



Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ
ZIAF 2022, Band 2, Heft 1

Schreib-Interaktionen im
DaZ-Förderunterricht der Grundschule
Eine medialitäts- und methodenintegrierende Fallstudie

Madeleine Domenech
Universität Kassel

Ann-Christin Leßmann
Universität Bielefeld

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Feststellung, dass es in der didaktisch-empirischen Forschung bisher nur wenige Arbeiten gibt, die Schreib-Interaktionen unter Berücksichtigung der mündlichen Interaktionsgestaltung und des parallelen Schreibprozesses sowie des entstehenden bzw. zu überarbeitenden Textprodukts betrachten. Vor diesem Hintergrund und dem Potential, welches der Mündlichkeit als ‚Brücke‘ zur Schrift zugesprochen wird, werden hier Schreib-Interaktionen während der Textproduktion zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler*innen im DaZ-Förderunterricht untersucht. Die methodenintegrierenden (Gesprächsanalyse und Schreibforschung) Fallstudien auf Basis einer multimodalen Datenkonstellation (u.a. Prozess- und Produktdaten von mündlichen Schreib-Interaktionen und schriftlichen Textproduktionen in Form von Videos, Fotos und Transkripten) ergeben interessante Befunde in Bezug auf die Interaktionsgestaltung und relevante Schnittstellen zwischen der mündlichen und der schriftlichen Textproduktion sowie (damit einhergehende) zielsprachliche Herausforderungen. Neben einer forschungsorientierten Bilanz schließt der Beitrag mit Implikationen für eine ressourcenbasierte, diversitätssensible und partizipationsorientierte Sprach- bzw. Schreibdidaktik.

Schlagwörter: Grundschule; Deutsch als Zweitsprache; Schreiben; Bildergeschichte; Lehr-Lern-Interaktion

Abstract

This article starts from considering empirical findings on the potential links or 'bridges' between speech and writing for language learning and the observation that the field of evidence-based language didactics is lacking research which takes into account aspects of the oral interaction as well as the writing process and its product. Therefore, a case study is conducted on so-called writing-interactions between a teacher and several multilingual pupils in remedial language lessons of a German primary school. The analyses combine different methodological approaches (conversation analysis and writing research) and a body of multimodal empirical data (e.g. videos, pictures and transcripts of the oral interaction, the writing process and the written text). The results reveal principles of how the teacher organizes the writing-interaction, links between the pupils' oral and written text-production and challenges of the second-language writing process. The article ends with discussing implications for future research and for language and writing didactics that take into account learners' resources, diversity and participation.

Keywords: primary school; German as second language; writing; picture story; learning and teaching interaction



1 Einleitung

Schon lange ist bekannt, dass der mündlichen Unterrichtskommunikation eine bedeutende Rolle im Lernen und Lehren zukommt; sich in diesem Zusammenhang jedoch schulspezifische sprachliche Herausforderungen stellen können (z.B. Becker-Mrotzek & Quasthoff 1998; Gogolin & Duarte 2016; Morek & Heller 2012). Das gilt mitunter besonders für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oder/und mit Unterstützungsbedarf in der deutschen Sprache (z.B. Heppt/Stanat 2020). Auch in Bezug auf den Schriftspracherwerb und das Textschreiben stellen sich schul- und zielsprachliche Herausforderungen (siehe z.B. Griebhaber 2008; Schmolzer-Eibinger 2018). Die Felder Mündlichkeit und die Schriftlichkeit haben eine lange und interdisziplinäre Forschungsgeschichte, wobei die beiden Bereiche häufig eher separiert betrachtet werden. Inzwischen belegen eine Reihe von Untersuchungen jedoch auch empirisch vielfältige Zusammenhänge zwischen schriftlichen und mündlichen Text- und Diskursfähigkeiten von Kindern bzw. Jugendlichen (z.B. Quasthoff et al. 2019; Domenech & Krahl 2014), die Potentiale mündlicher Aushandlungen zwischen Peers während bzw. für die schriftliche Textproduktion (z.B. Bär 2021; Lehnen 2014) sowie die Bedeutsamkeit mündlicher Interaktionserfahrungen, z.B. in der Familie, als Ressource für den Ausbau schriftlicher Textproduktionskompetenz unter den Bedingungen von Heterogenität bzw. Diversität (z.B. Quasthoff & Domenech 2023). Für Gespräche über das Schreiben von Texten zwischen Lehrkraft und Schüler*innen und den Einfluss dieser Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Gespräche auf die Textprodukte selbst liegt allerdings bislang nur wenig Forschung vor (siehe Abschnitt 2). Aufgrund der asymmetrischen Kommunikationssituation und der damit einhergehenden besonderen kommunikativen Rolle bzw. Verantwortung der Lehrkraft für eine erwerbsförderliche Gestaltung (Heller & Morek 2015) scheinen diese Settings für die kombinierte Betrachtung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit jedoch besonders interessant.

Wir wollen dazu beitragen, dieses Desiderat zu bearbeiten. Dazu stellen wir in diesem Beitrag¹ eine medialitäts- und methodenintegrierende Fallstudie vor, die sich mit mündlichen Interaktionen während der Erstellung eines schriftlichen Textes im DaZ-Förderunterricht der Grundschule beschäftigt und dabei besonders dyadische Lehr-Lern-Situationen zwischen Lehrperson und Lernenden in den Blick nimmt. Unter Rückgriff auf gesprächsanalytische und schreibforschende Zugänge² arbeiten wir multiple Herausforderungen für Lernende auf Gesprächs- und Textproduktionsebene heraus, die sich an der Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie in Bezug auf bestimmte durch die Lehrkraft relevant gesetzte und zielsprachliche Anforderungen in der Textproduktion stellen (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit einem Rückblick und Ausblick, in welchem wir uns insbesondere mit didaktischen Implikationen sowie einer Reflexion unseres besonderen Forschungszugangs beschäftigen (Abschnitt 5).

¹ Wir danken den Diskutant*innen unseres Vortrags auf der Tagung „Methodische Zugänge zur Interaktionsforschung in DaFZ“ und des Kolloquiums „Linguistische Gesprächsforschung/Sprachdidaktik“ von Prof. Friederike Kern an der Universität Bielefeld für die wertvollen Hinweise zu unseren ersten Entwürfen.

² Im Kontext dieses Beitrags sind damit evidenzbasierte Analysen des Textprodukts und des Schreibprozesses unter Rückgriff auf verschiedene methodische Zugänge gemeint (siehe auch Forschungsverbund „dieS – didaktisch-empirische Schreibforschung“ bzw. Becker-Mrotzek et al. 2017).

2 Ausgangslage und Forschungsstand

Von den vielfältigen Perspektiven, unter denen Schreiben und Sprechen wissenschaftlich betrachtet werden, konzentrieren wir uns dem Erkenntnisinteresse dieses Beitrags entsprechend auf mündliche Interaktionen zum Textschreiben in sprachlich diversen Lehr-Lern-Kontexten.

Das besondere Potential des Sprechens für das Schreiben in Lehr-Lern-Kontexten wird spätestens durch das Scaffolding-Konzept (Gibbons 2002) auch für Lerngruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf die jeweilige Zielsprache betont (siehe z.B. Krämer 2009, Quehl & Trapp 2013). Hierbei liegen die Potentiale zum einen im Sprechen der Lehrkraft, indem sie die Schüler*innen durch ihr interaktives Verhalten bei der Produktion in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1934) von zunehmend komplexen und „konzeptuell schriftlichen“ (Koch & Oesterreicher 1985) sprachlichen Äußerungen unterstützt. Zum anderen wird dem Sprechen auf Seiten der Schüler*innen eine entlastende Funktion in Bezug auf den Schreibprozess zugesprochen (z.B. Lehnen 2014; Philipp 2018). Bär (2021: 261) hält in Anlehnung an Wrobel (1995) für kollaboratives Schreiben in der Grundschule bspw. fest, dass mündliche Textentwürfe „ein *Experimentierfeld für die gemeinsame Arbeit am Text* [Hervorhebung im Original]“ seien. Vor diesem Hintergrund lassen sich mündliche Interaktionen zusammenfassend auch als ‚Brücke‘ zur bzw. als „Steigbügel“ (Schicker et al. 2021) für die schriftliche Textproduktion charakterisieren.

In didaktischen Settings sind in der Regel verschiedene typische Konstellationen von Gesprächsbeteiligten und Schreibprozessphasen auszumachen, die wir hier übergreifend als mündliche Schreib-Interaktionen³ fassen: Gespräche zwischen Peers werden alters- und phasenübergreifend für das gemeinsame Planen, Formulieren und Überarbeiten eingesetzt. Dabei verweisen einige Befunde auf die Verbesserung prozessbezogener Teilkompetenzen sowie eine erhöhte Qualität des Schreibprodukts – gerade auch bei Schreibenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen (z.B. Lehnen 2000) oder Erstsprachen (z.B. Schmolzer-Eibinger 2012). Mündliche Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden zum Schreiben werden hingegen meist in der Phase der Textüberarbeitung und auch eher mit älteren Lernenden untersucht. Hier liegt der Untersuchungsfokus jedoch weniger auf dem Kompetenz- oder Qualitätszuwachs, sondern verstärkt auf dem Herausarbeiten bestimmter Gesprächsverfahren bzw. Interaktionsmuster (z.B. Griebhammer 2017).

Solche Interaktionsmuster mündlicher Kommunikation unterscheiden sich systematisch mit Blick auf den Grad Ihrer Erwerbssupportivität beim Ausbau schulrelevanter Diskursfähigkeiten. Dies konnte inzwischen für Schüler*innen von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I empirisch nachgewiesen werden und zwar unter Berücksichtigung familiärer und institutioneller Kommunikationserfahrungen (Heller 2012) und in Bezug auf die Ausbildung mündlicher (Heller & Krah 2015) und schriftlicher Kompetenzen (Domenech & Krah 2020), auch unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit (Heller 2017; Quasthoff & Domenech 2023).

