

Zweitveröffentlichung



Reitbrecht, Sandra

Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren : Schüler.innenfragen im Fokus

Datum der Zweitveröffentlichung: 09.04.2026

Verlagsversion (Version of Record), Konferenzveröffentlichung

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-114642x

Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra (2023): Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren : Schüler.innenfragen im Fokus, in: Sabine Schmölzer-Eibinger und Bora Bushati (Hrsg.), Miteinander reden - Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb, Weinheim ; Basel: Beltz Juventa, S. 66–84, doi: 10.3262/9783779967859.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren: Schüler:innenfragen im Fokus

Sandra Reitbrecht

Zusammenfassung

Der Beitrag wirft die Frage nach der Schüler:innenbeteiligung in einem Modelllernsetting im propädeutischen deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) an einer Auslandsschule auf und konzentriert sich in seiner Analyse auf die von den Schüler:innen nach der Modellbeobachtung an ihre Lehrperson gerichteten Fragen (Schüler:innenfragen). Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen mit ihren Fragen einen Beitrag im Sinne einer Ko-Konstruktion der Modellernsituation als Lerngelegenheit leisten. Ebenso ermöglicht eine inhalts- wie auch interaktionsfokussierte Auseinandersetzung mit den videografierten Unterrichtsdaten die Exploration potenzieller Motorfaktoren für das Einbringen von Fragen in das Unterrichtsgeschehen. Dabei wird u. a. ersichtlich, dass neben den jeweils fragenden Schüler:innen weitere Schüler:innen als Ko-Akteur:innen zentrale Rollen in der Entwicklung der Fragedynamik einnehmen.

1. Explizite Vermittlungssituationen versus eigenaktive Aneignungsprozesse?

Explizite Vermittlungssituationen, in denen Lehrende Sachverhalte, Prozesse oder Regeln erklären, erfüllen im (Fremd-)Sprachenunterricht unterschiedliche Funktionen: Sie dienen in der Wortschatzvermittlung dem zentralen Schritt der Semantisierung (vgl. Neveling 2016, S. 119) oder liefern in der Aussprachedidaktik Hilfestellungen für Lernende bei der Artikulation neuer Laute (vgl. Hirschfeld/Reinke 2018, S. 161). Breit rezipierte Modellernverfahren zur Strategievermittlung wie der *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA; vgl. Chamot 2009, bes. S. 69–75) oder das *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD; vgl. Harris/Graham 1996, bes. S. 26–35) beinhalten ebenfalls explizite Vermittlungssituationen: Strategien werden benannt, in ihren Einsatzmöglichkeiten diskutiert und ihre Anwendung durch die Lehrperson modelliert, also kommentiert vorgezeigt, bevor Lernende selbst Gelegenheiten erhalten, die neuen Strategien zunächst unterstützt und dann selbständig anzuwenden.

Da die expliziten Vermittlungsphasen beim Modelllernen stark durch die Lehrperson gelenkt sein und direktiven Charakter aufweisen können, zweifeln

kritische Stimmen „eigenaktive Aneignungsprozesse“ durch die Lernenden beim Modelllernen an (vgl. dazu u. a. die Diskussionen bei Pressley/Harris/Marks 1992; Sturm 2017, S. 276f.). Das in diesem Beitrag näher vorgestellte Modelllernverfahren¹ zur Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien im Kontext schulischer Propädeutik zielte daher darauf ab, *Raum für Fragen, Interaktion und Reflexion* der Lernenden zu schaffen (s. Abschnitt 3; Abb. 1). Ein dafür in die didaktische Intervention integriertes Element war u. a. ein *Interview mit der Lehrperson* nach der Modellbeobachtung. Die Analyse in diesem Beitrag konzentriert sich auf dieses Interview und geht der Frage nach, *wie* die Schüler:innen sich im Sinne einer Ko-Konstruktion der expliziten Vermittlungssituation an dieser Interviewphase beteiligten. Als zentrale Untersuchungsgröße werden zur Beantwortung der Fragestellung die im Titel des Beitrags genannten *Schüler:innenfragen* herangezogen. Abschnitt 2 gibt daher zunächst einen Überblick über Forschungszugänge und -ergebnisse zu Schüler:innenfragen, bevor das Modelllernverfahren, das forschungsmethodische Vorgehen wie auch die Analyseergebnisse vorgestellt und abschließend hinsichtlich der oben genannten Forschungsfrage diskutiert werden.

