. B. kognitive Aktivierung, zu spezifizieren (vgl. Stahns, 2013 bezogen auf den Grammatikunterricht; Winkler, 2017 bezogen auf den Literaturunterricht).

Steht nun mit diskurserwerbsförderlichem Lehrerhandeln ein Konstrukt im Zentrum des Interesses, für das der adaptive Zuschnitt auf die Beiträge individueller Schüler:innen in einem Gesprächsverlauf konstitutiv ist (Morek & Heller, 2021, vgl. Abschnitt 2.1), bedarf es eines Instruments, das die Sequenzialität und Interaktivität einzelner Gesprächszüge zu erhalten vermag. Bisher vorliegende Kodierinstrumente leisten dies aufgrund ihres anders gelagerten Forschungsinteresses noch nicht (vgl. Abschnitt 2.2). Im vorliegenden Beitrag stellen wir mit dem im Sprint-Projekt entwickelten, gesprächsanalytisch basierten Kodiersystem ISKODIL („Interaktionssensibles Kodiersystem für diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln“) ein solches Instrument vor. Damit möchten wir zeigen, dass mikroanalytisch-sequenzielle Analysen von (Unterrichts)Kommunikation keineswegs gegen ein kategorisierend-quantifizierendes Vorgehen ausgespielt werden müssen, sondern – im Gegenteil – eine fruchtbare Verbindung eingehen können (vgl. auch Stivers, 2015; Mundwiler et al., 2019). Ziel des Beitrags ist es, methodische Wege aufzuzeigen, wie lehrerseitiges Interaktionsverhalten unter Gesichtspunkten von Sprach- und Diskursförderung standardisiert erfasst werden kann, und damit auch Anregungen für ähnlich gelagerte Studien zu Unterrichtsgesprächen zu geben.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst das Konstrukt ‚diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln‘ (2.1) und geben einen Überblick über bestehende Beobachtungsinstrumente für Unterrichtsinteraktionen, die ebenfalls auf die Erfassung lernförderlicher Merkmale in Unterrichtsgesprächen gerichtet sind (2.2). Vor diesem Hintergrund stellen wir dann die Spezifika von

ISKODIL mit seinem Fokus auf Diskurspraktiken und deren lehrerseitige Förderung in Unterrichtsgesprächen heraus (3). Ausgehend von der theoretischen Fundierung des Kodierinstruments (3.1) berichten wir die zentralen Schritte bei der Entwicklung von ISKODIL (3.2) sowie die grundlegende Architektur des Kategoriensystems (3.3), wobei wir einige zentrale Kategorien an einem Ausschnitt aus einem Unterrichtsgespräch vorführen; zudem gehen wir auch auf Interkoderreliabilität ein (3.4). In Abschnitt 4 schließlich zeigen wir mit dem Vergleich der Unterrichtsstunden von vier Deutschlehrkräften (Prä-Erhebung im Sprint-Projekt), wie mit Hilfe von ISKODIL Varianzen in den interaktiven Repertoires verschiedener Lehrpersonen sichtbar gemacht werden können. Das abschließende Kapitel 5 diskutiert weitere Anwendungsperspektiven von ISKODIL und adressiert auch die Grenzen des Instruments.

## 2 | Ausgangslage

### 2.1 Das Konstrukt „diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln“

Das Konstrukt, das im Professionalisierungsprojekt „Sprint“ untersucht wird und für das ein Kodierinstrument entwickelt wurde, ist „diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln“ (Heller & Morek, 2015; Morek & Heller, 2020, 2021). Darunter verstehen wir ein Repertoire bestimmter sprachlich-interaktiver Verfahren in Klassengesprächen, mit denen Lehrpersonen Diskurspraktiken wie z. B. Erklären, Argumentieren und Beschreiben relevant setzen, und zwar funktional eingebettet in die fachliche Wissenskonstruktion, und Schüler:innen beim Vollzug dieser Diskurspraktiken interaktiv unterstützen. Dabei geht es einerseits um elizitierende Verfahren, mit denen Lehrkräfte komplexe schülerseitige Redebeiträge („Äußerungspakete“, Morek et al., 2017) einfordern (z. B. *Erklär mal, wie man bei der Bestimmung des Reimes vorgeht.*) und andererseits um Zuhöreraktivitäten, mit denen Lehrkräfte Schüler:innen beim Erkennen, Vertexten und Versprachlichen von Zusammenhängen auf diskursiver Ebene helfen (z. B. *Und was heißt das für das Beispiel?*). Dass wir für entsprechende Gesprächshandlungen von Lehrkräften eine förderliche Wirkung für den schülerseitigen Ausbau diskursiver Kompetenzen (z. B. Erklär- und Argumentationskompetenz) annehmen, fußt auf Befunden der Diskurserwerbsforschung, die sich auf die Rolle sozialer Interaktion für den kindseitigen Erwerb komplexer sprachlich-diskursiver Fähigkeiten beziehen (v.a. Hausendorf & Quasthoff, 1996; Quasthoff, Heller & Morek, 2021; Snow, 1984, 2014).

Im deutschsprachigen Raum ist hier die quasi-experimentelle, mikrolängsschnittlich angelegte Studie von Hausendorf & Quasthoff (1996) einschlägig, in der erstmals empirisch rekonstruiert wurde, dass und wie bestimmte Gesprächsaktivitäten erwachsener Gesprächspartner:innen Kindern und Jugendlichen beim Vollzug und Erwerb diskursiver Praktiken helfen: Am Beispiel mündlicher, dyadischer Erzählinteraktionen mit Heranwachsenden unterschiedlichen Alters und an aufeinanderfolgenden Tagen wurde in Anlehnung an das Brunersche Language Acquisition Support System (Bruner, 1987) gezeigt, dass ein sog. „Discourse Acquisition Support System“ (DASS) greift. Den Kern des DASS bildet das feinabgestimmte Zusammenspiel von diskursiven Anforderungen und Unterstützungsverfahren in der Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind, das sich in der sequenziellen Aufeinanderfolge von Erwachsenen- und Kinderäußerungen und dem gemeinsamen ‚Abarbeiten‘ verschiedener Teilaufgaben beim Vollzug diskursiver Praktiken (z.B. beim Erzählen) zeigt.

- Als diskursive Anforderungen werden in diesem Zusammenhang *globale Zugzwänge* verstanden, Gesprächszüge also, die von der/dem nächsten Sprecher:in das Darstellen eines Zusammenhangs und damit eines Äußerungspaketes erwartbar machen (z. B.: *Was ist so besonders an Haustieren im Vergleich zu Wildtieren?*). *Lokale Zugzwänge* steuern demgegenüber in eine Einwort- oder Einsatzäußerung (z. B.: *Welches Tier habt ihr kennengelernt, das im Winter aktiv ist?*). Äußerungspakete sind komplexe, mehrere Äußerungen umfassende Einheiten, die einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllen (z. B. eine Position in einem Dissens argumentativ stützen), einem gattungsspezifischen Aufbau gemäß vertextet werden (z. B. Stellungnahme > Begründung 1 > Begründung 2 > Konklusion) und im Gespräch mit einer bestimmten Abfolge von Teilaufgaben verbunden sind (z. B. Dissens/offene Frage etablieren > Begründung liefern).
- Diskursive Unterstützungsverfahren sind Gesprächsaktivitäten, mit denen Kinder bzw. Lerner:innen bei der Bewältigung diskursiver Anforderungen unterstützt werden. Darunter fallen beispielsweise Gesprächszüge, die einen globalen Zugzwang (z. B. *Was ist denn da passiert?*) explizieren (z. B. *Erzähl doch mal, was da genau passiert ist!*), wenn er nicht sofort erkannt wurde. Auch Zuhöreraktivitäten, die den Fortgang und die Verständlichkeit eines Äußerungspaketes sichern, gehören dazu; zu letzteren zählen bspw. Elaborierungsfragen (*und dann?*) oder klärende Nachfragen, aber auch Hörersignale (z. B. *hm\_hm;*).

Sowohl Anforderungs- als auch Unterstützungsaktivitäten fußen auf dem Bemühen um das Gelingen der wechselseitigen Verständigung über einen kommunikativen Sachverhalt. Entscheidend ist für das Funktionieren des DASS, dass sowohl Anforderungs- als auch Unterstützungsaktivitäten im Sinne eines Fine-Tunings auf das diskursive Kompetenzniveau des Kindes zugeschnitten werden (Hausendorf & Quasthoff, 1996; Morek & Heller, 2021). Der ontogenetische „Nebeneffekt“ des verständigungsorientierten, feinabgestimmten Agierens der Erwachsenen wurde zunächst auf gesprächsanalytischem Wege in quasi-experimentellen Erzählsituationen nachgewiesen (Hausendorf & Quasthoff, 1996). Nachfolgend wurde auch für authentische Interaktionen in Familien und für andere diskursive Gattungen (Erklären, Argumentieren) ein solches diskurserwerbsförderliches Agieren der Erwachsenen dokumentiert (Quasthoff & Kern, 2007; Heller, 2012; Morek, 2012, 2021; Heller & Krahe, 2015).

Auch für Unterrichtsgespräche, also für nicht-dyadische Interaktionen in größeren Gruppen, wurden inzwischen entsprechende diskurserwerbsförderliche Musterhaftigkeiten im Gesprächsverhalten von (einigen) Lehrkräften identifiziert (Heller & Morek, 2015; Quasthoff, Heller, Prediger et al., 2021). Basis waren dabei gesprächsanalytische Untersuchungen des sequenziellen Zusammenspiels von Lehrer- und Schüleräußerungen in fachlichen Unterrichtsgesprächen der Primar- und Sekundarstufe (Heller & Morek, 2015; Morek & Heller, 2021; Quasthoff, Heller, Prediger et al., 2021).

Aus Perspektive der Unterrichtsqualitätsforschung lässt sich diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln als eine bestimmte Ausprägung kognitiver Aktivierung und konstruktiver Unterstützung (Helmke, 2004), also von Basisdimensionen der Tiefenstruktur von Unterricht, bezeichnen. Wenngleich es sich um eine sprachdidaktische Spezifizierung der Basisdimensionen handelt, stellt diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln ein grundsätzlich fächerübergreifend zu beobachtendes Konstrukt dar, insofern in Unterrichtsgesprächen

prinzipiell jeden Faches schülerseitiges Erklären und Argumentieren lehrerseitig eingefordert und interaktiv unterstützt werden kann.

## 2.2 Bestehende Beobachtungsinstrumente für lernförderliche Unterrichtsinteraktionen

Im Zuge der Forschung zu Merkmalen von Unterrichtsqualität (v.a. kognitive Aktivierung, vgl. Stahns, 2013; Winkler, 2017) und zu pädagogisch-didaktischen Konzepten, wie dialogisches Lernen (Mercer et al., 2020), wurden sowohl Kodierinstrumente (z. B. Kobarg & Seidel, 2003; Pauli, 2006; Nystrand, 2008; Hennessy et al., 2016; Murphy et al., 2017; Winkler, 2017) als auch Ratings (Pauli, 2014; Winkler, 2017) oder Kombinationen beider Verfahren (z. B. Hennessy et al., 2020) entwickelt, um Beschaffenheiten von Unterrichtsgesprächen systematisch erfassen und vergleichen zu können. Während bei Ratings Qualitätsdimensionen von Unterrichtsgesprächen anhand von Schätzskalen ganzheitlich bewertet werden (z. B. „aktivierend und offen“ als Dimension produktiver Unterrichtsgespräche bei Weil et al., 2020), werden bei der kodierenden Beobachtung einzelne Aspekte der Oberflächen- oder Tiefenstruktur von Unterricht separat erfasst und i.d.R. nach bestimmten Kategorien klassifiziert (Pauli, 2012, S. 53). Geht es darum, Auftreten, Verteilung und Veränderung einzelner interaktiver Merkmale unterrichtlichen bzw. lehrerseitigen Gesprächshandelns festzumachen, bieten Kodierverfahren also das differenziertere Instrumentarium (Pauli, 2014, S. 56), weswegen wir uns im Folgenden auf sie beschränken.