³ Hiermit meinen wir mündliche Interaktionen zwischen Peers sowie zwischen Lehrenden und Lernenden bezogen auf alle Phasen der Textproduktion.

Bisher gibt es unseres Wissens nach erst einzelne Arbeiten, die solche Gespräche während des Verfassens oder Überarbeitens von Texten aus gesprächsanalytischer *und* schreibforschender Perspektive untersuchen, also sowohl die Gestaltung der mündlichen Interaktion als auch Aspekte des Schreibprozesses und des schriftlichen Textprodukts in den Blick nehmen. In diesem Zusammenhang sind exemplarisch zu nennen die Studie von Bär (2021) zum kooperativen Schreiben in der Grundschule bzw. der Textproduktion und -überarbeitung in Interaktion, die Arbeit von Stierwald (2020) zum gemeinsamen Formulieren und Schreiben unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit sowie die Untersuchung von Morek & Leßmann (2020) zur Entwicklung von Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden der Grundschule. Alle diese Studien haben gemein, dass sie sich auf Interaktionen zwischen Peers (Schüler*innen oder Studierende), d.h. auf (weitestgehend) symmetrische Kommunikationssituationen beziehen.

Besonderer Forschungsbedarf besteht derzeit noch hinsichtlich der Untersuchung von mündlichen Interaktionen während der Textproduktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Es wäre anzunehmen, dass Lehrkräfte gerade aufgrund ihres professionellen Wissens besonders gut (bzw. besser als Peers) in der Lage sind, Schüler*innen beim Verfassen eines schriftlichen Textes mündlich zu begleiten. Hiervon könnten insbesondere Schreibanfänger*innen oder/und Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Zielsprache (Schrift-)Deutsch profitieren. Dabei ist im Unterschied zu den oben genannten Studien zu beachten, dass Lehrenden-Lernenden-Interaktionen eher asymmetrisch verlaufen (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt 2009), d.h. es unter Umständen zu ungleichen Rechten in der Aushandlung von Form und Inhalt eines Textes zugunsten der Lehrperson kommen kann.

3 Anlage des Beitrags

Anknüpfend an den eben aufgezeigten Desideraten und dem Potential, welches der Mündlichkeit als ‚Brücke‘ zur Schrift in Theorie und Empirie zugesprochen wird, möchten wir uns im Folgenden der empirischen Untersuchung von Schreib-Interaktionen während der Textproduktion zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler*innen im DaZ-Förderunterricht widmen. Leitend ist dabei die übergreifende Fragestellung, welche Schnittstellen sich zwischen der mündlichen Interaktion und der schriftlichen Textproduktion ergeben und inwiefern diese für eine ressourcenbasierte, diversitätssensible und partizipationsorientierte Sprach- bzw. Schreibdidaktik genutzt werden können.

Konkret bearbeiten wir diese explorative Frage über ein medialitäts- und methodenintegrierendes Vorgehen anhand einiger Fallbeispiele (s.u.). Diese stammen aus einer Förderstunde in der Grundschule, die sich an Kinder mit zweitsprachlichem Hintergrund richtet. Die Ausschnitte aus dieser Stunde zeigen dyadische Schreib-Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und insgesamt drei verschiedenen Schüler*innen während der Textproduktion. Als methodischen Zugang wählen wir eine innovative Kombination aus gesprächsanalytischen und schreibforschenden Zugängen, wie weiter unten ausgeführt wird.

Zunächst beschäftigen wir uns *aus gesprächsanalytischer Sicht* mit der Fragestellung, wie die dyadische Lehr-Lern-Interaktion von Lehrperson und Schüler*in gestaltet wird, auf welche interaktiven Verfahren die Beteiligten (Lehrperson und Lernende) in der mündlichen Schreib-Interaktion zurückgreifen und wie sie den zu schreibenden Text bzw. Satz interaktiv aushandeln. Diese Rekonstruktion der interaktiven Prozesse und Zusammenhänge beleuchtet auch die oben angesprochene/n Brücke/n zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, d.h. wie

diese konkret gestaltet wird/werden. Insofern geht es aufbauend auf den Erkenntnissen der gesprächsanalytischen Rekonstruktion anschließend vertiefend und aus *schreibforschender Sicht* darum, ob und ggf. wie die mündliche und die schriftliche Textproduktion verbunden werden. Des Weiteren soll untersucht werden, welche Aspekte schriftsprachlicher Textproduktion in der Lehr-Lern-Interaktion relevant gesetzt werden und welche zielsprachlichen Herausforderungen in den Schreib-Interaktionen sichtbar werden.

Die Daten, die diesem Beitrag zugrunde liegen, stammen aus dem Projekt LisFör (Literalität und Interaktion in der Sprachförderung), das von 2010-2014 an den Universitäten Bielefeld und Paderborn unter Leitung von Prof. Ulrich Mehlem lief.⁴ Es umfasst die Begleitung eines Projekts der Stadt Bielefeld („MitSprache“), in dem es um die Förderung von mehrsprachigen Grundschulkindern ging. LisFör begleitete Deutsch-Sprachfördergruppen aus zwei verschiedenen Klassen über drei Jahre. Die erhobenen Daten umfassen diverse Sprachstandserhebungen sowie Videographien von Unterrichts- und Förderunterrichtsstunden, die zum großen Teil als GAT2-Transkripte (Selting et al. 2009) vorliegen. Bei den Videodaten des Projekts handelt es sich um nicht gesteuerte Unterrichtsaufnahmen, d.h. die Themen und didaktischen Methoden wurden nicht vorgegeben. Dementsprechend befasst sich nur ein Teil der Unterrichts- und Förderstunden mit dem Schreiben von Texten.

Die Daten des vorliegenden Beitrags entstammen einer Förderunterrichtsstunde aus dem dritten Erhebungszeitraum, in der die Kinder eine Bildergeschichte verfassen sollen. Neben den entsprechenden Bildern sind auch einige Stichwörter an der Tafel vermerkt (siehe Abb. 1 und Tab. 1). Die Förderlehrerin begleitet drei Kinder intensiv bei der Textproduktion. Es liegen mehrere dyadische Unterrichtssequenzen vor, in denen sowohl an Textbausteinen als auch an der Produktion neuer Bausteine interaktiv gearbeitet wird. Die Unterrichtssequenzen geben Einblick, wie im Unterricht über das Schreiben und Überarbeiten von Texten gesprochen wird.

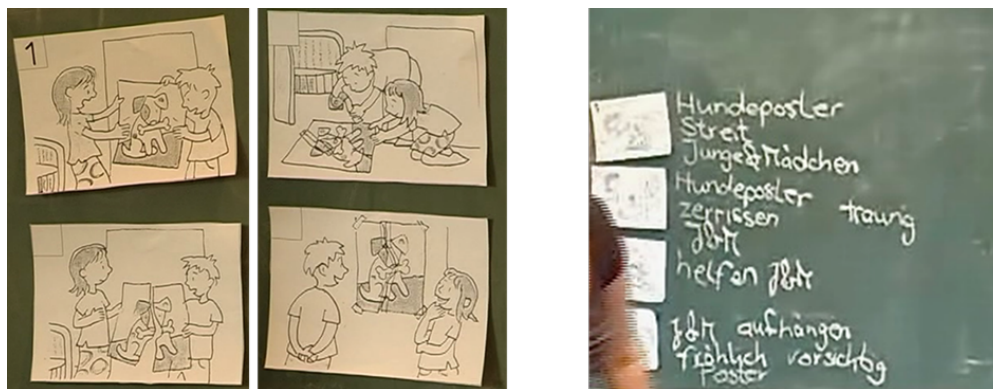


Abbildung 1: Tafelbild der Stunde

⁴ Für weitere Informationen zum Projekt siehe <https://www.uni-frankfurt.de/55974154/LISf%C3%B6r>.

Bild 1	Bild 3
Hundeposter Streit Junge & Mädchen	helfen J & M
Bild 2	Bild 4
Hundeposter zerrissen traurig J & M	J & M aufhängen fröhlich vorsichtig Poster

Tabelle 1: Transkript der Tafel-Wörter

Unser Beitrag konzentriert sich auf die längste aufgezeichnete Schreib-Interaktion der Lehrkraft mit dem Schüler Abadi, die insgesamt 11:48 Minuten dauert. In dieser Interaktion entsteht folgendes Textprodukt:

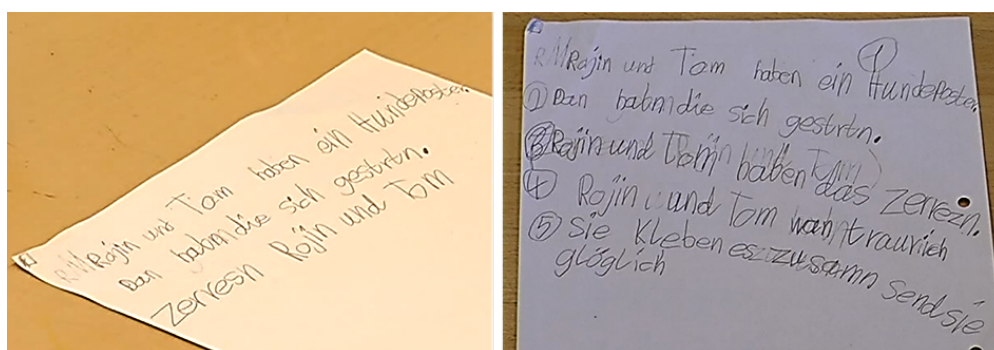


Abbildung 2: Text von Abadi, links während der Textproduktion, rechts fertiger Text

Während der Textproduktion	Fertiger Text
Rojin und Tom haben ein Hundeposter.	(1) Rojin und Tom haben ein Hundeposter.
Dan haben die sich gestrtn.	(2) Dan habn die sich gestrtn.
Zerresn Rojin und Tom.	(3) Rojin und Tom haben das zerresn.
	(4) Rojin und Tom wan trauriich
	(5) Sie Kleben es zusamn send sie glöglich.