2. Schüler:innenfragen als Untersuchungsgröße

Schüler:innenfragen (bzw. Lerner:innenfragen) erfüllen im Unterrichtsgeschehen unterschiedliche Funktionen. Sie dienen neben der Informationsbeschaffung z. B. der Ablenkung oder dem Ausdruck von Emotionen (vgl. Niegemann/Stadler 2001, S. 176f.). Ebenso werden Fragen im Unterricht an unterschiedliche Personen gerichtet: an die Lehrperson, an Mitlernende oder (in individuellen Arbeitsphasen) auch an einen selbst. Für die empirische Studie in diesem Beitrag sind vor allem jene Fragen von Lernenden von Interesse, die mit dem Ziel der Wissensgenerierung bzw. -sicherung intendiert und an die Lehrperson gerichtet sind. Damit eignet sich für die folgenden Ausführungen die von Eckert (1998) gezielt für die Fremdsprachenunterrichtsforschung entwickelte Definition von Schüler:innenfragen: Er versteht diese „als intentionale Aktivität des Lernalters, mit dem Ziel, in der Interaktion

1 Das Unterrichtskonzept wurde im Rahmen des Projekts „Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den propädeutischen Fachunterricht“ (gefördert im Zeitraum April 2018 bis November 2019 vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in der Förderschiene Sparkling Science; Projektnummer 06/178) entwickelt und umgesetzt. Nähere Informationen finden sich auf der Projekthomepage: www.univie.ac.at/aamol (08.05.2022). Dort können auch das Modellvideo der Lehrperson sowie die propädeutische Schreibaufgabe eingesehen werden. Mein besonderer Dank gilt Marta Dawidowicz für die Zusammenarbeit bei der Konzeption, Vorbereitung und Durchführung der Modelllernintervention, der Lehrerin und den Schüler:innen der am Projekt beteiligten Klasse sowie den beiden anonymen Gutachter:innen dieses Beitrags für wertvolle Anregungen zur Erstfassung dieses Beitrags.

mit einer als kompetent erachteten Person ein Lernproblem metasprachlich zu lösen“ (Eckert 1998, S. 27). Dabei muss auf Lernendenseite bereits ein bestimmter Grad an Vorwissen, zugleich ein erkanntes Wissensdefizit als Ausgangspunkt für die konkrete Wissenserweiterung oder -sicherung gegeben sein (vgl. Eckert 1998, S. 27; ebenso z. B. Niegemann/Stadler 2001, S. 172). In einem interaktionalen Verständnis tragen Schüler:innenfragen zur Ko-Konstruktion von Lernsituationen im Unterrichtsgeschehen bei, indem Schüler:innen damit bedarfsorientiert Wissen einfordern, welches das von der Lehrperson gestaltete Lernangebot so noch nicht bereithält (vgl. u. a. Chin/Osborne 2008, S. 3).

Motiviert ist die empirische Auseinandersetzung mit Lerner:innenfragen vorrangig durch die Annahme, dass sie Ausdruck kognitiver Aktivierung sowie eines metakognitiv-regulierten bzw. selbstgesteuerten Lernprozesses auf Lernendenseite sind (vgl. u. a. Niegemann/Stadler 2001, S. 172). Dass Lerner:innenfragen auf einem höheren kognitiven Niveau auch lernförderlich sein können, konnten empirische Untersuchungen bereits mit ersten Evidenzen belegen: Seifried (2004, S. 577–579) zeigte beispielsweise für projektorientierten Unterricht mit Kleingruppenphasen, dass das Stellen kognitiv elaborierter Fragen signifikant positiv mit einzelnen Parametern für Lernerfolg (z. B. deklarativem Wissen) korrelierte. Levin (2009, S. 119 f., S. 178–180, S. 197) belegte anhand einer Interventionsstudie im Hochschulkontext, dass die Lernstrategie *Fragenstellen* dann bessere Lernergebnisse nach sich zog, wenn die Studierenden in einem strukturierten Setting gezielt zum Generieren von Fragen auf unterschiedlichen kognitiven Niveaustufen angeleitet wurden.