Die existierenden Kodierinstrumente für Unterrichtsinteraktionen wurden i.d.R. deduktiv-induktiv in einem Top-down-Prozess ausgehend von theoretischen Annahmen über lernförderliche Gesprächsmerkmale entwickelt. Neben gröberen Einordnungen auf der Ebene der Sichtstrukturen von Unterricht (z. B. Sozial- bzw. Arbeitsformen wie ‚Lehrervortrag‘, ‚Gruppen-diskussion‘) stehen dabei auf der Mikroebene einzelner Äußerungen und mit Blick auf die Tiefenstruktur von Unterricht insbesondere lehrerseitige *Fragen* im Fokus der Aufmerksamkeit, die vor allem hinsichtlich ihres Grades an Offenheit (z. B. Kobarg & Seidel, 2003), ‚Authentizität‘ (Nystrand, 2008; Murphy et al., 2017) oder ihres kognitiven Anspruchsniveaus (z. B. ‚Reproduktionsfragen‘ vs. ‚Deep-Reasoning-Fragen‘, Kobarg & Seidel, 2003; Pauli, 2006) kategorisiert werden. Komplementär dazu fokussieren mehrere Systeme auch oder ausschließlich den ‚dritten‘ *Turn* im Rahmen unterrichtlicher IRF-Sequenzen (Initiation – Response – Feedback, Mehan, 1979) (z. B. Pauli, 2006); Kleinschmidt-Schinke (2018) etwa differenziert dabei verschiedene Typen expliziten und impliziten positiven wie negativen Feedbacks (z. B. Reformulierungen, Ergänzungen, explizite Korrektur). Einige Kodierinstrumente berücksichtigen (zumindest in Ansätzen) auch schülerseitige Beiträge zum Unterrichtsgespräch: Kobarg und Seidel (2003) sowie Pauli (2006) setzen hier als Kategorien schülerseitige Fragen, Antworten und Instruktionen an und unterscheiden zusätzlich danach, ob Schüler:innen lediglich als „Stichwortgeber“ zum Skript der Lehrperson beitragen oder „gleichberechtigte“ Äußerungen einbringen (z. B. eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Vorwissen). In den Blick verschiedener Kodiersysteme rückt außerdem, inwieweit Schülerbeiträge Begründungen enthalten (Kobarg & Seidel, 2003; Pauli, 2006; Pauli & Reusser, 2015; Sedova et al., 2016; Nystrand, 2008) bzw. zur Erklärung und Ko-Konstruktion von Wissen beitragen (z. B. bei Murphy et al., 2017: „elaborated explanation“, „co-constructed response“, „exploratory talk“).



Kodiersysteme, die im Rahmen pädagogisch-didaktischer Interventionsforschung zu bestimmten Zielausprägungen von Unterrichtsgesprächen entstanden sind (z. B. Michaels & O'Connor, 2015; Hennessy et al., 2016, 2020; van der Veen et al., 2017), fokussieren entsprechend die jeweils ‚angesteuerten‘ sprachlich-interaktiven Merkmale. Das speziell für „dialogic classroom interaction“ (Alexander, 2008) entwickelte Schema SEDA (Scheme for Educational Dialogue Analysis, Hennessy et al., 2016, vgl. auch die kondensierte Version CDAS, Hennessy et al., 2020) zum Beispiel umfasst 8 Cluster an insgesamt 33 Codes, die sich auf verschiedene kommunikative Funktionen im Rahmen des dialogischen Konstruierens und Aushandelns von Wissen beziehen (z. B. „Invite elaboration or reasoning“, „Build on ideas“). Insofern das Schema nicht nur für Klassengespräche, sondern auch für kooperative Arbeitsformen greifen soll, wird allerdings bei der Vergabe der Codes nicht unterschieden, ob es Lehrkräfte oder Schüler:innen sind, die die entsprechenden sprachlichen Handlungen tätigen – was aber unter Gesichtspunkten sprachlich-diskursiver Lern- und Unterstützungsstrukturen eine unverzichtbare Information ist (vgl. Abschnitt 3.2). Hier lassen Kategorisierungen, die lehrerseitige „talk moves“ im Zusammenhang mit „accountable talk“ (Michaels & O'Connor, 2015; Zimmermann, 2020) bzw. „quality talk“ (Murphy et al., 2017) oder „productive classroom talk“ (van der Veen et al., 2017) fokussieren, differenziertere Einsichten zur Rolle lehrerseitiger Elizitierungs- und Unterstützungsaktivitäten zu. Allerdings sind die dabei kategorisierten Aktivitäten wie „ask children for evidence and stimulate them to deepen their reasoning“ oder „encourage children to say more about their initial idea or press them to clarify their thoughts“ (van der Veen et al., 2017, S. 21) nicht dezidiert auf eine etwaige Diskurserwerbsfunktionalität hin entworfen worden und erlauben auch keine Aussagen zur Adaptivität lehrerseitigen Gesprächsverhaltens.

Insgesamt ähneln sich sämtliche hier thematisierten Beobachtungsinstrumente darin, dass jeweils bestimmte Typen von Lehrer- und Schüleräußerungen theoriegeleitet unterschieden werden, für die jeweils unterschiedliches fachliches Lernpotenzial angenommen oder gezeigt wurde. Die Ebene diskursiver Praktiken gerät dabei implizit immer dann in den Blick, wenn etwa Begründungen oder Deep-Reasoning-Fragen kodiert werden (z.B. Zimmermann, 2020); sie steht jedoch bisher in keinem der Instrumente im Zentrum. Zudem abstrahieren die vorliegenden Kodierungssysteme nahezu durchgängig von der Zeitlichkeit und Partizipationsstruktur der kodierten Interaktionssequenzen: Es werden Frequenzen und Verteilungen bestimmter Merkmale ausgezählt, die dann als Indikatoren für lernförderliche Interaktionen gedeutet werden oder im Zuge von Regressionsanalysen mit fachlichen Lernzuwachsen in Bezug gesetzt werden (vgl. auch im Überblick Heller & Morek, 2019). Einzelne Gesprächsverläufe und das sequenzielle Miteinander-Verbundensein von Lehrer- und Schüleräußerungen gehen im Zuge des Kodierens somit notgedrungen verloren.

Vereinzelte Ausnahmen seien hier allerdings erwähnt: So werden bei Pauli (2006), d.h. in der Pythagoras-Studie, spezifische Codes für Sequenzen vergeben, „in denen die Lehrperson über mehr als einen Turn mit dem gleichen Schüler in Dialog tritt“ (je nach Länge: 2 bis > 4 Schülerbeiträge, Pauli, 2006, S. 144); damit wird die interaktive Verwobenheit von Lehrer- und Schülerbeiträgen zumindest unter Gesichtspunkten des Turn-Takings adressiert. Bei Zimmermann (2020) finden Codes Verwendung, die die sequenzielle Platzierung von Lehreräußerungen berücksichtigen (z.B. ‚Begründungsaufforderung nach einer Schülerantwort‘, Zimmermann, 2020, S. 209). Mehlem und Erdogan (2019, 2020) berücksichtigen in ihrem für vorschulische und

schulische Sprachfördersituationen in Kleingruppen entwickelten Kodiersystem verschiedene Arten von „Zugzwängen“ und Reaktionen pädagogischer Fachkräfte und ordnen kindseitige Beiträge u.a. nach ihrer (Selbst)Initiiertheit ein, wobei Sequenzen mit satzübergreifenden Diskurseinheiten der Kinder (Mehlem & Erdogan, 2020, S. 130) im Fokus stehen; erwachsenenseitig etablierte sprachlich-diskursive Anforderungen werden dabei jedoch nicht näher differenziert.

Insgesamt zeigt der kurze Abriss: Will man den sequenziellen Zusammenhang von Lehrer- und Schüleräußerungen im Kontext von Diskurspraktiken (z. B. Erklären, Argumentieren) und etwaigen Zuschnitt lehrerseitigen Gesprächsverhaltens auf sprachlich-diskursive Niveaus von Schüler:innen sichtbar machen, bedarf es erst der Entwicklung eines entsprechend interaktionssensiblen und diskurserwerbstheoretisch fundierten Instruments (vgl. 3.1).

### **3 | Die Anlage von ISKODIL**

#### **3.1 | Die geschäftsanalytische und erwerbstheoretische Fundierung von ISKODIL**

ISKODIL richtet sich auf die Erfassung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in plenar organisierten Unterrichtsgesprächen und ist so angelegt, dass es fächerübergreifend, d.h. unabhängig von dem konkreten fachlichen Inhalt der zu kodierenden Unterrichtsstunden, zum Einsatz kommen kann. Anders als die unter 2.2 beschriebenen, primär deduktiv entwickelten Kodiersysteme für Unterrichtsinteraktionen wurde ISKODIL induktiv entwickelt, und zwar auf Basis umfangreicher geschäftsanalytischer Arbeiten zu interaktiven Ressourcen des Erwerbs von Diskurskompetenz (vgl. Abschnitt 2.1). In Übereinstimmung mit Stivers (2015) und Mundwilder et al. (2019) gehen wir davon aus, dass „CA methods provide a solid foundation on which to develop an interactionally grounded formal coding approach“ (Stivers, 2015, S. 3).

Der der Entwicklung von ISKODIL vorgelagerte geschäftsanalytische Zugang förderte drei zentrale Einsichten zutage: Erstens erlaubte es sein sequenzanalytisches Vorgehen, *interaktive Muster in Erwachsenen-Kind-Interaktionen* aufzudecken, die die produktive Partizipation von noch nicht (voll) kompetenten Interaktanten an einer Diskurspraktik ermöglichen und denen aus ontogenetischer Perspektive Erwerbssupportivität zukommt (vgl. 2.1). Zweitens konnten geschäftsanalytisch *gattungsspezifische Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Verfahren* freigelegt werden. So operieren diskurserwerbsförderliche Verfahren beim Erzählen (Hausendorf & Quasthoff, 1996) etwas anders als beim Erklären (Quasthoff & Kern, 2007; Morek, 2012) oder Argumentieren (Heller, 2012; Heller & Krahe, 2015; Quasthoff & Kluger, 2021). Ausgehend von der ethnomethodologischen Einsicht in die Kontextualisiertheit sozialer Interaktion trugen drittens kontextvergleichende Untersuchungen dazu bei, den *kontextsensitiven Einsatz der Elicitierungs- und Unterstützungsverfahren* herauszuarbeiten: Die Realisierung von diskurserwerbsförderlichen Verfahren erfolgt nicht schematisch, sondern ist stets auf die jeweiligen interaktiven Konstellationen (Klein- vs. Großgruppe) und Zwecksetzungen (im Unterricht: Kommunikation zum Zweck des Lehrens und Lernens) zugeschnitten. Diesen kontextsensitiven Zuschnitt diskurserwerbsförderlicher Verfahren galt es zunächst geschäftsanalytisch zu rekonstruieren (Heller & Morek, 2015; Morek & Heller, 2021).