Tabelle 2: Transkript zum Text von Abadi, links während der Textproduktion, rechts fertiger Text

Um das Datenmaterial für die folgenden empirischen Analysen weiter einzugrenzen bzw. zu fokussieren, markierten wir zunächst unabhängig voneinander *interessante* Stellen dieser längeren Schreib-Interaktion. *Interessant* bezog sich in diesem induktiven Durchgang a) auf die jeweiligen disziplinären bzw. methodischen Perspektiven Gesprächsanalyse und Schreibforschung und b) auf die oben dargestellten übergreifenden Forschungsfragen. Ein erster

Austausch zeigte bereits übereinstimmende Funde und führte zur Auswahl einer Sequenz mit besonders vielen Markierungen durch beide Forscherinnen: Im Fokus unserer folgenden Analysen steht eine Interaktion, in der Abadi den zweiten Satz seines Textes *<dan habn die sich gestrtn>* mit der Lehrkraft mündlich entwickelt und aufschreibt.

Die weitere Analyse der so ausgewählten Fokusequenz erfolgte in einer innovativen Kombination aus gesprächsanalytischen und schreibforschenden Zugängen. Zunächst wurde eine deskriptiv-sequenzielle Rekonstruktion der Interaktion (Gesprächsanalyse) erarbeitet (s.u.). Als Befund konnte die Sequenz in Sinnabschnitte aufgeteilt werden, in denen jeweils ein konkreter Schreibauftrag etabliert wurde. Die in Abschnitt 4.1 dargestellte Analyse richtet sich nach dieser Aufteilung.

Die gesprächsanalytische Rekonstruktion orientiert sich an den methodischen Prinzipien der Konversationsanalyse (Bergmann 1994; Heller & Morek 2016), d.h. sprachliche Muster werden in ihrem sequenziellen Zusammenhang unter Berücksichtigung des etablierten Kontextes anhand der Phänomene auf sichtbarer Ebene (verbal und multimodal) rekonstruiert. Es findet dabei keine Betrachtung kognitiver Prozesse oder eine Bewertung statt, es geht lediglich um die strikte Einnahme der Teilnehmendenperspektive. Dabei ist der Kontext aus konversationsanalytischer Sicht nie einfach gegeben, sondern wird erst im Gespräch interaktiv, d.h. *turn-by-turn* hergestellt, wenngleich sich die Interaktanten am etablierten Kontext orientieren (Prinzip der *Indexikalität* und *Reflexivität* sprachlicher Äußerungen, Bergmann 1994). Diese Analysehaltung ermöglicht einen sehr offenen Blick auf das interaktive Geschehen und eignet sich insbesondere für Forschungsinteressen, die sich auf die soziale Wirklichkeit konzentrieren und diese abseits normativer Vorstellungen untersuchen möchten. Im Rahmen der Unterrichtsforschung hat sich dieses methodische Vorgehen seit längerer Zeit etabliert (Sert & Seedhouse 2011; Heller 2014). In Bezug auf das Thema des Beitrags bietet die gesprächsanalytische Rekonstruktion also einen Zugang zur Fragestellung, *wie* die Schreib-Interaktion gestaltet wird.

Für die gesprächsanalytische Untersuchung von Interaktion in unterrichtlichen Settings hat Heller (2012) vier verschiedene gesprächsstrukturelle Ebenen rekonstruiert, die unterschiedliche Fokusse der Adressierung und Bearbeitung von Äußerungen offenlegen und die sich auch für andere Studien als fruchtbarer Zugang zur Analyse von Unterrichtskommunikation erwiesen haben (z.B. Erath 2016; Leßmann 2020): Auf einer *inhaltlichen Ebene* wird der Lerngegenstand bearbeitet, auf einer *sprachlich-formalen Ebene* geht es z.B. um grammatische Aspekte, Aussprache, Lexik etc. Die *globalstrukturelle Ebene* betrifft größere Vertexungsmuster: Bestimmte Äußerungen, sogenannte *Zugzwänge* (Schegloff 1972; Hausendorf & Quasthoff 1996), können z.B. eine Erklärung explizit oder implizit einfordern, ein bloßes Benennen würde den Zugzwang ebenso wenig erfüllen wie eine Erzählung. Daneben gibt es noch die *gesprächsorganisatorische Ebene*, auf der das Classroom-Management verhandelt wird. Die gesprächsanalytische Rekonstruktion, welche dieser Ebenen wann im Unterrichtsgespräch relevant gesetzt werden, erlaubt einen differenzierten Blick auf den jeweiligen Fokus von Gesprächssequenzen und ermöglicht so ein Stück weit die Erfassung der unterrichtlichen Realität. Daher wurde auf diese Konzeption von Heller (2012) auch für die folgenden Analysen der unterrichtlichen Schreib-Interaktion zurückgegriffen.

Zusätzlich zur gesprächsanalytischen Rekonstruktion erfolgte die Analyse aus schreibforschender Perspektive, in der u.a. die Befunde der Gesprächsanalyse aufgegriffen wurden. Die schreibforschenden Auswertungen verstehen sich ebenfalls als empirisch-deskriptiv und orientieren sich an den Erkenntnisinteressen einer ressourcenorientierten und diversitäts-

sensiblen didaktisch-empirischen Schreibforschung (siehe z.B. Becker-Mrotzek et al. 2017; Sturm/Weder 2016). Vor diesem Hintergrund beleuchteten wir zum einen das Zusammenspiel mündlicher und schriftlicher Textproduktionsressourcen in der ausgewählten Schreib-Interaktion. Zum anderen arbeiteten wir auf Grundlage der uns zur Verfügung stehenden multimodalen Schreibprozess- und -produktaten (Videos der Schreib-Interaktion, Transkripte der Schreib-Interaktion und des Schülertextes, Screenshots des Schreibsettings, des Schreibprozesses und des Schreibprodukts) induktiv heraus, welche schreibdidaktischen und zielsprachlichen Aspekte in der Schreib-Interaktion von Lehrkraft und Schüler*innen relevant gesetzt werden.

4 Empirische Analysen ausgewählter Schreib-Interaktionen im DaZ-Förderunterricht der Grundschule

In diesem Abschnitt möchten wir nun unsere empirischen Analysen der ausgewählten Fokussequenz zur Beantwortung der oben dargestellten Forschungsfragen (Abschnitt 3) vorstellen. Die Analysen werden darüber hinaus mit Auszügen weiterer dyadischer Schreib-Interaktionen zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen Comer und Abdul angereichert, wenn diese die Argumentation stützen.

Im Sinne unseres medialitäts- und methodenintegrierenden Vorgehens blicken wir zunächst auf das *WIE* ausgewählter mündlicher Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktionen zum Textschreiben und zwar einmal mit dem Fokus auf die interaktive Gestaltung im Mündlichen (Abschnitt 4.1) und einmal aus der Perspektive des zu schreibenden Textes (Abschnitt 4.2). Die folgenden Abschnitte widmen sich dem *WAS* der Schreib-Interaktion(en), indem wir ausgewählte lehrerseitig fokussierte Aspekte (Abschnitt 4.3) und zielsprachlich herausfordernde Dimensionen der schriftlichen Textproduktion (Abschnitt 4.4) in einer Kombination von mündlichen und schriftlichen Daten sowie gesprächsanalytischen und schreibforschenden Perspektiven untersuchen.

4.1 Die mündliche Schreib-Interaktion aus gesprächsanalytischer Perspektive

Im Vorfeld der gesprächsanalytischen Untersuchung stand eine detaillierte Sequenzanalyse, die *turn by turn* die Interaktion zwischen der Lehrerin und Abadi in der Fokussequenz rekonstruierte. Dabei kristallisierte sich heraus, dass sich Teile der Sequenz in Blöcke von lehrerinnenseitigen Interventionen hin zu einzelnen Schreibaufträgen einteilen lassen. Anhand dieser Blöcke zeigt sich gut, wie sich die Interaktion bei der Textproduktion zwischen Lehrerin und Schüler*in auf verschiedenen gesprächsstrukturellen Ebenen gestaltet, und zwar im Wesentlichen auf inhaltlicher und sprachlich-formaler Ebene.

Die erste Schreibauftragssequenz wird im Folgenden abgebildet. Es geht um die Verschriftung der ersten beiden Bilder der Bildergeschichte.



Abbildung 3: Erster Schreibauftrag für Abadi

Transkript 1: *Erster Schreibauftrag für Abadi*

008 Aba streiten sich wegen das HUNdeposter.
 009 Leh WER,
 010 (1.0)
 011 Leh !WER!?
 012 (1.2)
 013 Aba ROjin und (.) TOM.
 ((...))
 029 (1.2)
 030 Aba dann ist das BLATT ähm (.) zerREI' (.) zerREIßt.
 031 Leh das'
 032 =das poster ist zerRISsen?
 033 Aba das hundeposter ist zerRISsen.
 034 Leh waRUM?
 035 (2.4)
 ((Auslassung, Abadi ist kurz abgelenkt))
 042 Aba ROjin und tom,
 043 ähm (.) da:_ham_die das °h richtig geZOgen,
 044 dann ist DA-
 045 dann ist der HU'
 046 dann ist das hundeposter (-) RICHTig zerrissen;
 047 Leh EHRLich?
 048 Aba <<nickend> Mhm>
 049 Leh das ist SCHLIMM.
050 (-) dann könn_wa das ja so SCHREIben.
 051 rojin und tom haben ein HUNdeposter.