Ausgehend von diesen gesprächsanalytischen Vorarbeiten an Erwachsenen-Kind- und Unterrichtsinteraktionen wurde eine Basisversion des Kodiersystems entwickelt, und zwar an Unterrichtsdaten aus authentischem Mathematik- und Deutschunterricht in fünften Klassen aus dem Projekt „InterPass“;<sup>2</sup> wobei die betreffenden Lehrkräfte keinerlei Schulung in diskurserwerbsförderlichem Lehrerhandeln erhalten hatten, sondern ihr habitualisiertes Gesprächsverhalten im Unterricht erfasst wurde. In einem nächsten Schritt wurde das Instrument an den Daten des „Sprint“-Projekts (vgl. Abschnitt 1) weiterentwickelt, um der Eigenlogik der Daten (Mundwiler et al., 2019) – in unserem Fall: weiterer Fächer und zunehmend professionalisierter Lehrpersonen – Rechnung zu tragen. Unter Nutzung von MAXQDA wurden die Codes dabei in einem iterativen Prozess, der u.a. auch die Erprobung durch neue Kodierer:innen und wiederholte Reliabilitätsüberprüfungen einschloss, so lange spezifiziert, bis ihre Trennschärfe zufriedenstellend war (vgl. Abschnitt 3.4). In diesem Zuge wurden auch die Codes in sequenziell (z. B. Unterscheidung von initiierenden Zügen und Folgezügen) und funktional (z. B. Unterscheidung von terminierenden vs. partizipationsorientierten Zügen) definierte Gruppen geordnet. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Schritte bei der Entwicklung des Instruments:

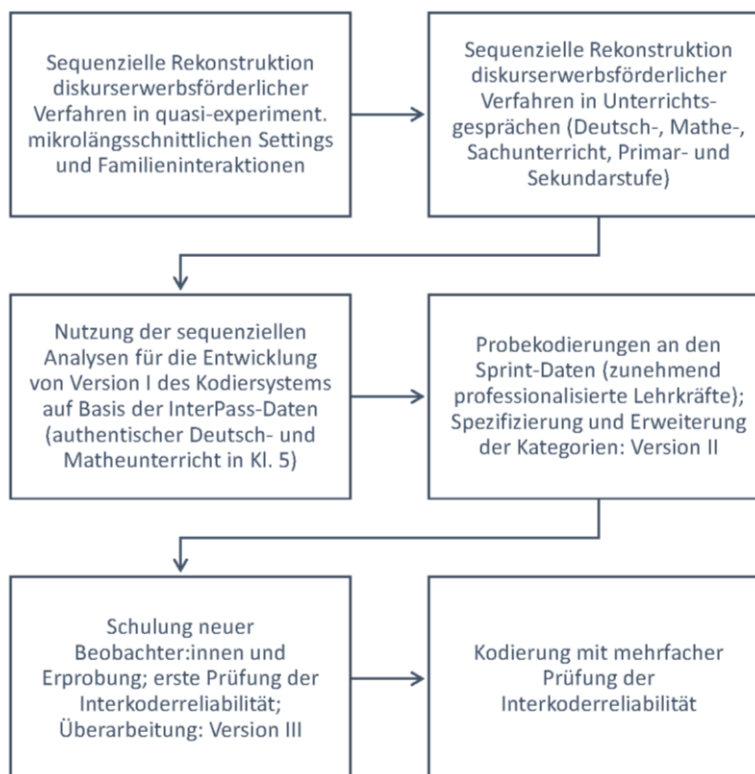


Abbildung 1: Entwicklung des Instruments

<sup>2</sup> INTERPASS – „Interaktive Verfahren der Etablierung von Passungen und Divergenzen für sprachliche und fachkulturelle Praktiken im Deutsch- und Mathematikunterricht. Eine rekonstruktive Unterrichtsstudie zur Teilhabe an schulischen Vermittlungsprozessen“ (finanziert mit Mitteln des BMBF, Förderkennzeichen 01JC1112; Projektleitung S. Prediger & U. Quasthoff).

### 3.2 | Grundlegende Überlegungen bei der Entwicklung von ISKODIL

Weil die Orientierung an der sequenziellen Organisation diskursiver Praktiken, die interaktive ‚Arbeitsteilung‘ und die Lernersensitivität von Anforderungen und Unterstützungen konstitutive Merkmale diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns darstellen (vgl. 2.1), muss das Kodiersystem diesen Merkmalen systematisch Rechnung tragen. Konkret muss es erfassen können,

- (i) ob bzw. wie häufig lokale oder globale Zugzwänge gesetzt werden,
- (ii) welche globalen Zugzwänge (zum Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Argumentieren) wie (implizit oder explizit) etabliert werden,
- (iii) welche Art von Schülerbeiträgen (lokal, global, welche Gattung) folgen und
- (iv) wie Lehrpersonen mehr oder weniger adaptiv mit den Schülerbeiträgen umgehen.

Im Folgenden stellen wir dar, wie ISKODIL die genannten Anforderungen einlöst. Grundsätzlich ist aus ihnen abzuleiten, dass das Kodieren nicht direkt am Video, sondern nur am Transkript erfolgen kann<sup>3</sup>, weil Lehrer- und Schüleräußerungen nur so zuverlässig in ihrem jeweiligen sequenziellen Kontext betrachtet werden können (vgl. auch Mehlem & Erdogan 2020, S. 125).

Ebenfalls abzuleiten ist, dass es die Kodiereinheit erlauben muss, handlungsorientierte Beiträge zu einer übergeordneten Diskurspraktik zu erfassen: Kodiert werden deshalb sog. *Moves* (Goffman, 1981), d.h. „vehicles for effecting social action“ (Enfield, 2009, S. 11). Innerhalb diskursiver Praktiken sind Moves als Handlungszüge (Hausendorf & Quasthoff, 1996) zu verstehen, mit denen die Beteiligten aus ihrer jeweiligen interaktiven Rolle (z. B. Erklärrezipient bzw. -produzent oder Opponent und Proponent) heraus zu den gesprächsstrukturellen Aufgaben (z. B. Einlösen eines Erklär- oder Begründungsbedarfs) der Diskurspraktik beitragen. Die sequenzielle Platzierung der Moves ist nicht beliebig, sondern orientiert sich – zumindest bei kompetenten Interaktionsbeteiligten – an der gattungsspezifischen sequenziellen Organisation der jeweiligen Diskurspraktik (Quasthoff, Heller & Morek, 2017). Moves sind somit nicht durch ihre Länge oder Ausdehnung definiert, sondern dadurch, dass sie einen semantisch-pragmatisch definierten Beitrag zu einer gemeinsam hervorzubringenden übergeordneten Diskurspraktik liefern. Sie können sowohl die Form eines Äußerungspakets (z. B. einer Erklärung) als auch einer einfachen Verstehensanzeige seitens des Erklärrezipienten (z. B. *hm\_hm*;) annehmen.

Weil für diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln dessen individualisierter Zuschnitt auf schülerseitige Partizipationsmöglichkeiten wesentlich ist, sieht ISKODIL sowohl Codes für lehrer- als auch für schülerseitige Moves vor. Während die Schülerbeiträge lediglich hinsichtlich der Merkmale lokal/global und ihrer Gattung (z. B. Erklären, Argumentieren) weitergehend kategorisiert werden, wird das Lehrerhandeln differenzierter erfasst: Zunächst werden die lehrerseitigen Moves durch einen Kode aus einer von fünf sequenziell definierten Kategorien näher bestimmt (s.u.). Die Codes der Kategorie „Adressierung“ machen darüber hinaus zusätzlich kenntlich, ob Züge an eine/n bestimmte/n Schüler:in readressiert oder an eine/n andere/n Schüler:in oder die gesamte Gruppe weitergegeben werden („*move on*“, vgl. Heller 2017 oder

<sup>3</sup> Indem MAXQDA das Transkript mit Video aligniert, kann bei der Kodierung stets auch auf das Video zurückgegriffen werden.

„pass on“, vgl. Willemsen et al. 2020). Dieser stets zusätzlich zu vergebende Kode erfasst demnach, ob Schüler:innen, die einen konversationellen Zugzwang nicht oder nur teilweise erfüllen, eine ‚zweite Chance‘ (Heller & Morek, 2015, S. 14) erhalten. Die Kategorien „Folgezüge partizipativ“ und „Zuhöreraktivitäten“ umfassen außerdem Codes, die die Adaptivität bzw. Feinabstimmung an die diskursive Leistung des Kindes abbilden.

Auf diese Weise lässt sich das für diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln grundlegende sequenzielle Ineinandergreifen von Beiträgen zu einer übergeordneten Diskurspraktik erfassen, und zwar so, dass deutlich wird, ob ein und der-/dieselbe Schüler:in in die Bearbeitung einer Anforderung involviert ist und dabei feinabgestimmte Unterstützung erfährt. ISKODIL ist also in der Lage, sequenzielle Verläufe mit erwerbsförderlichem Potenzial abzubilden, beispielsweise Kode-Folgen wie:

- (1) lehrerseitiger globaler Zugzwang zum Erklären → schülerseitige Erklärung → readressierte lehrerseitige Elaborierungsfrage → schülerseitige Vervollständigung der Erklärung.

Umgekehrt lässt sich aber auch eine kleinschrittige und durch lokale Zugzwänge geprägte Gesprächsführung erfassen.

Daraus, dass ISKODIL sequenzielle Verläufe abbildet, folgt, dass der Vergabe eines Kodes stets sequenz- und nicht inhaltsanalytische Entscheidungen zugrunde liegen. Schon die Beurteilung, ob ein globaler oder ein lokaler Zugzwang vorliegt, verlangt eine sequenzanalytische Betrachtung des umgebenden Transkriptausschnitts. Dies gilt auch für die Entscheidung, ob es sich um einen initiierenden, einen mitkonstruierenden oder einen Folgezug handelt. Bei der Kodierung müssen Handlungszüge also stets hinsichtlich ihrer sequenziellen Position innerhalb der jeweiligen übergeordneten Diskurspraktik betrachtet werden. Die sprachliche Form liefert i.d.R. weitere Hinweise für die Kodierung; sie bildet aber niemals den alleinigen Indikator für eine bestimmte Art von Move. Denn erstens gibt es in den meisten Fällen eine Vielzahl von Formen, mit denen bestimmte Verfahren realisiert werden können. Zweitens hängt es stark vom Kontext ab, welche Art von nächstem Zug mit einer bestimmten Form erwartbar gemacht wird. So kann die Frage *Was siehst du?* je nach Kontext und Gegenstand in eine lokale Bearbeitung (bloßes Benennen, z. B. *eine Tulpe*) oder in eine globale Bearbeitung (Beschreiben) steuern. Das Kodieren mit ISKODIL verlangt also gesprächsanalytische Grundkenntnisse.

### 3.3 | Die Architektur von ISKODIL

In Gänze ist das Kodiersystem ISKODIL in Abbildung 2 dargestellt. Im Folgenden skizzieren wir vor dieser Folie die grundsätzliche Architektur von ISKODIL. Auf einer ersten, sehr groben Ebene wird mit ISKODIL kodiert, an welchen Stellen überhaupt ein *Unterrichtsgespräch* vollzogen wird (statt anderer Sozialformen, z. B. Partnerarbeit) und welche *Unterrichtphasen* vorliegen (Einstieg, Instruktion, Erarbeitung, Ergebnissicherung). Diese auf Makroebene liegenden Codes sind v.a. für das Sampling relevant (s. Abschnitt 4.1).

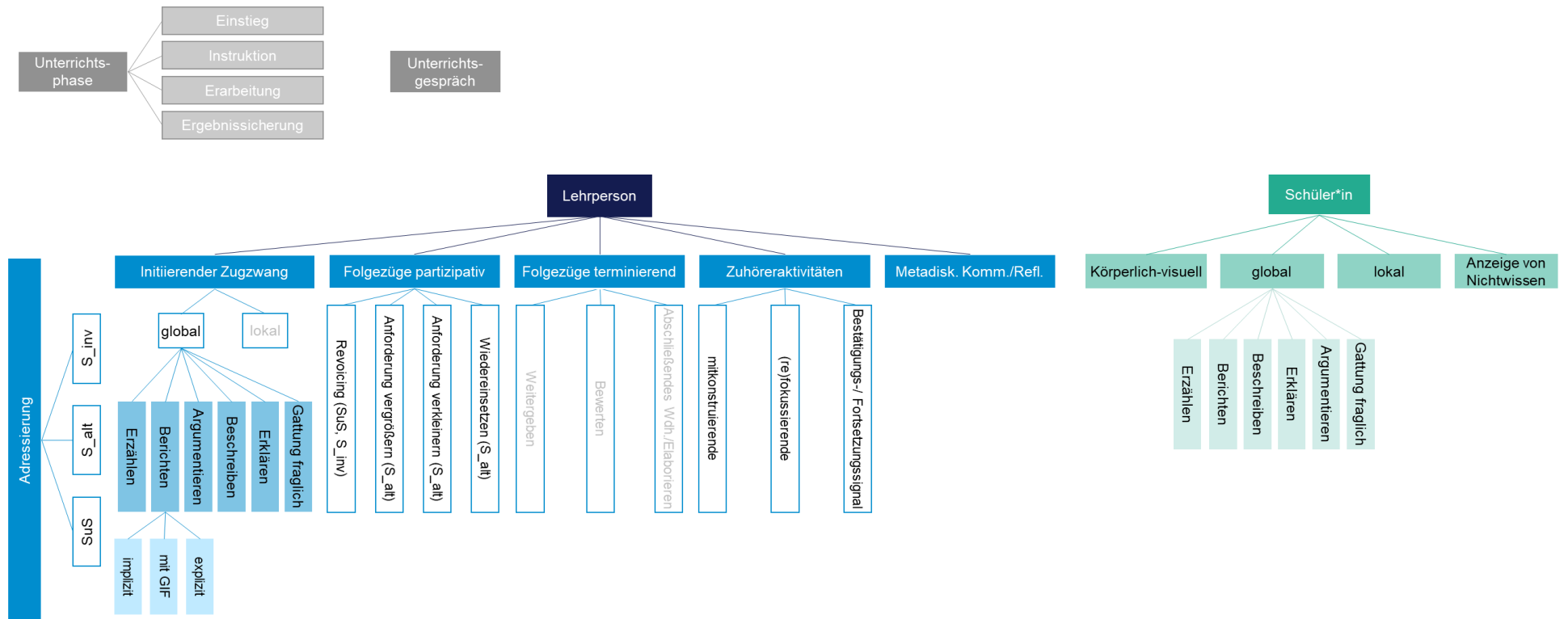


Abbildung 2: Das Kategoriensystem des Kodierinstrumentes ISKODIL

Auf der zentralen Mikroebene unterrichtlichen Gesprächshandelns umfasst das Kodiersystem 40 zu vergebene Codes für lehrer- und schülerseitige Moves, die in einem hierarchischen System aus Ober- und Subkategorien organisiert sind. Nachfolgend werden die einzelnen Stränge des Kodiersystems erläutert: Dafür werden zunächst die Codes der lehrerseitigen Züge beschrieben und anschließend die Codes, die sich auf schülerseitige Züge beziehen.

### Lehrerseitige Codes

Auf Seiten der Lehrperson unterscheiden wir in ISKODIL fünf Kategorien, die sequenziell definiert sind: initiiierende Zugzwänge, partizipative Folgezüge, terminierende Folgezüge, Zuhöreraktivitäten und metadiskursive Kommentierung/Reflexion diskursiver Praktiken. Während initiiierende globale Zugzwänge neue Diskursaktivitäten eröffnen, sind die übrigen genannten Kategorien in sequenzieller Hinsicht den initiiierenden globalen Zugzwängen nachgelagert und stehen in Abhängigkeit zu diesen: Sie werden nur nach einem vorangegangenen globalen Zugzwang gesetzt.<sup>4</sup>

Die Codes der Kategorie „Adressierung“ werden gemeinsam mit den Codes der lehrerseitigen Züge vergeben und machen dabei kenntlich, ob sich der Zug an alle Schüler:innen („SuS“), den/die zuvor bereits aktive/n Schüler:in („S\_alt“) oder an eine/n Schüler:in richtet, der/die lehrerseitig proaktiv involviert wird, ohne sich um das Rederecht beworben zu haben („S\_inv“).

**Initiiierende Zugzwänge.** In Bezug auf die initiiierenden Zugzwänge wird zwischen *lokalen* und *globalen Zugzwängen* unterschieden. Im Kodiersystem werden lokale Zugzwänge nicht weiter differenziert, da sie aufgrund ihres geringen diskursiven Anforderungsniveaus als nicht diskurserwerbsförderlich bezeichnet werden können.<sup>5</sup> Insofern sind lokale Zugzwänge im Rahmen des Erfassens diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns primär als Vergleichsgröße von Interesse und können z.B. Aufschluss darüber geben, ob der Anteil lokaler zugunsten globaler Zugzwänge im Verlauf einer Professionalisierungsmaßnahme abnimmt.

Hinsichtlich der Oberkategorie „globale Zugzwänge“ wird erstens eine gattungsspezifische Unterscheidung vorgenommen: Globale Zugzwänge können in verschiedene diskursive Praktiken steuern. Entsprechend werden sie nach den Gattungen *Erzählen*, *Berichten*, *Beschreiben*, *Erklären* oder *Argumentieren* differenziert.<sup>6</sup> Zweitens werden verschiedene Explizitheitsgrade globaler Zugzwänge unterschieden. Während durch *explizite Zugzwänge* dem/der Schüler:in i. d. R. durch Verwendung eines sprechhandlungsbezeichnenden Verbs angezeigt wird, welche Gattung angeschlossen werden soll (z. B.: *Das musst du erklären, was du mit Kaltblütern meinst.*), geben *globale Zugzwänge mit gattungsindizierendem Frageadverb* („mit GIF“) (z. B.: *Was sind den Schlüsselwörter überhaupt?*) oder *implizite Zugzwänge* (z. B.: *Kannst du mehr zur*

<sup>4</sup> Da globale Aktivitäten im Zentrum diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns stehen, werden die Codes der Kategorien „Folgezüge partizipativ“, „Folgezüge terminierend“, „Zuhöreraktivitäten“ und „metadiskursive Kommentierung/Reflexion“ nur gesetzt, wenn sie sich auf vorangegangene globale Zugzwänge beziehen, da für uns von Interesse ist, wie schüler- und lehrerseitig im sequenziellen Verlauf mit *globalen* Zugzwängen umgegangen wird. So wird z. B. das „Wiedereinsetzen“ *lokaler* Zugzwänge oder das „Bewerten“ *lokaler* Schüleräußerungen *nicht* kodiert.

<sup>5</sup> Dementsprechend ist dieser Code in der Abbildung grau erfasst. Ähnliches gilt für terminierende Folgezüge, die ebenfalls ausgegraut sind.

<sup>6</sup> Handelt es sich um einen Zugzwang, der ein globales Äußerungspaket erwartbar macht, aber keiner Gattung klar zuzuordnen ist, wird der Code „Gattung fraglich“ vergeben. Äquivalent verhält es sich bei den schülerseitigen globalen Äußerungspaketen.

Fledermaus sagen?) den Schüler:innen weniger eindeutig bzw. kaum einen Hinweis auf die erwartete Anschlussaktivität und verlangen folglich höhere Deutungsleistungen seitens der Schüler:innen.

**Folgezüge partizipativ.** Darunter sind Folgezugzwänge gefasst, die an einen initiierenden Zugzwang angeschlossen sind und entweder Schüler:innen, die bereits am Zug waren, readressieren oder – im Falle des Revoicings – andere Schüler:innen dazu auffordern, mit schülerseitigen Vorgängerbeiträgen diskursiv weiterzuarbeiten (z. B.: *Wie passt das, was Pascal jetzt erklärt hat, nun zu dem, was wir vorher von Lynn gehört haben?*). Beim Wiedereinsetzen wird ein zuvor etablierter globaler Zugzwang nach einer unzureichenden bzw. nicht erfolgreichen schülerseitigen Realisierung von der Lehrkraft an den/die Schüler:in zurückgegeben, um ihm/ihr eine zweite Chance auf ein globales Äußerungspaket desselben Typs zu ermöglichen; die diskursiven Anforderungen werden also konstant gehalten. Ebenso sind Folgezugzwänge, die unter die Codes „Anforderung vergrößern“ und „Anforderung verkleinern“ fallen, an den/die Schüler:in gerichtet, der/die bereits am Zug war, stellen dabei jedoch eine lernersensitive Adaptierung dar. Beim Vergrößern der Anforderung wird nach der schülerseitigen erfolgreichen Realisierung des vorausgegangenen Zugzwangs ein thematisch angebundener, diskursiv anspruchsvollerer Zugzwang gesetzt, um den/die jeweilige/n Schüler:in zu fordern (z. B. ein argumentativer Zugzwang nach einem Zugzwang zum Berichten). Beim Verkleinern von Anforderungen wird nach einer nicht erfolgreichen schülerseitigen Realisierung der initiierend gesetzte Zugzwang modifiziert und damit das Erkennen und Bearbeiten des Zugzwangs für den/die jeweilige/n Schüler:in erleichtert; dies kann zum Beispiel einen Wechsel in eine leichter zu vertextende Gattung umfassen oder ein expliziteres Setzen des Zugzwangs.<sup>7</sup> Mit „Revoicings“ (Michaels & O’Connor, 1995) wird auf reformulierende Weise eine schülerseitige Vorgängeräußerung zur Weiterbearbeitung aufgegriffen und an die Klasse weitergegeben; anders als beim „Weitergeben“ (s.u.) wird dadurch zwar das Rederecht an eine/n nächste/n Schüler:in weitergegeben, aber durch das inhaltliche Aufgreifen hat der/die Vorgängerschüler:in weiterhin diskursiv teil am Fortgang des Gesprächs und nimmt durch den Inhalt seines Beitrags in der übergeordneten Diskurspraktik weiterhin eine Position ein.

**Folgezüge terminierend.** Bei terminierenden Folgezügen kann – im Gegensatz zu *partizipativen Folgezügen* – davon ausgegangen werden, dass sie aus diskurserwerbssupportiver Perspektive keine bzw. eine untergeordnete Rolle spielen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die diskursive Partizipation und den inhaltlichen Beitrag des/der bis dato am Unterrichtsgespräch beteiligten Schüler:in beenden. Beim *Weitergeben* wird ein zuvor gesetzter globaler Zugzwang nach der nicht erfolgreichen oder unvollständigen Realisierung durch eine/n Schüler:in zur weiteren Bearbeitung an andere Schüler:innen adressiert und damit dem/der zuvor beteiligten Schüler:in (anders als beim *Wiedereinsetzen*) keine zweite Chance gegeben. Das *Bewerten* und *abschließende Wiederholen und Elaborieren* stellen lehrerseitige sequenzschließende Züge dar, da sie im Falle des Bewertens die schülerseitige Äußerung zustimmend oder verneinend quittieren (z. B. mit *prima, genau, das stimmt noch nicht ganz*, usw.) oder aber an die Schüleräußerung eine

<sup>7</sup> Es lassen sich jeweils verschiedene Verfahren des Verkleinerns und Vergrößerns der Anforderungen ausmachen, die auch hinsichtlich ihrer jeweiligen erwerbssupportiven Wirksamkeit unterschiedlich zu beurteilen sind und dementsprechend im Rahmen der weiteren Erprobung des Kodiersystems ggf. zu einer weiteren Differenzierung von Subkategorien führen könnten.