Die Lehrerin und Abadi sitzen zusammen an einem Tisch, Abadi hat die erste Proposition der Bildergeschichte bereits aufgeschrieben (<Rojin und Tom haben ein Hundeposter.>). Er formuliert zunächst mündlich den weiteren Verlauf der Geschichte. Seine Beiträge werden unmittelbar von der Lehrerin ratifiziert. Sie nimmt sich dabei Zeit für Abadi und gibt immer wieder viel Raum durch längere Pausen (Z. 010, 012, 029, 035) – solche Pausen zeigen sich auch in den weiteren Sequenzen. Mit Heller (2012: 214) gesprochen ist also die „kommunikative Investition[...]“ in den Schüler sehr groß. Im Klassengespräch wäre so eine intensive Betreuung eher nicht möglich (vgl. Erickson 1996; Morek 2012), im Rahmen der Gruppenarbeitsphase bleibt hier aber mehr Zeit für dyadische Lehr-Lern-Interaktionen wie die mit Abadi, in denen sich potenziell vielfache unmittelbare Lerngelegenheiten bieten (Heller 2012; Leßmann 2020b).

Die erste Ratifikation im gezeigten Ausschnitt wird durch eine Explikationsaufforderung auf inhaltlicher Ebene realisiert (Z. 009-013), mit der die Lehrerin auf den unvollständigen Satz (Z. 008) reagiert, den Abadi ohne Nennung des Subjekts formuliert. Der Fehler in der Deklination des Präpositionalobjekts ((...)) *wegen das HUNdeposter*. Z. 008) wird dabei nicht bearbeitet. Abadi benennt die beiden Akteur*innen, ohne den Satz selbst zu reformulieren, und nennt anschließend

die Folge des Streits (Z.030). Er bildet allerdings ein falsches Partizip des Verbs *zerreißen*⁵. Die Lehrerin repariert dies nebenbei über eine Reformulierung (*emdedded correction*, Jefferson 1987) und etabliert anschließend sofort Begründungsbedarf (*waRUM?*, Z. 034). Dadurch legt sie den Fokus auf die inhaltliche Ebene. Nach einer kurzen Ablenkung nimmt Abadi den Formulierungsprozess auf inhaltlicher Ebene wieder auf und bedient den Zugzwang der Lehrerin: Er stellt einen Kausalzusammenhang zwischen dem Ziehen am Poster und dem Zerreißen her (Z. 042-046). Diese Begründung wird von der Lehrperson implizit als passend markiert, indem sie in die Rolle einer unwissenden ZuhörerIn wechselt, die über diesen Tatbestand erschrocken ist (*EHRlich?*, Z. 047) und eine Bewertung dieser Situation abgibt (*das ist SCHLIMM.*, Z. 049). Nach einer kurzen Pause wechselt sie in die Rolle der Lehrperson zurück und formuliert einen kollektiven Schreibauftrag (*dann könn_wa das ja so SCHREIBen.*, Z. 050). Dadurch rahmt sie die Interaktion mit Abadi als gemeinschaftliche Textproduktion, auch wenn natürlich nur Abadi den Text verschriften soll. Sie schlägt die Brücke zum bereits geschriebenen Satz, indem sie diesen erneut vorliest (Z. 051), und etabliert eine weitere Sequenz der gemeinsamen Textformulierung, an deren Ende wieder ein Schreibauftrag steht:

Transkript 2: Zweiter Schreibauftrag für Abadi

051 rojin und tom haben ein HUNdeposter.
 052 was passiert DANN?
 053 (1.5)
 054 Aba dann ist es zer!RIS!sen.
 055 Leh wa!RUM!?
 056 Aba (--) weil die es GANZ (-) gezogen haben,
 057 Leh ((nickt))
058 dann SCHREIB das mal.

Dem vorgelesenen Satz folgt erneut die Frage nach dem inhaltlichen Verlauf der Geschichte (Z. 052). Der Fokus liegt also weiter inhaltlich auf der Verschriftung der ersten beiden Bilder. Abadi bedient nach einer kurzen Pause (Z. 053) den Zugzwang lokal, wobei er das Poster nicht explizit nennt, sondern das Pronomen *es* verwendet. Die Lehrerin fordert keine Explikation ein, sondern etabliert erneut Begründungsbedarf (Z. 055). Abadi zögert kurz, liefert dann aber die eingeforderte Begründung. Die Lehrerin markiert durch Nicken die Passung des Beitrags und erteilt den Auftrag *dann SCHREIB das mal.* (Z. 058). Die Fokusakzentuierung liegt hierbei auf dem Verb *SCHREIB*, diesmal ist der Auftrag nicht im kollektiven Wir verfasst. Es scheint so, als wäre diese zweite Sequenz eine Art Kurzzusammenfassung der ersten, um die Schreibaufgabe für Abadi noch einmal zu bündeln und den zu verschriftenden Satz zu wiederholen. Abadi beginnt im Beisein der Lehrerin sofort mit dem Schreiben und liest dabei halblaut den Satzanfang vor:

Transkript 3: Dritter Schreibauftrag für Abadi

059 Aba <<schreibend> R0jin?>
060 Leh nee: du hast eben ein ANderes wort gesagt.=
061 =du hast gesagt DANN-
062 (-) das find ich GUT.
 063 Aba <<schreibend> d: ,
 064 (2.8)
 065 ann, >
 066 (1.1)
 067 DANN?
 068 Leh ((nickt))
 069 Aba dann,
 070 (1.2)
 071 haBE:N,
 072 (1.8)
 073 rojin und TOM,
 074 (---) ähm;
 075 haben gesehen DASS-
 076 (-) der hundeposter zerRISSen ist.

⁵ Das ist ein für den (L2-)Erwerb klassischer Fall von Übergeneralisierung, in dem ein regelmäßiges bzw. schwaches Flexionsmuster auf anders zu flektierende Wörter übertragen wird (z.B. Chlosta et al. 2008).

077 Leh wer hat das denn geMACHT,
 078 Aba (--) ROjin und tom.
 079 Leh geNAU.
 080 waRUM ham_die das gemacht,
 081 Aba weil JEder-
 082 (-) alle beide wollten das AUFhängen.
 083 Leh die HABen sich?
 084 Aba geSTRITten.
085 Leh das NIMMste.
 086 Aba gestritten.
 087 Leh dann HABen?
 088 (2.0)
 089 Aba <<p, schreibend> sch:::>
 ((Auslassung, Leh beschäftigt sich mit Christof))

Die Lehrperson greift unmittelbar ein und weist die Formulierung zurück (Z. 060). Diese explizite Zurückweisung ist in dieser Deutlichkeit auf inhaltlicher Ebene durchaus selten (Leßmann 2020b; Seedhouse 2005), sie bezieht sich hier aber auch nicht auf den Inhalt wie in den Sequenzen zuvor. Es geht hier um *ein Anderes wort* (Z. 060), d.h. die Lehrerin wechselt hier auf die sprachlich-formale Ebene, auf der solche direkten Zurückweisungen (*nee*; Z. 060) häufiger von Lehrpersonen formuliert werden (ebd.). Der Grund für die Zurückweisung wird unmittelbar klar, als die Lehrerin explizit auf die Konjunktion *dann* verweist, die in den vorherigen Sequenzen von Abadi mehrfach mündlich verwendet wurde (Z. 030, 044-046, 054). Die positive Evaluation (Z. 062) stellt eine implizite Aufforderung zur Reparatur des Satzanfangs in Satz 2 dar. Bevor er weiterschreibt, fordert er die Passung dieser Reparatur durch Reformulierung der Konjunktion mit steigender Intonation ein (Z. 067), was die Lehrerin durch Nicken bestätigt (Z. 068).

Abadi formuliert den nächsten Satz noch einmal mündlich und weicht dabei vom bisherigen Muster ab (*haben gesehen DASS- / (-) der hundeposter zerRISSen ist.*, Z. 074-075). Die Lehrerin reagiert auf diesen Formulierungsvorschlag, indem sie erneut auf die inhaltliche Ebene wechselt und danach fragt, wer *das denn geMACHT* hat (Z. 077). Mit dieser hier eher unerwarteten Frage, die in den vorherigen Sequenzen bereits geklärt zu sein schien, wird der Formulierungsvorschlag von Abadi sehr implizit zurückgewiesen und eine Reparatur eingefordert. Statt einer positiven Ratifikation wird der Fokus noch einmal auf das *Wer?* (Z. 077) und nach erfolgreicher lokaler Zugzwangbedienung (Z. 078-079) auf das *Warum?* gelegt (Z. 080). Damit aktualisiert die Lehrperson die Strategie der vorherigen Sequenzen, dass die Formulierung des schriftlichen Satzes über die inhaltliche Ebene geklärt wird. Abadi bedient den Zugzwang, nennt diesmal aber einen anderen Grund (Z. 081-082), der von der Lehrerin nicht aufgegriffen wird. Der Beitrag wird stattdessen implizit durch Wechsel auf die sprachlich-formale Ebene zurückgewiesen. Das geschieht durch eine „designedly incomplete utterance“, kurz DIU (Koshik 2002; Margutti 2010), die nur *eine* mögliche lokale Antwort zulässt: *die HABen sich?* (Z. 083). Damit lenkt die Lehrerin den Fokus auf eines der Tafel-Wörter und fordert Abadi sogar explizit dazu auf, diese eng angeleitete Satzkonstruktion zu verwenden (*das NIMMste*, Z. 085). Gleichzeitig ist diese Aufforderung der dritte Schreibauftrag, den die Lehrerin ausgibt. Zur Absicherung formuliert sie noch einmal den Satzanfang mit dem zuvor etablierten *dann*, wieder in Gestalt einer DIU. Abadi beginnt mit dem Schreiben, was die Lehrerin offenbar als Zustimmung wertet, denn sie wendet sich nun anderen Kindern zu. Die Lehrerin bleibt allerdings neben Abadi sitzen, der sich während des Schreibprozesses noch mehrfach an sie wendet (in diesem Beitrag nicht abgebildet). Dabei lassen sich ähnliche Muster wie bereits beschrieben beobachten.

Zusammenfassend zeigt sich hier also, dass die Interaktionen nach einem ähnlichen Schema verlaufen, was wir als *doppeltes Spiel* der Lehrerin bezeichnen. Es geht immer um die Verschriftung eines Satzes zu einem Bild unter Verwendung der Wörter an der Tafel. Dabei wählt die Lehrerin zunächst die inhaltliche Ebene und stellt Fragen zum Verlauf der Bildergeschichte, um über diese

auf die sprachlich-formale Ebene überzuleiten. Während Abadi auf der inhaltlichen Ebene relativ frei formulieren kann, lenkt die Lehrperson die mündliche Interaktion auf der sprachlich-formalen Ebene deutlich stärker in Richtung bestimmter Formulierungen, die von ihr offenbar als passend für den jeweils zu verschriftenden Satz eingeschätzt werden.

4.2 Die mündliche Schreib-Interaktion aus schreibforschender Perspektive

Welches Bild ergibt sich nun, wenn wir diese mündliche Interaktion zwischen der Lehrkraft und dem Schüler Abadi von der Warte des zu produzierenden schriftlichen Textes betrachten?

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten ‚Brückenfunktion‘, die mündlichen Interaktionen gerade für Schreibprozesse von Lernenden mit zielsprachlichen Herausforderungen vielfach zugeprochen wird (Abschnitt 2), möchten wir zunächst einen genaueren Blick auf mögliche Verbindung(en) zwischen der mündlichen und schriftlichen Textproduktion werfen bzw. die Frage verfolgen, inwiefern in unserer Fokusequenz Ressourcen aus der Mündlichkeit auch für die Schriftlichkeit genutzt werden (können).

Betrachten wir dafür zunächst die Gegenüberstellung von Abadis mündlichen satzwertigen Äußerungen⁶, die er im gemeinsamen Gespräch mit der Lehrkraft entwickelt (linke Spalte) und dem schriftlich fixierten Satz (rechte Spalte):

Zeile	Satzwertige mündliche Äußerungen des Schülers Abadi	Schriftlich fixierter Satz des Schülers Abadi
30	dann ist das BLATT ähm (.) zerREI' (.) zerREIßT.	
33	das hundeposter ist zerRISsen.	
42-46	ROjin und tom, ähm (.) da:_ham_die das °h richtig geZOgen, dann ist DA- dann ist der HU'- dann ist das hundeposter (-) RICHTig zerrissen;	
54	dann ist es zer!RIS!sen.	
56	(-) weil die es GANZ (-) gezogen haben,	
69-76	dann,(1.2) haBE:N, (1.8) rojin und TOM, (—) ähm; haben gesehen DASS- (-) der hundeposter zerRISSen ist.	
81-82	weil JEder- (-) alle beide wollten das AUFhängen.	
105	dann haben sie sich geSTRITten.	
		< dan habn die sich gestrtn >

Tabelle 3: Gegenüberstellung der mündlichen satzwertigen Äußerungen des Schülers Abadis sowie des schriftlich fixierten Satzes

Im Mündlichen produziert Abadi – teilweise unterstützt durch lokale Nachfragen der Lehrkraft – eine ganze Reihe satzwertiger Äußerungen, welche gerade auch mit Blick auf den zu verschriftenden Sachverhalt (Darstellung des Poster-Streits) als angemessen bzw. zielführend einzuschätzen sind: Über die Hälfte der Sätze beginnt mit dem von der Lehrkraft relevant gesetzten *dann* (Z. 030, 042-046, 054, 069-076, 105) (siehe auch Abschnitt 4.3). Einige davon äußert Abadi sogar

⁶ Wir konzentrieren uns an dieser Stelle auf die satzwertigen Äußerungen im Mündlichen, da diese als eigenständige Propositionen bzw. aufgrund ihrer konzeptionellen Schriftnähe (Koch & Oesterreicher 1985) besonderes Potential für die Übernahme in den schriftlichen Text haben.

eigenständig bzw. ohne direkte Nachfrage (Z. 030, 042-046); alle enthalten die zielsprachlich geforderte Inversionsstruktur von flektiertem Verb und Subjekt. Darüber hinaus finden sich kausale Nebensätze (Z. 056, 081-082) und Satzgefüge (Z. 069-076) mit standard(schrift)sprachlich umgesetzter Verbletzstellung (Z. 056, 069-076) sowie der Gebrauch qualifizierender Ausdrücke wie *richtig geZogen*, *RICHTig zerrissen* (Z. 042-046), *GANZ (-) gezogen* (Z. 056). Im Vergleich dazu erscheint der schriftlich fixierte Satz *<dan habn die sich gestrtn>* relativ kurz und einfach strukturiert. Warum?

Ein zentraler Erklärungsansatz für dieses ‚Ungleichgewicht‘⁷ liegt unseres Erachtens im interaktiven Verhalten der Lehrkraft, welches sich auch mit Blick auf den schreibforschenden Analysefokus dieses Abschnitts als *doppeltes Spiel* charakterisieren lässt: Einerseits führt die engmaschige Begleitung und aktive Unterstützung der Lehrkraft (z.B. durch Nachfragen) während der Schreib-Interaktion (siehe auch Abschnitt 4.1) ganz im Sinne des Mikroscaffolding zu komplexen und konzeptionell schriftsprachlichen Äußerungen auch im Medium der Mündlichkeit. Andererseits zeichnet sich die Gesprächsführung der Lehrkraft durch ein sehr direktives Verhalten aus, insbesondere an Stellen, wo es um das Verschriften von vorher besprochenen Aspekten geht, wie folgende Ausschnitte aus der Fokusssequenz exemplarisch⁸ verdeutlichen:

Transkript 4: *Auszug aus dem zweiten Schreibauftrag für Abadi*

058 dann SCHREIB das mal.

Transkript 5: *Überprüfung des geschriebenen Textes von Abadi*

099 Leh (---) S0-
 100 <<Aba anschauend> (2.0)>
 101 Aba ge::h (-) ST
102 Leh wAs hast du denn als ERSTes wort stehen.
 103 Aba dann,
104 Leh und was muss_te JETZT schreiben?
 105 Aba dann haben sie sich geSTRITten.
106 Leh SUpEr.
107 das MACHste.
 108 ((wendet sich an Christof))

In dieser ‚Engführung‘ des Geschehens durch die Lehrkraft zeigt sich zum einen nochmals der besondere Charakter dieser Schreib-Interaktion, die trotz ihres dyadischen Förder-Settings letztlich auch eine typisch asymmetrische Lehr-Lern-Interaktion bleibt, in der der Schüler nur bedingt Möglichkeiten hat, eigene Formulierungen kommunikativ ‚durchzubringen‘. Dies ist bspw. ein grundsätzlicher Unterschied zu Schreib-Interaktionen ‚auf Augenhöhe‘, wie beim kooperativen Schreiben zwischen Peers.

Gerade unter Berücksichtigung des Kontextes der Fördersituation ließe sich das Verhalten der Lehrkraft zum anderen jedoch auch dahingehend erklären, dass sie durch ihre starke Fokussierung der Interaktion auf bestimmte Aspekte versucht, die Komplexität und Simultanität des zweitsprachlichen Schreibprozesses (z.B. Griebhaber 2010) für den Schüler aufzubrechen bzw. zu linearisieren.

Angesichts der Tatsache, dass viele der interaktiv hervorgebrachten, potentiell nutzbaren mündlichen Textentwürfe (Bär 2021) nicht in den schriftlichen Text übernommen werden, stellt sich mit Blick auf eine ressourcenorientiertere Gestaltung der Schreib-Interaktion jedoch die Frage, ob es nicht auch noch Möglichkeiten gegeben hätte, die ‚Anlagen‘ aus der gemeinsamen ‚Investition‘ im Mündlichen auch für das Verschriften stärker zu nutzen. In diesem Zusammenhang sollen im Folgenden die lehrerseitig fokussierten Aspekte der Schreib-Interaktion genauer herausgearbeitet werden.

⁷ Dies ist hier deskriptiv im Sinne der obigen Ausführungen gemeint, nicht im Sinne einer normativen Annahme, dass sich mündliche und schriftliche Textproduktion gleichen müssten.

⁸ Dieses Verhalten findet sich auch in weiteren Passagen der Interaktion zwischen der Lehrkraft und Abadi bzw. anderen Schüler*innen, deren Darstellung den Rahmen dieses Beitrags jedoch überschreiten würde.