Wiederholung oder Elaborierung des schülerseitig Gesagten anhängen, ohne das Rederecht noch einmal an den/die betreffende/n Schüler:in zurückzugeben.

**Zuhöreraktivitäten.** Hierbei handelt es sich um lehrerseitige Züge, die eine/n Schüler:in bei der Produktion seines/ihres Äußerungspaketes unterstützen. Unter die *mitkonstruierenden Zuhöreraktivitäten* fallen unter anderem elaborierende Fragen, die Hinweise darauf geben, dass bzw. welche inhaltlichen Elemente im Äußerungspaket noch fehlen, verständnissichernde Nachfragen oder auch interaktiv eingebettete sprachliche oder inhaltliche Korrekturen. Mit (re-)fokussierenden Zuhöreraktivitäten lenkt die Lehrkraft eine/n Schüler:in zurück zur anvisierten Gattung. *Bestätigungs- bzw. Fortsetzungssignale* (z. B. in Form von Continuieren *hm\_hm, ja* oder Nicken) zeigen dem/der Schüler:in lehrerseitige Aufmerksamkeit an. Da die lehrerseitige Unterstützung parallel zur Produktion des Äußerungspaketes erfolgt, kann es vorkommen, dass ein und derselbe Move mehrfach kodiert wird (s. Transkriptbeispiel unten).

**Metadiskursive Kommentierung/Reflexion diskursiver Praktiken.** Unter diese Kategorie werden Fälle erfasst, in denen lehrerseitig z. B. beim Setzen eines globalen Zugzwangs (z. B.: Erzählt mal, wie es weitergeht. *Denkt dran, beim Erzählen gehen wir immer chronologisch vor.*) oder nach der schülerseitigen Produktion eines Äußerungspaketes retrospektiv Hinweise auf die (nicht) gelungene Vertextung der jeweiligen Gattung gegeben werden; hier handelt es sich – anders als bei den unter 2.1 beschriebenen diskurserwerbshilfförderlichen Verfahren – um ein genuin unterrichtliches, instruktionsorientiertes Agieren.

**Schülerseitige Codes** Auf das schülerseitige Gesprächshandeln sind in ISKODIL elf Unterkodes bezogen. Es wird zwischen globalen, lokalen (z. B.: *Das ist ein Siebenschläfer.*), körperlich-visuellen Schüleräußerungen (z. B. Zeigen auf die Tafel) sowie schülerseitigem Anzeigen von Nicht-Wissen (z. B.: Keine Ahnung) unterschieden, mit denen die Schüler:innen auf die lehrerseitigen Züge reagieren (können). Äquivalent zu den lehrerseitigen globalen Zugzwängen, die die Schüler:innen in unterschiedliche Gattungen steuern, werden auch die schülerseitigen globalen Äußerungspakete gattungsbezogen kodiert (*Erzählen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Argumentieren, Gattung fraglich*). Die schülerseitigen Codes sind zum jetzigen Zeitpunkt nur insoweit differenziert, dass sie eine Erfassung adaptiven Lehrerhandelns erlauben; perspektivisch ist eine detailliertere Subkategorisierung je nach Fragestellung möglich (z. B. Komplexität globaler Schüleräußerungen).

Zur exemplarischen Veranschaulichung ausgewählter Kategorien und der Kodierung mit ISKODIL soll nachfolgend ein aus MAXQDA als Screenshot entnommenes Transkript einer Unterrichtssequenz dienen (s. Abbildung 3).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Das Transkript folgt dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT 2, Selting et al., 2009).

The image shows a transcript excerpt with coding. On the left, there is a vertical timeline with labels such as 'Unterrichtsgespräch', 'Bestätigungs-/Fortsetzungssignal', and 'Mitkonstruierende Zuhöreraktivität'. The transcript itself consists of line numbers 56-99 and various coding symbols like LMF, OSA, and HER. The text of the transcript is as follows:

```

56 <<f> so beSCHREIBT mal->=
57 =was ihr hier SEHT;=
58 =erstmal;
59 SuS ((melden sich))
60 LMF (-) osmAna,
61 OSA also: (-) ich SEhe-
62 eine (-) ähm (-) eine graue Linie,
63 LMF hm hm,
64 OSA <<p> das ist DIE:-> (-)
65 einfach wo das JOT ist,
66 m: [(xx) ]
67 LMF [ja soll eigentlich n I: sEin;=]
68 =Aber-
69 OSA achSO,=
70 =<<->dann n I->
71 ähm (-) ich SEhe noch ne:-
72 STREcke,
73 [ne-
74 LMF [hm hm,]
75 OSA n: noch bei ce und DE,
76 ähm (-)
77 (2.0)
78 LMF JA,
79 kannste auch <<f> beGRÜNden,>=
80 =warum du jetzt MEINST-=
81 =dass DAS hier eine-=
82 =geRAde ist=
83 =und DAS eine stREcke,
84 TOR [((meldet sich))]
85 HER [((meldet sich))]
86 OSA ähm weil die geRAde==
87 =STREcke ist (-)
88 ähm die ist unENDlich,
89 LMF <<f> eine geRAde>,
90 [MEINST du-]
91 OSA [<<pp> JA;>]
92 LMF |=geNAU, |
93 |((blickt zur Tafel))|
94 |das HEIßT, |
95 |((blickt zu Osama))|
96 OSA (1.0) die is unENDlich;
97 LMF |w (-) WELche is das-= |
98 |((zeigt mit der li Hand auf die Tafel))|
99 =nochmal geNAU,
    
```

Abbildung 3: Transkriptausschnitt mit Kodierung (U1\_A06\_LK1)

Aus Darstellungsgründen wählen wir hierzu eine besonders ‚dichte‘ Sequenz aus dem Mathematikunterricht einer 5. Klasse, die im Rahmen des Sprint-Projekts (vgl. Abschnitt 1) erhoben wurde. Es handelt sich um eine Unterrichtsstunde der Mathematiklehrerin Frau Reiche (Sprechersigle „LMF“), in der das geometrische Thema Linien behandelt wird. Der Ausschnitt ist dem Unterrichtseinstieg entnommen und enthält die diskursiven Praktiken des Beschreibens und Argumentierens, nachdem die Lehrerin verschiedene Linien (Strecken und Geraden) an die Tafel gezeichnet und mit Buchstaben beschriftet hat. Es geht darum, die angezeichnete geometrische Struktur einzuordnen und dabei Fachtermini begründet anzuwenden (vgl. Morek et al., 2017 sowie Morek und Heller, 2021 zur Charakteristik unterschiedlicher diskursiver Gattungen). Die Analyse erfolgt nachfolgend in tabellarischer Übersicht in Tabelle 1.

Tabelle 1: Tabellarische Übersicht über die Kodierung

Zeilen <sup>9</sup>	Lehrer- und schülerseitiges Gesprächshandeln	vergebene Codes
Z. 56-58	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Lehrerin setzt einen an alle Schüler:innen gerichteten <i>expliziten globalen Zugzwang (GZZ) zum Beschreiben</i> der verschiedenen angezeichneten Linien unter Rückgriff auf das sprechhandlungsbezeichnende Verb <i>beschreiben</i> (Z. 56).</li> </ul>	Expliziter GZZ zum Beschreiben + SuS
Z. 59-74	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nachdem sich mehrere Schüler:innen um das Rederecht beworben haben, ruft die Lehrerin Osama auf (Z. 60). Osama produziert ein <i>beschreibendes globales Äußerungspaket</i>, indem er die gezeichneten Linien anhand ihrer Buchstabenbezeichnung identifiziert und den entsprechenden Fachbegriffen (<i>gerade Linie, Strecke</i>) zuordnet (Z. 61-73).</li> <li>Begleitend zur schülerseitigen Produktion des Äußerungspakets unterstützt die Lehrerin Osama mit Continuern (Z. 62, 71) und zeigt ihm damit ihre Aufmerksamkeit und ihr Verstehen an.</li> <li>Hinsichtlich der Buchstabenzuordnung zu der Linie nimmt die Lehrerin eine Korrektur vor (Z. 65), die zur Richtigkeit des Äußerungspakets beiträgt und schülerseitig aufgegriffen wird (Z. 67f.).</li> </ul>	<p>Globale Schüleräußerung: Beschreiben</p> <p>Bestätigungs-/Fortsetzungssignal + S_alt</p> <p>Mitkonstruierende Zuhöreraktivität + S_alt</p>
Z. 75-81	<ul style="list-style-type: none"> <li>Im Anschluss an das schülerseitige Äußerungspaket zeigt die Lehrerin ihr Zuhören an.</li> <li>Die Lehrerin readressiert Osama und vergrößert die diskursive Anforderung für ihn (vergrößernder Gattungswechsel vom Beschreiben zum Argumentieren), indem sie einen expliziten globalen Zugzwang zum Argumentieren setzt und damit Osama unter Verwendung des entsprechenden sprechhandlungsbezeichnenden Verbs dazu auffordert, seine vorgenommene Zuordnung der Fachbegriffe (<i>Gerade, Strecke</i>) zu den jeweiligen aufgezeichneten Linien zu <i>begründen</i>.</li> </ul>	<p>Bestätigungs-/Fortsetzungssignal</p> <p>Anforderungen vergrößern + Expliziter GZZ zum Argumentieren + S_alt</p>
Z. 82-95	<ul style="list-style-type: none"> <li>Osama produziert ein <i>argumentierendes globales Äußerungspaket</i>, indem er anführt, warum es sich bei der mit dem Buchstaben i beschrifteten Linie seiner Ansicht nach um eine Gerade handelt (markiert mit kausalem Konnektor <i>weil</i>).</li> <li>Begleitend zum schülerseitigen Äußerungspaket leistet die Lehrerin eine Korrektur (Z. 83f.), mit der sie für Eindeutigkeit bei der Bezeichnung der zu begründenden Linie sorgt (<i>Gerade</i>) und die schülerseitig ratifiziert wird (Z. 85).</li> <li>Auf die schülerseitige Ratifizierung folgt mit <i>genau</i> in Verbindung mit der steigenden Tonhöhenbewegung und dem Blick zum adressierten Schüler (Z. 86f) ein lehrerseitiges Bestätigungs- und Fortsetzungssignal, das dem Schüler anzeigt, dass das Rederecht bei ihm verbleibt.</li> <li>Mit dem lehrerseitig produzierten Äußerungsanfang (<i>das heißt</i>, Z. 88), den die Lehrerin Osama zur Vervollständigung überlässt, leistet sie eine weitere Mitkonstruktion am schülerseitigen Äußerungspaket und animiert den Schüler zur klärenden Reformulierung.</li> </ul>	<p>Globale Schüleräußerung: Argumentieren</p> <p>Mitkonstruierende Zuhöreraktivität + S_alt</p> <p>Bestätigungs-/Fortsetzungssignal + S_alt</p> <p>Mitkonstruierende Zuhöreraktivität + S_alt</p> <p>Mitkonstruierende Zuhöreraktivität + S_alt</p>

<sup>9</sup> Die Segmentierung in Sequenzen erfolgt an dieser Stelle aus Darstellungsgründen und ergibt sich nicht aus der Kodierung.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der Schüler wiederholt die Eigenschaft der Gerade (Z. 90) unter Verwendung des nicht näher spezifizierten Pronomens <i>die</i> („Die ist unendlich.“, Z. 90), woraufhin die Lehrerin mit einer an Osama adressierten klärenden Nachfrage dazu auffordert, zu benennen, <i>welche</i> Linie gemeint ist (Z. 91-94).</li> </ul>	
Z. 96	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die schülerseitige Äußerung (Z. 95) aufgreifend wiederholt die Lehrerin den Buchstaben der Linie („Die i“, Z. 96) in abschließender Funktion.</li> </ul>	Abschließendes Wiederholen oder Elaborieren + S_alt
Z. 97-98	<ul style="list-style-type: none"> <li>Der lehrerseitigen Wiederholung schließt sich unmittelbar eine zustimmende Bewertung mit einer <i>tag question</i> an („Genau, ne?“, Z. 97).</li> </ul>	Bewerten + S_alt

Die kurze Zusammenschau zeigt, dass mit Hilfe von ISKODIL interaktive Verläufe zwischen Lehrer- und Schüleräußerungen beim Vollzug fachlich integrierter diskursiver Praktiken in ihrer Sequenzialität und Verteilung auf mehrere Aktanten erfasst werden können: So kann genau erfasst werden, welche diskursiven Anforderungen auf welche Weise gesetzt, ggf. modifiziert und in Reaktion auf schülerseitige Beiträge durch Unterstützungsaktivitäten ergänzt werden. Zudem zeigt das exemplarische Transkriptbeispiel die Logik der Mehrfachkodierung auf mehreren Ebenen: Lehrerseitige Züge, die eine schülerseitige Antwort erwartbar machen (z. B. globale Zugzwänge, mitkonstruierende Zuhöreraktivitäten), werden in einer Eins-zu-eins-Überlappung gemeinsam mit den Adressierungskodes gesetzt, um anzuzeigen, an wen der Zug gerichtet ist (z. B. Z. 56-58, Z. 65 in Abbildung 3).

Darüber hinaus werden lehrerseitige Züge, die begleitend zu einem schülerseitigen Äußerungspaket produziert werden (Sub Kodes „Zuhöreraktivitäten“), gemeinsam mit der Kodierung des schülerseitigen Äußerungspakets gesetzt (z. B. Z. 61-73 und Z. 82-95 in Abbildung 3).

### 3.4 | Interkoderreliabilität

Um die Reliabilität von ISKODIL zu überprüfen, wurde auf Kappa nach Brennan und Prediger (1981) zurückgegriffen. Der Reliabilitätsprüfung liegt die vollständige Prä-Erhebung von 12 Lehrer:innen aus dem Sprint-Projekt zugrunde, die gemäß unseres Samples (s. Abschnitt 4.1) aufbereitet und von den beiden Projektmitarbeiter:innen kodiert wurden. Zum aktuellen Entwicklungsstand des Kodiermanuals ergibt sich mit 1948 übereinstimmenden Kodierungen bei insgesamt 2402 Kodierungen ein als sehr gut einzuschätzendes Kappa von 0.81. Ein differenzierteres Bild erhält man, wenn man die erzielten Interkoderreliabilitäten für einzelne Kode-Gruppen und Lehrpersonen vergleichend betrachtet; dann zeigen sich einige Varianzen, die sich aus den Spezifika des Kodiersystems und der bisherigen Stichprobengröße erklären lassen. Die Reliabilitäten für die Oberkategorien der Kodes sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Interkoderreliabilität nach Kategorien

Kategorie	Kappa
Initiierende Zugzwänge	0.74
Partizipative Folgezüge	0.57
Terminierende Folgezüge	0.64
Zuhöreraktivitäten	0.75
Schüleräußerungen	0.80

Die etwas niedrigeren Kappa-Werte bei den partizipativen und terminierenden Folgezügen lassen sich zum einen darauf zurückführen, dass diese per definitionem nur dann kodiert werden können, wenn ihnen ein globaler Zugzwang vorausgegangen ist. Kommt es nun bereits bei der Entscheidung, ob ein lokaler oder ein globaler initiierender Zugzwang vorliegt, zu Nicht-Übereinstimmungen, ‚vererben‘ sich diese sozusagen an die Kategorie ‚Folgezugzwänge‘ weiter. Zum anderen fällt die Zahl der Moves, die als Folgezüge kodiert wurden, in den Daten bisher insgesamt eher gering aus, sodass sich auftretende Nicht-Übereinstimmungen stärker in der Interkoderreliabilität bemerkbar machen. So lässt sich auch der Umstand erklären, dass die Kategorie Zuhöreraktivitäten, die ebenfalls nur in Folge eines globalen Zugzwangs kodiert wird, bessere Übereinstimmungswerte aufweist: Dieser Code wurde insgesamt häufiger vergeben.

Ein weiterer Grund für die niedrigeren Werte für die Kode-Oberkategorien im Vergleich zur Gesamtreliabilität von 0.81 wird in der lehrerbezogenen Betrachtung sichtbar (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Interkoderreliabilität nach Lehrer:innen

Lehrkraft	A01	A02	A03	A04	B06	B08	B09	B15	C10	C11	C13	C14
Kappa	0,84	0,84	0,91	0,65	0,94	0,76	0,84	0,77	0,86	0,61	0,71	0,97

Die Varianz der lehrerbezogenen Reliabilitätswerte lässt sich ebenfalls in Teilen auf die ‚Vererbung‘ von Kodierentscheidungen (s.o.) zurückführen. Darüber hinaus tendieren einige Lehrkräfte (bspw. A04 und C11) mehr als andere dazu, uneindeutige Zugzwänge zu setzen, so dass diese – sowohl von den Schüler:innen als auch von den Kodierer:innen – nicht ohne Weiteres als lokal (z. B. ‚Benennen‘, vgl. Abschnitt 3.2) oder global gedeutet werden können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle bisher in den Daten vergebenen Codes von ISKODIL gute bis sehr gute Übereinstimmungswerte aufweisen. Die Spannweite der Kappa-Werte lässt sich auf drei Faktoren zurückführen: (i) die hohe Interpretationsleistung der Kodierer:innen insbesondere bei ambigen Zugzwängen, (ii) Abhängigkeiten innerhalb des Kodiersystems (Folgezüge und Zuhöreraktivitäten), (iii) die geringe Anzahl einzelner Codes.

Nachdem in Kapitel 3 die Anlage und Architektur des Kodiersystems vorgestellt wurde, soll im Folgenden exemplarisch gezeigt werden, welche Beobachtungen mit dem Instrument getätigt werden können. Zu diesem Zweck greifen wir auf die Prä-Erhebungen des Sprint-Projektes zurück. Für drei ausgewählte Lehrkräfte werden Ausgangsprofile beschrieben, die mithilfe von ISKODIL ermittelt wurden (s. Abschnitt 4.2). Damit konzentrieren wir uns in diesem Beitrag auf die Unterschiede der lehrerseitigen Ausgangslagen in Bezug auf diskurserwerbsförderliches

Lehrerhandeln. In Abschnitt 4.1 wird zunächst dargestellt, wie die Auswahl der zu kodierenden Einheiten vorgenommen wird.

## **4 | ISKODIL in der Anwendung: die Erfassung lehrerseitiger Ausgangprofile**

### **4.1 | Sampling**

Die Festlegung der zeitlichen Einheiten, die mit ISKODIL im Rahmen des Sprint-Projektes kodiert werden, erfolgt mittels einer Kombination aus Ereignis- und Zeitstichprobe (kombiniertes *Event-Time-Sampling*) (Pauli, 2012). In einem ersten Schritt werden für die Generierung der Stichprobe die Unterrichtsphasen der Stunde (Einstieg, Instruktion, Erarbeitung, Ergebnissicherung) erfasst und am Video vorkodiert (s. Abschnitt 3.3). Dieser Segmentierung folgt die Feststellung von Unterrichtsgesprächen in diesen Phasen. Gemäß unseres Forschungsinteresses werden dabei Unterrichtsgespräche im Plenum, die sich auf fachliche Gegenstände beziehen, erfasst.<sup>10</sup> Soll ein größeres Korpus an Stunden lehrervergleichend und im Längsschnitt untersucht werden, ist es aus Gründen der Zeitökonomie einerseits und der Vergleichbarkeit andererseits erforderlich, identische zeitliche Einheiten festzulegen. Dementsprechend werden aus der Ereignisstichprobe nach einem festgelegten Schema zwölf Minuten jeder Unterrichtsstunde jeder Lehrkraft als zu kodierende Einheiten entnommen. Es werden in der Regel sowohl vom Unterrichtsgespräch in der Einstiegs- als auch Sicherungsphase jeweils drei Minuten zu Phasenbeginn und -ende transkribiert und mit ISKODIL kodiert. Dadurch wird sichergestellt, dass Progressionen im Gesprächs- bzw. Stundenverlauf, die sich in unterschiedlich anspruchsvollen Zugzwängen bzw. Gattungen niederschlagen könnten, erfasst werden. Innerhalb des Samplings werden lehrer- oder schülerseitige Äußerungen, die nicht auf das fachliche Unterrichtsgespräch bezogen sind, z. B. unterrichtsorganisatorische oder disziplinierende Äußerungen, nicht kodiert. Gleiches gilt für das Vorlesen von Texten.

### **4.2 | Ausgangsprofile beschreiben**

Da ISKODIL langfristig Veränderungen und Erweiterungen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns über die Zeit abbilden soll, ist eine Bestimmung von Ausgangsprofilen notwendig. Für die Ausgangsprofile ermitteln wir erstens Repertoires von Verfahren und zweitens interaktive Navigationslinien (s. Abschnitt 5). Aus Platzgründen beschränken wir uns im Folgenden darauf, Repertoires von drei Deutschlehrer:innen (B15, A02, A03) vergleichend zu untersuchen. Wir greifen dazu auf die Daten der Prä-Erhebung zurück.

---

<sup>10</sup> Da es sich bei dem Sprint-Projekt um ein in ein Schulentwicklungsprojekt eingebettetes Professionalisierungsprojekt und keine Interventionsstudie im engeren Sinne handelt, wurde auf eine Standardisierung verzichtet und für die erhobenen Unterrichtsstunden keine Vorgabe hinsichtlich der zu behandelnden fachlichen Gegenstände gemacht.