4.3 Lehrerseitig fokussierte Aspekte der Schreib-Interaktion

Lenken wir den Fokus unserer Analysen nun von dem *WIE* auf das *WAS* der Schreib-Interaktion(en), dann wird deutlich, dass das eben beschriebene direkte Gesprächsverhalten der Lehrkraft insbesondere im Zusammenhang mit den Wörtern des Tafelanschriebs (siehe Abschnitt 3) auftritt. So enthält der am Ende der Fokusequenz von Abadi verschriftete Satz *<dan habn die sich gestrtn>* das Wort *gestritten*, welches als Substantiv *Streit* auch an der Tafel notiert ist. Im Verlauf der mündlichen Interaktion lenkt die Lehrkraft mehrfach auf die Verwendung dieses Worts, u.a. in Form der oben beschriebenen DIU (siehe Abschnitt 4.1) *die HABen sich?* (Z. 083), die Abadi angemessen beantwortet (*geSTRITten*, Z. 084), sowie die folgende explizite Anweisung, dieses Wort nun für den eigenen Text zu benutzen (*das NIMMste*, Z. 085):

Transkript 6: Auszug aus dem dritten Schreibauftrag für Abadi

```
080      waRUM ham_die das gemacht,
081  Aba  weil JEder-
082      (-) alle beide wollten das AUFhängen.
083  Leh  die HABen sich?
084  Aba  geSTRITten.
085  Leh  das NIMMste.
086  Aba  gestritten.
087  Leh  dann HABen?
088      (2.0)
089  Aba  <<p, schreibend> sch:::>
```

Auch in der Interaktion mit einer anderen Schülerin der Klasse, Comer, lässt sich während der mündlichen Besprechung einer ersten Textversion beobachten, dass die Verwendung der Wörter an der Tafel für die Lehrkraft als zentrales Kriterium mit Blick auf die zu erreichende Textqualität bzw. für die anstehende Textüberarbeitung fungiert:

Transkript 7: Überprüfung des Geschriebenen von Comer

```
001      Leh  ((kontrolliert die Ergebnisse von Comer))
002      ((...))
004      Leh  du hast (-) einige WÖRter,
005            die an der TAFel stehen,
006            ((unverst.))
007            du hast gar nicht so richtig geSCHRIEben==
008            =dass sie sich geSTRITten haben,
009            (1.5)
010            Oder?
011            (1.7)
012            du hast das TOLL gemacht;
013            aber (.) du könntest EINige wörter,=
014            =die dort SIND,
015            noch GUT benutzen.
016            (---) du hast das GUT gemacht,=
017            =dass du (.) das HUNdeposter genommen hast?
018            du hast jUnge und MÄDchen?
019            für die hast du ein NAMen benutzt,
020            (-) °h aber das wort STREIT ist hier gar nicht drin;
021            (2.4)
022            WAS haben die sich?
023            (---)
024      Com? (geSTRITten-)
025      Leh  geNAU.
026            und DANN?
027            was ist mit dem hundeposter [pasSIERT?  ]
028      Com?                                     [((unverst.))]
029      Leh  Mhm,
030            was ist mit dem hundeposter passIERT?
031      Com? ABgerissen
032      Leh  wo STEHT das,
033            (5.3)
034            das ist ganz WICHTig.
035            (2.6)
036            weil bevor m'
037            (wo') bevor sie_s wieder zuSAMmenkleben,=
038            =ist ja was pasSIERT(.) =ne?
```

039 (--) was ist daVOR passiert;
 040 Com ABgerissen;
 041 Leh zer:RISSen.
 ((...))

Die erste mündliche Reaktion der Lehrkraft nach Lektüre der Textfassung von Comer bezieht sich auf *einige WÖRter, die an der Tafel stehen* (Z. 004-005). Lobend wird erwähnt, dass der Text das angeschriebene Wort *Hundeposter* enthält (Z. 016-017). Die Lehrkraft bemängelt jedoch, dass Comer *nicht so richtig geSCHRIEben [hätte]= / =dass sie sich geSTRITten haben* (Z. 007-008) und später noch expliziter: *das wort STREIT ist hier gar nicht drin* (Z. 020). Ähnlich wie bei Abadi erfragt sie nun zunächst kleinschrittig den Verlauf der Bildergeschichte (Z. 022-031), um anschließend auf die sprachlich-formale Ebene der Textproduktion zu kommen (*wo STEHT das?*, Z. 032). Sie markiert nach einer längeren Pause, die Comer nicht füllt, die Relevanz dieser Formulierung (Z. 034). Die Lehrerin macht diese Einforderung anschließend *accountable*, indem sie auf die Logik der Geschichte verweist (Z. 036-038) und erneut nach dem Verlauf fragt (Z. 039). Comer bedient ähnlich wie Abadi diesen Zugzwang lokal und nennt ein Partizip statt eines ganzen Satzes (Z. 040). Die Lehrerin repariert durch Übernahme das Affix und nennt schließlich das Tafelwort *zerissen* (Z. 041). Es folgt eine Bedeutungsklärung dieses Wortes und Comer wird in die Textüberarbeitung entlassen.

Neben dieser Fokussierung auf die Wörter des Tafelanschriebs finden sich in den von uns analysierten Daten auch Belege, aus denen sich bestimmte Normvorstellungen der Lehrkraft in Bezug auf das zu erstellende Textprodukt rekonstruieren lassen.

In der Interaktion mit Abadi äußert die Lehrkraft bspw. den Anspruch, aus bestimmten Wörtern *einen tollen Satz* (Z. 260) zu machen (Transkript 8), in ganzen Sätzen zu schreiben (Transkript 9) und lexikalisch zu variieren (Transkript 10).

Transkript 8: Einen tollen Satz draus machen

259 Aba (--) zer!RIS!sen.
 260 Leh da musst du jetzt einen tollen SATZ raus machen.
 ((...))
 285 (---) und nummer DREI möchtest du
 ... einen satz mit zerRISSen machen.
 ((...))
 301 Leh GUCK mal-
 302 du darfst dieses TOLle wort nicht'
 303 den toll'
 304 das tolle SATZ'
 305 den tollen SATZ nicht vergessen.

Transkript 9: Ein ganzer Satz

004 Leh die STREIten sich?
 005 Aba STREIten sich.
 006 Leh ist das ein GANzer satz?
 007 Leh STREIten sich?
 008 Aba streiten sich wegen das HUNdeposter.
 009 Leh WER,
 010 (1.0)
 011 Leh !WER!?
 012 (1.2)
 013 Aba ROjin und (.) TOM.
 014 Leh und nehmen_wa das [NOCHmal?]
 015 Aba [STREIten] sich.
 ((...))
 165 (---) dann HAben sie sich gestritten.
 166 (---) und JETZT?
 167 Aba PUNKT.
 168 Leh SUpEr.

Transkript 10: Lexikalische Variation

013 Aba ROjin und (.) TOM.
 014 Leh und nehmen_wa das [NOCHmal?]
 015 Aba [STREIten] sich.
 016 Leh ROjin und TOM.
 017 neh_m_wa das nochmal?=
 018 =oder was könn_wa n' sagen,

Außerdem fordert die Lehrperson ein, den reihenden bzw. narrativen Satzanfang *dann* zu verwenden (Transkript 11). Hierzu findet sich auch ein Beispiel aus unserer Fokusssequenz:

Transkript 11: Auszug aus dem dritten Schreibauftrag für Abadi

059 Aba <<schreibend> ROjin?>
 060 Leh **nee: du hast eben ein ANderes wort gesagt.=**
 061 **=du hast gesagt DANN-**
 062 **(-) das find ich GUT.**
 063 Aba <<schreibend> d:,
 064 (2.8)
 065 ann,>
 066 (1.1)
 067 DANN?
 068 Leh ((nickt))
 069 Aba dann,
 070 (1.2)

Sowohl im Transkript als auch im Screenshot-Ausschnitt des handschriftlichen Textes (Abb. 4) finden sich Hinweise darauf, dass Abadi gerade (mental und sprachlich) dabei ist, einen Satz zu formulieren, der mit *Rojin* (dem von Abadi selbst vergebenen Namen für eine Figur der Bilder-geschichte) beginnt. Er versichert sich zu Beginn seiner Textproduktion in dieser Sequenz nochmal mündlich: *ROjin?* (Z. 059). Zu diesem Zeitpunkt hat er den Bogen vom Buchstaben <R> schon geschrieben, aber noch nicht den unteren diagonalen Strich (siehe Abb. 4). Als er von der Lehrkraft nochmal explizit auf die Verwendung von *dann* hingewiesen wird (Z. 060-062), macht er aus dem <R> ein <D>, um seinen Satz wie eingefordert mit <Dann> zu beginnen:

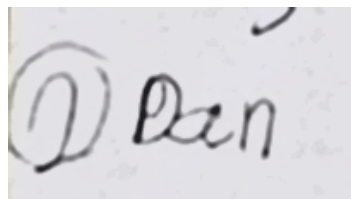


Abbildung 4: Screenshot-Ausschnitt mit der R-D-Korrektur des Satzanfangs von Abadis handschriftlichem Text

Während die Dann-Struktur Abadi im Mündlichen eigentlich relativ geläufig zu sein scheint (siehe z.B. Tab. 3 in Abschnitt 4.2), ist hier deutlich zu sehen, wie er bei dessen Verschriftung ins Stocken gerät: *d:*, (2.8) *ann*, (1.1) *DANN?* (Z. 063-067). Die eben dargestellten Schreibprozessdaten sprechen dafür, dass dieses Stocken u.a. durch den Einwurf der Lehrkraft, den Satzanfang *dann* zu verwenden, bedingt ist. Dieser ‚Umlenkung‘ kann Abadi in der kognitiv ohnehin schon besonders beanspruchenden Situation zweitsprachlicher Textproduktion (z.B. Griebhaber 2010) offenbar nicht ohne Weiteres folgen. Das mündliche Agieren der Lehrkraft mit Blick auf die Umsetzung ihrer syntaktischen Normvorstellungen des Textprodukts – möglicherweise durchaus im Sinne einer didaktischen Fokussierung bzw. Reduktion – scheint sich in diesem Moment also eher störend auf den schülerseitigen Schreibprozess auszuwirken.

4.4 Zielsprachliche Dimensionen der schriftlichen Textproduktion

Neben den bisher diskutierten Aspekten sind in den Daten immer wieder auch Passagen zu finden, welche auf zielsprachliche Herausforderungen im Zusammenhang mit der schriftlichen Textproduktion verweisen, die von den Schüler*innen relevant gesetzt werden. Dazu zählen insbesondere verschiedene sprachstrukturelle Anforderungen, die sich bspw. auf morphologische, orthographische oder syntaktische Besonderheiten der Zielsprache Deutsch beziehen. Interessanterweise treten solche Momente besonders häufig auf, wenn es um die Verwendung der lehrerseitig relevant gesetzten Wörter bzw. Satzmuster geht (siehe Abschnitt 4.3). Die folgende Zusammenstellung von Transkriptausschnitten veranschaulicht dies exemplarisch für unsere Fokusequenz:

Transkript 12: Herausforderung Morphologie

029 (1.2)
 030 Aba dann ist das BLATT ähm (.) zerREI' (.) zerREIßt.
 031 Leh das'
 032 =das poster ist zerRISsen?
 033 Aba das hundeposter ist zerRISsen.
 034 Leh waRUM?
 035 (2.4)

Transkript 13: Herausforderung Orthographie und Wortstellung

093 Aba <<p>wie schreibt man [gestritten,]>
 ((Auslassung))
 ((die Lehrkraft beschäftigt sich mit einem anderen Schüler))
 101 Aba ge::h (-) ST
 102 Leh WAS hast du denn als ERSTes wort stehen.
 103 Aba dann,
 104 Leh und was musste JETZT schreiben?
 105 Aba dann haben sie sich geSTRITten.
 106 Leh SUpEr.
 107 das MACHste.