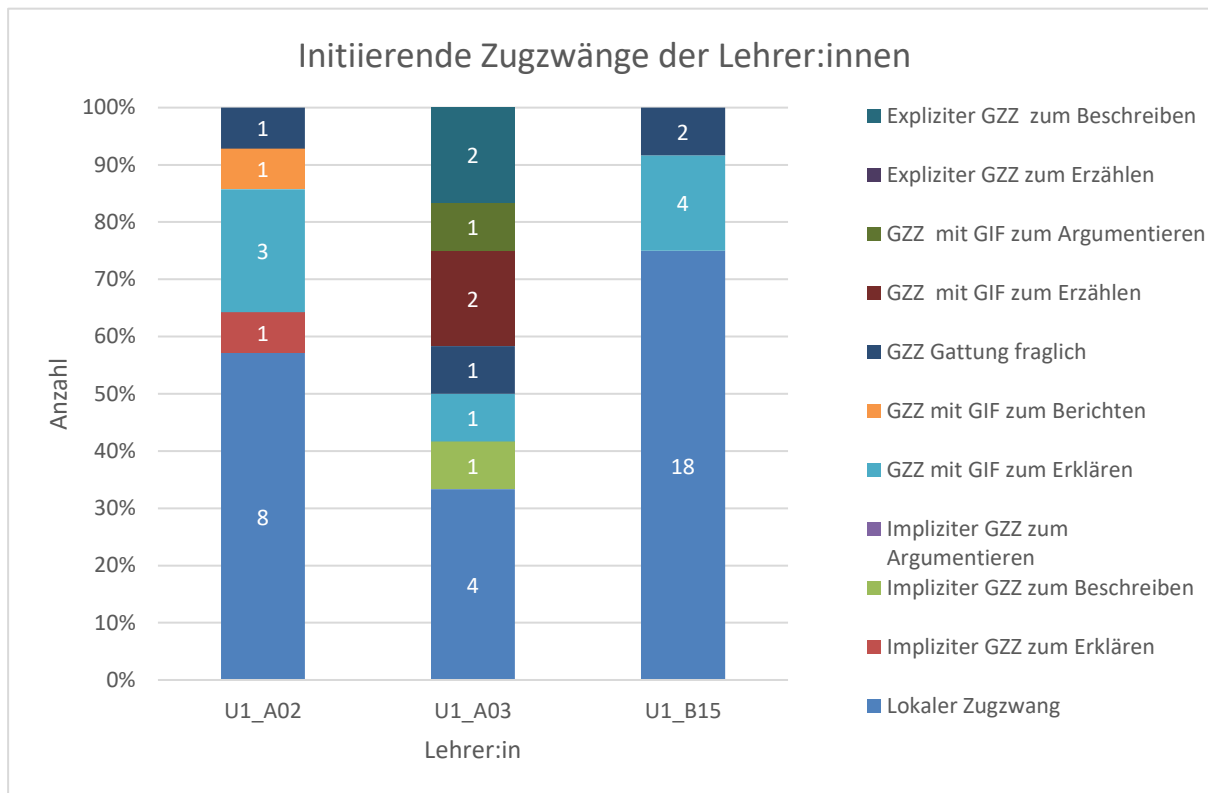


Abbildung 4: Initiierende Zugzwänge in der Prä-Erhebung

**Initiierende Zugzwänge.** In der Anzahl und Art *initiierender* Zugzwänge (ZZ) unterscheiden sich die Lehrer:innen deutlich (Abbildung 4). B15 setzt die meisten initiierenden ZZ (24), wohingegen sich die Häufigkeiten bei den anderen Lehrer:innen (12 und 14) nur geringfügig unterscheiden. Mit Blick auf die Frequenz *globaler* Zugzwänge (6-8) ähneln sich die Lehrkräfte. Es zeigen sich aber Unterschiede hinsichtlich der Art und Bandbreite der angesteuerten *Gattungen*: A03 setzt globale Zugzwänge zu fast allen Gattungen, A02 und B15 fordern vor allem Erklärungen und Berichte ein. Da mit den Gattungen unterschiedliche diskursive Anforderungsniveaus einhergehen (bspw. stellt die sequenzierende Vertextung beim Berichten und Erzählen geringere Anforderung als die hierarchisierende Vertextung beim Argumentieren), lässt sich sagen, dass sich die drei Lehrkräfte hinsichtlich der diskursiven Anforderungsniveaus unterscheiden.

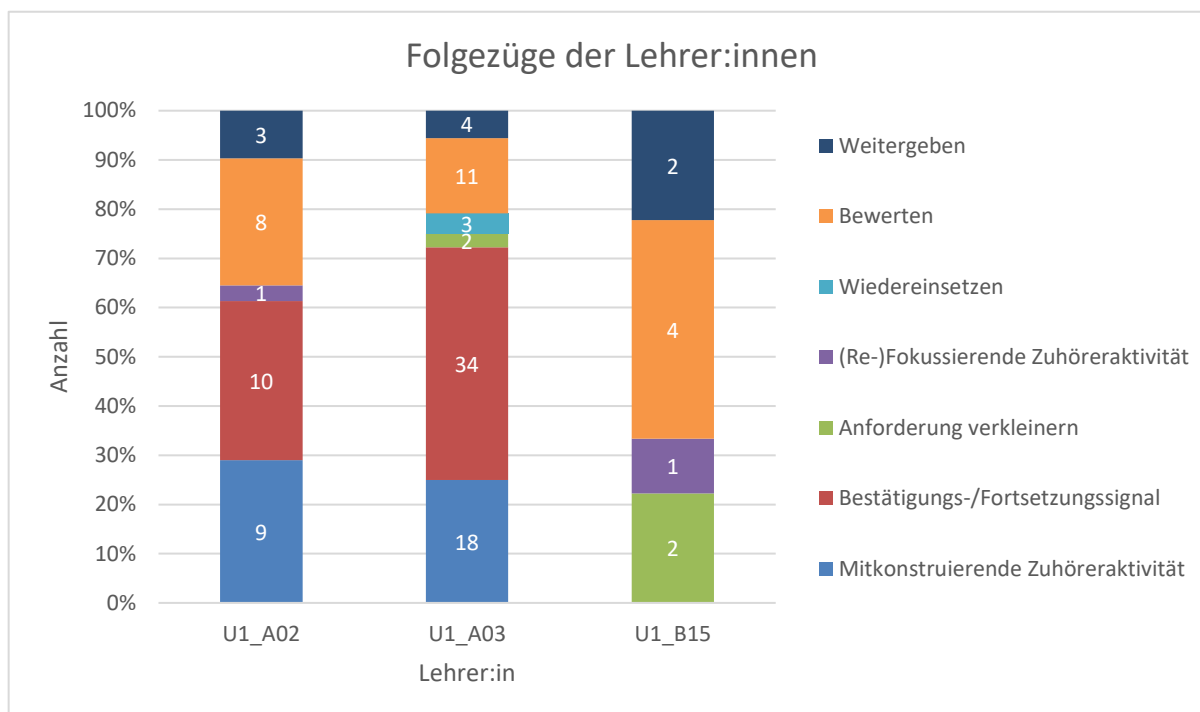


Abbildung 5: Folgezüge in der Prä-Erhebung

**Folgezüge und Zuhöreraktivitäten.** Es finden sich bei allen Lehrkräften Formen der Bewertung sowie Wiederholungen oder Elaborierungen zum Abschluss einer Diskursaktivität (Abbildung 5). Deutliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der interaktiven Unterstützung schülerseitiger Äußerungspakete: A03 realisiert bereits vergleichsweise viele Zuhöreraktivitäten (52). Demnach unterscheiden sich die Lehrer:innen zwar nur geringfügig beim Setzen initiierender Zugzwänge, aber stark hinsichtlich gesetzter Folgezüge und Zuhöreraktivitäten.

Insgesamt zeigt dieser exemplarische Vergleich, dass ISKODIL geeignet ist, unterschiedliche Ausgangsrepertoires im Bereich diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns sichtbar zu machen.

## 5 | Potenziale und Grenzen des Kodierinstruments

Mit ISKODIL wurde der Versuch unternommen, ein interaktionssensibles Kodiersystem zu entwickeln, das es erlaubt, Ausprägungen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns auch quantitativ zu erfassen. Aus Darstellungsgründen haben wir uns darauf beschränkt, zu zeigen, wie sich mit ISKODIL lehrerseitige Ausgangsprofile in Form von *Repertoires* diskurserwerbsförderlicher Verfahren beschreiben lassen. Die Feststellung von Ausgangsprofilen bildet die Grundlage für die Beobachtung intraindividuelle Veränderungen über die Zeit sowie für interindividuelle Vergleiche. Damit ist aber vorerst nur eine der Nutzungsmöglichkeiten des Kodiersystems angesprochen. Zum Ausblick wollen wir im Folgenden weitere Potenziale von ISKODIL skizzieren.

Mit Hilfe des Kodiersystems lassen sich auch *interaktive Navigationslinien* von Lehrpersonen ermitteln. Im Unterschied zu den Repertoires geht es dabei nicht darum, das Vorkommen einzelner Codes zu erfassen, sondern musterhafte Folgen von Codes für lehrer- und schülerseitige Beiträge (vgl. zu einem ähnlichen Vorgehen die „lag sequential analysis“ von Lefstein et al.,

2015). Den Hintergrund dieser Idee bildet die Tatsache, dass für Diskurserwerbsförderlichkeit u.a. entscheidend ist, dass Schüler:innen nach einem nicht erwartungsgemäßen Beitrag eine zweite Chance zur Erfüllung einer kommunikativen Erwartung und ggfs. auch interaktive Unterstützung dafür erhalten. Will man derartige Sequenzmuster erfassen, ist es erforderlich, mit Hilfe der Kodierung auch die Art der Verkettung von Verfahren und ihren Zuschnitt auf die jeweiligen schülerseitigen Beiträge in den Blick zu nehmen, also bspw. Kode-Folgen für

- das Unterstützen der Kontextualisierung, z. B.: „impliziter GZZ zum Erklären + SuS“ → „lokaler Schülerbeitrag“ → „Anforderung verkleinern (durch Explizieren) + S\_alt“
- das Unterstützen der Vertextung, z. B.: „expliziter GZZ zum Beschreiben + SuS“ → „Schüler: globales Beschreiben“ → „Bestätigungs-/Fortsetzungssignal“ + S\_alt“ → „Fortsetzung Beschreiben“ → „mitkonstruierende Zuhöreraktivität + S\_alt“ (s. Abb. 3)
- das Erhöhen der Vertextungsanforderung, z. B. „expliziter GZZ zum Beschreiben + SuS“ > Schüler: globales Beschreiben“ → ... → expliziter GZZ zum Argumentieren + S\_alt“ (s. Abb. 3)
- das Involvieren nicht eigeninitiativ partizipierender Schüler:innen, z. B.: „expliziter globaler Zugzwang zum Argumentieren + S\_inv“ → „lokaler Schülerbeitrag“ → „mitkonstruierende Zuhöreraktivität + S\_alt“.

In der Realität folgen solche Codes meist nicht unmittelbar aufeinander, sondern werden bspw. durch Bewertungen unterbrochen (s. Abb. 3). Die Identifizierung diskurserwerbsförderlicher Navigationslinien kann somit – zumindest in MAXQDA – derzeit noch nicht vollständig automatisiert erfolgen. Dennoch sind Navigationslinien mit relativ überschaubarem Aufwand auffindbar, so dass sie für einzelne Lehrpersonen in ihrer Bandbreite und Frequenz erfasst werden können. Die empirische Beschreibung typischer diskurserwerbsförderlicher Navigationslinien und ihrer Kernelemente steht zwar noch aus; nichtdestotrotz versprechen die bereits erfolgten Analysen, dass beide Vorgehensweisen – die Ermittlung von Repertoires und interaktiven Navigationslinien – geeignet sind, lehrerseitige Ausgangsprofile und ihre Veränderung über die Zeit quantitativ in gehaltvoller Weise zu erfassen. In forschungsmethodischer Hinsicht bieten sie damit eine Basis dafür, längerfristige Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften differenziert zu beschreiben. Darüber hinaus ermöglichen sie es auch, Professionalisierungsangebote passgenauer zuzuschneiden.

Grundsätzlich erscheint uns die Anlage von ISKODIL auch dafür geeignet zu sein, die *Entwicklung der schülerseitigen diskursiven Partizipation* zu erfassen. Sollen dafür nicht nur Veränderungen der bloßen Häufigkeit und gattungsbezogenen Bandbreite diskursiver Schülerbeiträge, sondern auch deren Komplexität der Vertextung sowie die Selbstständigkeit der Hervorbringung berücksichtigt werden, erfordert dies allerdings eine Ausdifferenzierung der bislang entwickelten Codes. So ließe sich die Vertextungskomplexität diskursiver Beiträge bspw. über die Anzahl der selbstständig produzierten Propositionen operationalisieren; die Selbstständigkeit in der Produktion von Beiträgen könnte über eine entsprechende Mehrfachkodierung und zusätzlich über die Abnahme unterstützender lehrerseitiger Verfahren (z. B. Wiedereinsetzen, Verkleinern von Anforderungen, mitkonstruierender Zuhöreraktivitäten) erfasst werden. Schülerseitige Veränderungen der diskursiven Partizipation ließen sich dann wiederum in

Beziehung setzen zu den jeweiligen Ausprägungen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns. Damit wäre auch ein mögliches forschungsmethodisches Vorgehen skizziert, mit dem sich die Wirksamkeit diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns quantitativ überprüfen ließe (zu ersten Beobachtungen in diese Richtung vgl. van der Veen et al., 2017).

Abschließend möchten wir die Grenzen des Kodiersystems diskutieren. Die erste betrifft das forschungsmethodische Problem der Erfassung von Adaptivität: Wenngleich ISKODIL einen vergleichsweise differenzierten Blick auf das interaktive Zusammenspiel lehrer- und schülerseitiger Beiträge erlaubt, kann der individualisierte Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung (Morek & Heller, 2021) mittels kodierender Verfahren nur ausschnitthaft erfasst werden. Reine Frequenzanalysen von Repertoires und Navigationslinien machen bspw. nicht sichtbar, ob Anforderungen an ein und dasselbe Kind über die Zeit sukzessive angehoben werden. Dazu müssen Navigationslinien zum einen differenzierter betrachtet werden; zum anderen verlangt die Erfassung gradueller Veränderungen einen ergänzenden gesprächsanalytischen Zugriff. Wie genau quantitativ-kodierende und rekonstruktive Vorgehensweisen fruchtbar miteinander kombiniert werden können, um Veränderungen professionellen Lehrerhandelns (und schülerseitiger Partizipation) differenziert zu erfassen, ist eine Frage, die zukünftige Arbeiten beantworten sollten.

Die zweite Einschränkung betrifft die bis dato noch offene Frage nach dem genauen Zusammenspiel der fachdidaktischen und diskursiven Organisation von Lehr-Lernprozessen. Ein Charakteristikum von ISKODIL ist darin zu sehen, dass Ausprägungen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns (bisher) losgelöst von der fachdidaktischen Ausgestaltung von Unterrichtsgesprächen erfasst werden. Vieles deutet jedoch darauf hin, dass das Umsetzen diskursiver Anforderungen und Unterstützungen eng mit fachdidaktischen Anforderungen (Quasthoff, Heller, Prediger et al., 2021) bzw. bestimmten Tiefenstrukturmerkmalen von Unterrichtsqualität, insbesondere fachdidaktischen Ausprägungen der Merkmale „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ (Helmke, 2004; Stahns, 2013; Winkler, 2017) zusammenhängen, was auch in Bezug stehen dürfte mit der Verortung einer untersuchten Stunde im Rahmen einer Unterrichtseinheit (z.B. Themeneinstieg vs. Übungs- bzw. Sicherungsstunde). Diesen Zusammenhang fachdidaktischer Qualitätsmerkmale und diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns gilt es zukünftig genauer in den Blick zu nehmen.

## Literaturverzeichnis

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk* (4th Ed.). Dialogos UK Ltd.
- Becker-Mrotzek, M., & Quasthoff, U. (1998). Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*, 1, 2-13.
- Brennan, R. L., & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Bruner, J. S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber.
- Enfield, N. J. (2009). *The anatomy of meaning: Speech, gesture, and composite utterances*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576737>

- Goffman, E. (1981). Footing. In E. Goffman (Eds.), *Forms of talk* (pp. 124-159). University of Pennsylvania Press.
- Harren, I. (2015). *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.
- Heller, V. (2017). Lerngelegenheiten für bildungssprachliche Kompetenzen: Wie partizipieren DaZ-Lerner am Erklären und Argumentieren im Unterricht? In I. Fuchs, S. Jeuk, & W. Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung*. (S. 165–182). Fillibach bei Klett.
- Heller, V., & Krah, A. (2015). Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 62(1), 5–20.
- Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *leseforum.ch*, (3), 1–23.
- Heller, V., & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 46, 102–121.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern*. Kallmeyer.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16-44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N., & Vrikki, M. (2020). Coding Classroom Dialogue: Methodological Considerations for Researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100404>
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43, 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018). *Die an Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. De Gruyter.
- Kobarg, M., & Seidel, T. (2003). Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit, & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN). (S. 151-200). IPN-Materialien.
- Lefstein, A., Snell, J., & Israeli, M. (2015). From moves to sequences: expanding the unit of analysis in the study of classroom discourse. *British Educational Research Journal* 41(5), 866–885. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3164>

- Leßmann, A.-C. (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Stauffenburg.
- Leßmann, A.-C. (2021). Diskursive Anforderungen in der Grundschule. In U. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. (S. 279-302). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110707168-010>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mehlem, U., & Erdogan, E. (2019). Codebuch für die Erfassung der Einbettung und der syntaktischen Struktur sprachlicher Beiträge von Kindern in Sprachförderaktivitäten. Online-Material zur Vertiefung. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup, & C. Titz (Hrsg.), *Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (Online-Anhang).
- Mehlem, U., & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup, & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*. (S. 121–140). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20147>
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Michaels, S., & O'Connor, M. C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussions. In L. B. Resnick, C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. (S. 347-361). AERA. [https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1\\_27](https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_27)
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Stauffenburg.
- Morek, M. (2021). Familien- und Peer-Interaktionen als Erwerbsressource für Diskurskompetenzen. Empirische Befunde zu Variabilität und Erwerbspotenzial außerschulischer Diskurspraktiken von Präadoleszenten. In U. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. (S. 185–240). De Gruyter.
- Morek, M., & Heller, V. (2020). Überlegungen zur Professionalisierung für unterrichtliche Gesprächsführung: (Wie) Können Lehrkräfte diskurserwerbsförderliches Lehrerhandeln lernen? In F. Schmidt, & K. Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. (S. 227-243). Peter Lang.
- Morek, M., & Heller, V. (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung. Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In U. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. (S. 381-424). De Gruyter.
- Morek, M., V. Heller, & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In I. Meißner, & E. Wyss (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. (S. 11–46). Stauffenburg.



- Mundwiler, V., Kreuz, J., Müller-Feldmeth, D., Luginbühl, M., & Hauser, S. (2019). Quantitative und qualitative Zugänge in der Gesprächsforschung. Methodologische Betrachtungen am Beispiel einer Studie zu argumentativen Gruppendiskussionen. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 20, 323-383.
- Murphy, K., Greene, J., Firetto, C. & Butler, A. (2017). *Analyzing the Talk in Quality Talk Discussions: A Coding Manual*. <http://doi.org/10.18113/S1XW64>
- Nystrand, M. (2008): *CLASS 4.0 User's Manual. A Windows Laptop-Computer System for the In-Class Analysis of Classroom Discourse*. Online verfügbar unter <http://class.wceruw.org/documents/class/CLASS%204%20Documentation.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2021.
- Paul, I. (2018): *Lehrkunst. Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden*. Aisthesis.
- Pauli, C. (2006): Klassengespräch. In: I. Hugener, C. Pauli, & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis"*. 3. Videoanalysen. (S. 124–147). GFPPF.
- Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer, & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch*. (S. 45-63). VS/Springer.
- Pauli, C. (2014). Ratingverfahren. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14(1), 56-59.
- Pauli, C., & Reusser, K. (2015). Discursive cultures of learning in (everyday) mathematics teaching: A video-based study on mathematics teaching in German and Swiss classrooms. In L. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. (S. 181-193). AERA.
- Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., & Heller, V. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. (S. 285-300). Waxmann.
- Quasthoff, U. M., Heller, V., & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Interaction Studies* 17(1), 84-110. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461445616683596>
- Quasthoff, U. M., Heller, V., & Morek, M. (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. Grundlegende Konzepte und Untersuchungslinien. In U. M. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. (S. 13–34). de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110707168-002>
- Quasthoff, U. M., Heller, V., Prediger, S., & Erath, K. (2021). Learning in and through classroom interaction: On the convergence of language and content learning opportunities in subject-matter learning. *European Journal of Applied Linguistics*. DOI: [10.1515/eujal-2020-0015](https://doi.org/10.1515/eujal-2020-0015)
- Quasthoff, U. M., & Kluger, Ch. (2021). Familiäre Interaktionsmuster als Erwerbsressource im längsschnittlichen Verlauf. Wie nutzen Kinder interaktive Ressourcen zum Ausbau mündlicher Argumentationskompetenz. In U. M. Quasthoff, V. Heller, & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. (S. 107–156). de Gruyter. <http://dx.doi.org/10.1515/9783110707168-006>

- Quasthoff, U. M., & Kern, F. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion*. (S. 277-306). Narr.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14–25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W. (...) Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. Online verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>.
- Snow, C. E. (1984). Parent-child interaction and the development of communicative ability. In R. L. Schiefelbusch, & J. Pickar (Eds.), *The Acquisition of Communicative Competence*. (S. 69–107). University Park Press.
- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(1), 117–123. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>
- Stahns, R. (2013). *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht: Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Stivers, T. (2015). Coding Social Interaction: A Heretical Approach in Conversation Analysis? *Research on Language and Social Interaction*, 48 (1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.993837>
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children’s oral communicative competence and subject matter knowledge. An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Weil, M., Gröschner, A., Schindler, A.-K., Böheim, R., Hauk, D., & Seidel, T. (2020). *Dialogische Gesprächsführung im Unterricht. Interventionsansatz, Instrumente und Videokodierungen*. Waxmann. <https://10.31244/9783830991601>
- Willemsen, A., Gosen, M., Koole, T., & de Gloppe, K. (2020). Teachers’ pass-on practices in whole-class discussions: how teachers return the floor to their students. *Classroom Discourse*, 11(4), 297–315. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1585890>
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 43, 78-97. <https://doi.org/10.25656/01:16157>
- Zimmermann, M. C. (2020). *Dialogische Gesprächsführung im Geschichtsunterricht. Entwicklung einer fachlichen und transversalen Kompetenz von Lehrpersonen im Rahmen der Interventionsstudie Socrates 2.0*. Dissertation, Freiburg (CH).

## **Autor\*inneninformation**

Miriam Morek ist Professorin für Germanistische Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Unterrichtskommunikation, Erwerb und Vermittlung von Diskurs- und Textfähigkeiten und Bildungssprache.

Miriam Morek  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Germanistik  
Universitätsstr. 12  
D-45141 Essen  
[miriam.morek@uni-due.de](mailto:miriam.morek@uni-due.de)

Vivien Heller ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt Heterogenität/Inklusion, Diskurspraktiken und -erwerb, Multimodalität und Professionalisierung.

Vivien Heller  
Bergische Universität Wuppertal  
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften  
Gaußstr. 20  
D-42119 Wuppertal  
[vheller@uni-wuppertal.de](mailto:vheller@uni-wuppertal.de)

Noelle Kinalzik ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal und Mitarbeiterin im Sprint-Projekt. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Unterrichtskommunikation sowie Diskurspraktiken und -erwerb.

Noelle Kinalzik  
Bergische Universität Wuppertal  
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften  
Gaußstr. 20  
D-42119 Wuppertal  
[kinalzik@uni-wuppertal.de](mailto:kinalzik@uni-wuppertal.de)

Valentin Schneider ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Germanistischen Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen und Mitarbeit im Sprint-Projekt. Seine Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Unterrichtskommunikation sowie Schreiberwerbsforschung.

Valentin Schneider  
Universität Duisburg-Essen  
Institut für Germanistik  
Universitätsstr. 12  
D-45141 Essen  
[valentin.schneider@uni-due.de](mailto:valentin.schneider@uni-due.de)