Gerade auch die Verschriftung des für die Lehrkraft zentralen Tafel-Worts *gestritten* (siehe Abschnitt 4.3) bereitet Abadi erhebliche Schwierigkeiten. Diese lassen sich im Schreibprozess beobachten und werden von ihm auch explizit artikuliert: *wie schreibt man [gestritten,]* (Z. 093). Diese Frage geht zunächst in der Beschäftigung mit einem anderen Schüler unter und wird dann von der Lehrkraft auf die Fortführung des Satzes mit *dann* gelenkt. Wenig später (Transkript 14) verweist sie auf die Tafel als Schreibhilfe und korrigiert Abadis Alternativvorschlag für die Schreibung (Z. 162) nebenbei (Z. 164), um anschließend wieder zur Textproduktion hinzuleiten (Z. 166, 171):

Transkript 14: Herausforderung Orthographie und Morphologie

157 Aba [ge]stritten.
 ((...))
 159 Leh Mhm,
 160 wenn du manchmal nicht weißt wies geSCHRIEben wird,
 161 dann KÖNNte man <<zur Tafel zeigend> (auch gucken.)>
 162 Aba [S:TREITen-]
 163 Leh [aber (schreiben-)]
 164 Leh ne:in (.) geSTRITTen ist super.
 165 (---) dann HAben sie sich gestritten.
 166 (---) und JETZT?
 167 Aba PUNKT.
 168 Leh SUpEr.
 169 (2.8)

Es finden sich weitere Stellen, in denen die Rechtschreibung sogar explizit zugunsten der inhaltlichen Textproduktion in der Relevanz zurückgestuft wird – sowohl gegenüber Abadi (Transkript 15) als auch gegenüber einem anderen Schüler, Abdul (Transkript 16):

Transkript 15: Relevanzrückstufung der Rechtschreibung, Abadi

327 Aba (zwei s:)
 328 Leh nein
 329 NICHT wies gestricken ist;
 330 das ist' NICHT wies geschrieben ist,

331 **das ist jetzt nicht ganz wichtig.**
 332 (-) **SONdern,**
 333 Aba (2.7)
 334 zwei S:
 335 Leh **!NEIN!;**
 336 **NICHT nach der Rechtschreibung sollst du gucken;**
 337 **du SOLLST überlegen==**
 338 **=wie könntest du es weiter SCHREIben,**
 339 (---) sind die GLÜCKlich?

Transkript 16: Relevanzrückstufung der Rechtschreibung, Abdul

013 Leh ich les es dir mal VOR.=
 014 =JA?
 015 (2.0)
 016 der junge und das mädchen STREIten sich.
 017 we:gen ein HUNdeposter.
 018 dann hat der JUNge gesagt,
 019 dann ist das hundeposter (.) zerRISsen.
 020 Abd **oh FALSCH geschrieben;**
 021 Leh **NICHT wegen gesch'**
 022 **nicht wegen geSCHRIEben.**
 023 **ob das richtig oder falsch geschrieben ist,=**
 024 **=ist ja jetzt nicht so (.) WICHTig;**

Dieses ‚Ausklammern‘ der Orthographie für bestimmte Phasen der Textproduktion und -überarbeitung ist aus schreibdidaktischer Sicht durchaus zu unterstützen (z.B. Sturm/Weder 2016). Im Fall von Abadi wird jedoch deutlich, dass ein erheblicher Anteil seiner Schreibprozess-Ressourcen durch den ‚Zwang‘ zur Verwendung eines vorgegebenen Wortes gebunden ist, mit dessen Verschriftung er stark zu kämpfen hat. Diese Beobachtung stimmt mit anderen Befunden zur Relevanz von Orthographie-Kenntnissen für die zweitsprachliche Textproduktion in der Grundschule überein (z.B. von Gunten 2012). Im Fall von Abadi mag das Problem vor allem darin begründet sein, dass es sich hierbei um ein morphologisch und orthographisch komplexes Wort bzw. Partizip⁹ handelt, dessen zielsprachliche Herausforderungen das Substantiv *Streit* an der Tafel aber gerade nicht berücksichtigt. Hier würde es sicher helfen, diesem Problem durch eine entsprechende Erweiterung des Tafelanschriebs zu begegnen, welche neben dem Substantiv *Streit* auch das Verb (*sich streiten*) sowie das für die Geschichte nötige Partizip *haben sich gestritten* aufführt.

4.5 Resümee: Die Schreib-Interaktion als multiple Herausforderung

Unsere medialitäts- und methodenintegrierenden Analysen ausgewählter Schreib-Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler*innen im DaZ-Förderunterricht aus dem Korpus des Projekts LisFör lassen sich insgesamt mit dem Bild des *doppelten Spiels* der Lehrkraft zusammenfassen, aus dem sich einige Herausforderungen für die beteiligten Schüler*innen ergeben. Dieses *doppelte Spiel* der Lehrkraft besteht zum einen im Wechsel verschiedener Gesprächsebenen (siehe Heller 2012), insbesondere der inhaltlichen und sprachlich-formalen, was aufgrund des oft impliziten Charakters für die Schüler*innen teilweise nur schwer nachvollziehbar ist. In der Tendenz offenbaren die analysierten Sequenzen, dass die Lehrkraft die inhaltliche Ebene als ‚Sprungbrett‘ zur sprachlich-formalen Ebene der Schreib-Interaktionen nutzt. Zum anderen zeigt sich das *doppelte Spiel* auch in gegensätzlichen Interaktionsmustern der Lehrkraft: Während sie den Schüler*innen im Mündlichen viel ‚offenen‘ Gesprächsraum einräumt und sie aktiv und zielführend bei

⁹ Die morphologische Komplexität ergibt sich u.a. durch die starke Flexion des Partizips *ge-stritt-en*, welche einen vom Substantiv abweichenden Wortstamm und die Endung *-en* enthält. Die orthographische Komplexität von *<gestritten>* ist u.a. dadurch bedingt, dass der Laut [ʃ] des Konsonantenclusters [ʃtr] nicht mit der Graphem-Kombination <sch>, sondern mit <s> notiert wird.

der Produktion globaler Äußerungseinheiten unterstützt, ist in Bezug auf die zu verschriftenden Äußerungen eine deutliche Engführung zu beobachten, welche sich u.a. durch didaktische Zielsetzungen, wie die Verwendung der Tafel-Wörter oder bestimmter syntaktischer Muster, erklären lassen.

5 Rückblick und Ausblick

Abschließend möchten wir unsere medialitäts- und methodenintegrierenden Analysen noch einmal methodisch und didaktisch bilanzieren.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass wir gerade über die Kombination unterschiedlicher Perspektiven auf denselben Gegenstand bzw. dieselben Daten zu sehr reichhaltigen Einblicken in die ausgewählten Schreib-Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und Grundschüler*innen im DaZ-Förderunterricht gelangen konnten. Dabei wurde deutlich, dass sich das interaktive Verhalten der Lehrkraft als *doppeltes Spiel* in mehrfacher Hinsicht charakterisieren lässt: Zum einen nutzt sie – für die beteiligten Schüler*innen oft nicht explizit markiert – die inhaltliche Ebene als ‚Sprungbrett‘ zur sprachlich-formalen Ebene. Zum anderen wechselt sie in den Schreib-Interaktionen mit den Schüler*innen relativ systematisch zwischen einer intensiven Unterstützung bei der Produktion globaler Beiträge im Mündlichen vs. einer Engführung auf lokale Äußerungen für die schriftliche Textproduktion. Als möglicher Erklärungsansatz für dieses *doppelte Spiel* wurde der lehrerseitige Fokus auf die Verwendung von Wörtern des Tafelanschriebs bzw. auf die Umsetzung bestimmter Textnorm-Vorstellungen identifiziert. Man kann annehmen, dass es sich hier um eine didaktische Reduktion im Sinne der Förderunterrichtsstunde handelt und die Lehrperson so versucht, die Schüler*innen bei der Formulierung durch kleinschrittiges, d.h. bild- und satzweises Vorgehen, kognitiv zu entlasten. Gerade an diesen Stellen haben sich in den Daten jedoch auch zahlreiche Herausforderungen für die Schüler*innen gezeigt, insb. bei dem Versuch, die entsprechenden Wörter zielsprachlich bzw. sprachstrukturell angemessen in die eigenen Äußerungen zu integrieren – und zwar sowohl mündlich als auch schriftlich.

Ausgehend von diesen Befunden ließen sich als didaktische Implikationen folgende Leitlinien skizzieren: Zunächst könnte eine stärkere Explikation der unterschiedlichen Gesprächsebenen bzw. -ziele den Schüler*innen helfen, den Kontext der jeweiligen Kommunikationssequenz schneller zu erkennen und ihre Beiträge besser darauf abzustimmen. Ähnliches wird bspw. auch für eine partizipationsorientierte und diskurserwerbsförderliche Gestaltung von ‚normalen‘ Unterrichtsgesprächen im Klassenverbund gefordert (siehe Heller & Morek 2015, Heller 2017). Auch mit Blick auf die Umsetzung bestimmter Textnormen könnte eine explizite Rekapitulation der entsprechenden Textsortenmerkmale, typischer sprachlicher Handlungen und Formen (z.B. Domenech et al. 2018) bzw. Textprozeduren (z.B. Bachmann & Feilke 2014) entlastend und unterstützend für den (zweitsprachlichen) Schreibprozess wirken. In der analysierten Unterrichtsstunde ist dies auf inhaltlicher Ebene in gewisser Weise über die sogenannten Tafel-Wörter angelegt gewesen. Die Tatsache, dass die zielsprachlich angemessene Verwendung dieser Lexeme jedoch für alle untersuchten Schüler*innen verschiedene Herausforderungen barg, verweist unseres Erachtens nach auf die Notwendigkeit einer vorgeschalteten, gemeinsamen Wortschatz-Phase. Unsere Analysen legen nahe, dass neben der Semantik hier vor allem auch wortgrammatische Aspekte, möglichst konkretisiert für den avisierten Verwendungszusammenhang, thematisiert *und* für alle sichtbar festgehalten werden sollten (siehe z.B. auch Jeuk/Aschenbrenner 2021).

Die relative Reichhaltigkeit unserer Analysen der wenigen Interaktionssequenzen ist unserer Ansicht nach auf mindestens zwei wesentliche Merkmale der Anlage dieses Beitrags zurückzuführen: (1) die multimodale Datenkonstellation bestehend aus Videos, Screenshots und Transkripten von mündlichen Schreib-Interaktionen, dem Schreibprozess und Schüler*innentexten und (2) das medialitäts- und methodenintegrierende Vorgehen in den empirischen Analysen. Diese vielver-

sprechende Anlage wäre in zukünftigen Arbeiten weiter zu verfolgen bzw. auszubauen. Vor dem Hintergrund einer ressourcenbasierten, diversitätssensiblen und partizipationsorientierten Sprach- bzw. Schreibdidaktik würde sich vor allem die Untersuchung folgender Aspekte anbieten: Die Erforschung des besonderen Potentials mündlicher Schreib-Interaktionen als doppelte Lernkontexte für den Ausbau mündlicher *und* schriftlicher Kompetenzen (z.B. Morek & Leßmann 2020); idealerweise unter Berücksichtigung der multiplen Zusammenhänge zwischen individuell variierenden Profilen der Schüler*innen, verschiedenen Varianten von Schreib-Interaktionen sowie mündlichen und schriftlichen Textproduktionsfähigkeiten (z.B. Domenech & Krah 2020). Aufbauend darauf wäre außerdem die Konkretisierung von didaktischen Ansätzen wünschenswert, wie das (zweitsprachliche) Schreiben durch erwerbssupportive Interaktionsmuster im Klassenraum zukünftig noch stärker unterstützt werden kann (siehe für das Englische als Zielsprache z.B. Weissberg 2006).

Literaturverzeichnis

- Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Eds.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens*. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Bär, Christina (2021): *Textproduktion in Interaktion*. Eine Studie zum kollaborativen Schreiben in der Grundschule. Berlin: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Eds.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael; Quasthoff, Uta (1998): Zu diesem Heft. Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*. (1), 3–13.
- Bergmann, Jörg (1994): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Fritz, Gerd; Hundsnurscher, Franz (Eds.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, 3–16.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea; Rupprecht, Baur S. (2008): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Eds.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 265–279.
- Domenech, Madeleine; Heller, Vivien; Petersen, Inger (2018): Argumentieren mündlich, schriftlich, zweitsprachlich: Verfahren und Anforderungen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (SH 26), 15–35.
- Domenech, Madeleine; Krah, Antje (2020): Mündliche familiäre Interaktionsmuster und schriftliche argumentative Textproduktion im Verlauf der Sekundarstufe I. In: Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Eds.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: de Gruyter, 157–184.
- Domenech, Madeleine; Krah, Antje (2014): What familial aspects matter? Investigating argumentative competences of learners at the beginning of secondary schooling in the light of family-based resources. *Learning, Culture and Social Interaction* 3(2), 77–87.
- Erath, Kirstin (2016): *Mathematisch diskursive Praktiken des Erklärens in unterschiedlichen Mikroulturen*. Rekonstruktive Analyse von Unterrichtsgesprächen. Wiesbaden: Springer.
- Erickson, Frederick (1996): Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations. In: Hicks, Deborah (Ed.): *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 29–62.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben*. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg; Brouer, Birgit; Lüttenberg, Dina (Eds.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, 478–499.

- Grieshammer, Ella (2017): Gesprächsanalyse als Methode der Schreibforschung. In: Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (Eds): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: wbv, 249–268.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in der Erst- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlage Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Eds): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 228–238.
- Hausendorf, Heiko; Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion*. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Vivien; Quasthoff, Uta; Prediger, Susanne; Vogler, Anna (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrende Schülererklärungen und -begründungen? In: Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta; Schmellentin, Claudia (Eds.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. 1. Auflage. Tübingen: Narr, 139–160.
- Heller, Vivien (2017): Lerngelegenheiten für Erklären und Argumentieren: Wie partizipieren mehrsprachige Schülerinnen und Schüler an bildungssprachlichen Praktiken? In: Fuchs, Isabel; Jeuk, Stefan; Knapp, Werner; Ahrenholz, Bernt (Eds.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge aus dem 11. Workshop "Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund", 2015. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173–190.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan M. (Ed.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. 2., durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 223–246.
- Heller, Vivien; Krahl, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. Kinder argumentieren: Interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen. *Themenheft in den Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (1), 5–20.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch* (3), 1–23.
- Heller, Vivien (2014): Gesprächsanalyse in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Unterrichtsforschung. In: Neumann, Astrid; Mahler, Isabelle (Eds.): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videografierende Unterrichtsforschung*. 1. Aufl., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 122–150.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht*. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Heppt, Birgit; Stanat, Petra (2020): Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. *Contemporary Educational Psychology* (62) 1-15.
- Jefferson, Gail (1987): On exposed and embedded correction in conversation. In: Button, Graham; Lee, John R. E. (Eds.): *Talk and social organisation*. Clevedon, Avon, England, Philadelphia: Multilingual Matters, 86–100.
- Jeuk, Stefan/Aschenbrenner, Karl-Heinz (2021): *Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente. Berlin: Cornelsen.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. *Romanistisches Jahrbuch* (36), 15–43.

- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on Language and Social Interaction* 35 (3), 277–309.
- Krämer, Silke (2009): Scaffolding – ein Baugerüst für die Fachsprache. Förderung des Sprachverständnisses von lernschwächeren SchülerInnen. *Unterricht Chemie* 111 (112), 34–45.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Eds.): *Schriftlicher Sprachgebrauch*. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 414–431.
- Lehnen, Katrin (2000): *Kooperative Textproduktion*. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Leßmann, Ann-Christin (2020a): Diskursive Anforderungen in der Grundschule. In: Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam (Eds.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: De Gruyter, 279–302.
- Leßmann, Ann-Christin (2020b): *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule*. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Margutti, Piera (2010): On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 43 (4), 315–345.
- Morek, Miriam; Leßmann, Beate (2020): „Wie wirkt der Text auf euch?“ – Gesprächs- und Schreibkompetenzen in Autorenrunden entwickeln. *Die Grundschulzeitschrift* (322), 25–30.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären*. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57 (1), 67–101.
- Philipp, Maik (2018): *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, Uta; Domenech, Madeleine (2023): Interaktionsformen als Ressourcen für den (Diskurs-)Erwerb in der Zielsprache Deutsch. Theorie und Empirie am Beispiel des Argumentierens. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora (Eds.): *Miteinander reden – Interaktion als Ressourcen für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*. Weinheim: Beltz, 12–39.
- Quasthoff, Uta; Kern, Friederike; Ohlhus, Sören; Stude, Juliane (2019): *Diskurse und Texte von Kindern*. Praktiken - Fähigkeiten - Ressourcen: Erwerb. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule*. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache. Münster: Waxmann.
- Schegloff, Emanuel A. (1972): Sequencing in Conversational Openings. In: Gumperz, John Joseph; Hymes, Dell H. (Eds.): *Directions in sociolinguistics*. The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 346–380.
- Schicker, Stephan; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Niederdorfer, Lisa (2021): Zuerst mündlich, dann schriftlich? Empirische Evidenzen zur schulischen Förderung schriftlicher Argumentationsfähigkeiten durch vorgelagertes mündliches Argumentieren – ein Blick auf den internationalen Forschungsdiskurs. In: Schicker, Stephan; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Eds.): *argu|men|tie|ren – eine zentrale Sprachhandlung im Sprach- und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz, 12–27.

- Schmölzer-Eibinger Sabine (2012): Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. In: Michalak, Magdalena; Kutschenreuther, Michaela (Eds.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 163–182.
- Schmölzer-Eibinger Sabine (2018): Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Eds.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 3–16.
- Seedhouse, Paul (2005): The Case of the Missing "No": The Relationship Between Pedagogy and Interaction. *Language Learning - A Journal of Research in Language Studies* 51 (1), 347–385.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birnkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Sert, Olcay; Seedhouse, Paul (2011): Introduction: Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 5, 1–14.
- Stierwald, Mona (2020): Sprachtransfer innerhalb mehrsprachiger konversationeller Schreibinteraktionen? Eine Konversationsanalyse zu Reparaturen beim interaktiven Formulieren. *Bulletin VALS-ASLA*, 161-182.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam (2016): *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung*. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Gunten, Anne von (2012): *Spuren früher Textkompetenz*. Schriftliche Instruktionen von ein- und mehrsprachigen 2.-KlässlerInnen im Vergleich. Frankfurt: Peter Lang.
- Weissberg, Robert (2016): *Connecting Speaking & Writing in Second Language Writing Instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung*. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen: Niemeyer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1934/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.