Neben der Frage der Lernwirksamkeit von Lerner:innenfragen widmen sich Studien auch (1) generell dem Vorkommen von Schüler:innenfragen (im Vergleich zu Lehrer:innenfragen) im Unterricht. Sie ergänzen diese rein quantitative Fragestellung dabei (2) oftmals um qualitative Aspekte, indem unterschiedliche Funktionen bzw. kognitive Niveaus von Fragen in der Datenauswertung differenziert werden, und ermitteln (3) lerner:inneninterne Merkmale wie auch externe Rahmenfaktoren, die förderliche oder hemmende Wirkung hinsichtlich des Vorkommens von Schüler:innenfragen in Unterrichtssituationen entfalten können.

1. Ältere Untersuchungen zur Häufigkeit von Schüler:innenfragen im Unterrichtsgeschehen zeichnen generell ein eher düsteres Bild: Sie kommen (im Vergleich zu Lehrendenfragen) selten vor (vgl. u. a. die Forschungsüberblicke bei Graesser/Person 1994 und Niegemann/Stadler 2001, S. 173 f.). Betrachtet man unter diesem Blickwinkel gezielt die Ergebnisse in späteren Publikationen zu Sprachen-, sprachaufmerksamem oder CLIL-Unterricht, relativiert sich das Bild zwar. Dennoch können Schüler:innenfragen nach wie vor lange noch nicht als handlungsleitender Normalfall im Unterrichtsgeschehen angesehen werden, wie die in Tabelle 1 zusammengefassten Untersuchungsergebnisse zu Schüler:innenfragen (SuS-Fragen; gerundete Werte) je Unterrichtseinheit (UE) veranschaulichen.

Tabelle 1: Untersuchungsergebnisse zu Schüler:innen- (und Lehrer:innen-)Fragen (absolute Werte)

Studie	Kontext	SuS-Fragen/UE	LuL-Fragen/UE
Dalton-Puffer (2007, S. 100)	CLIL-Unterricht	16	50
Pineker-Fischer (2017, S. 325 u. 339)	Studie m. Fokus Sprache im Chemieunterricht in vier Klassen	2, 4, 11 bzw. 16	26, 25, 31 bzw. 26
Stahns (2013, S. 215)	Grammatikunterricht im Fach Deutsch	9	---

Besonders aufschlussreich sind dabei die Studien von Dalton-Puffer (2007) sowie Pineker-Fischer (2017), da sie einen direkten Vergleich der Häufigkeit von Schüler:innen- und Lehrer:innenfragen (LuL-Fragen; gerundete Werte) ermöglichen: Es zeigt sich in allen Fällen ein Übergewicht an Lehrer:innenfragen, in manchen Unterrichtssituationen fällt dieses sehr deutlich aus.

2. Ebenso differenzieren einzelne der Studien aus Tabelle 1 die ermittelten Fragen weiter hinsichtlich ihrer Funktion oder ihres kognitiven Niveaus: Dalton-Puffers (2007, S. 101) detailliertere Auswertung belegt in diesem Zusammenhang, dass 89 Prozent aller Fragen (von Schüler:innen und Lehrer:innen) als Faktenfragen zu klassifizieren sind und nur elf Prozent auf eine Erklärung, Begründung oder Meinung abzielen. Ebenso entfallen 40 Prozent aller Schüler:innenfragen auf regulative Prozesse der Unterrichtsorganisation, fokussieren also nicht auf inhaltliche bzw. sprachliche Aspekte des Lerngegenstands an sich (vgl. Dalton-Puffer 2007, S. 102). Pineker-Fischer (2017, S. 339) und Stahns (2013, S. 215) arbeiteten mit ähnlichen Fragekategorien (Organisatorisches bzw. Rückfragen zu Aufgabenstellungen), die 25 bzw. 56 Prozent der Schüler:innenfragen in ihren Datensammlungen ausmachten.

Demnach ist davon auszugehen, dass lernförderliches Potenzial im Sinne von Wissensgenerierung und -sicherung nur auf manche Schüler:innenfragen im Unterricht zutrifft und dass auch nur eine kleine Zahl an Fragen jenes kognitive Niveau erreicht, für welches Seifried (2004) positive Zusammenhänge mit Lernerfolg belegen konnte. Zugleich aber gilt es von einer zu normativen Betrachtung Abstand zu nehmen, da auch unterrichtsorganisatorische Fragen eine zentrale Rolle einnehmen, damit die von Lehrpersonen intendierten Lerngelegenheiten von Schüler:innen als solche wahrgenommen werden können (vgl. St John/Cromdal 2016). Ebenso kritisiert Seifried gemeinsam mit Wuttke, dass eine ausschließlich an kognitiver Elaboration orientierte Betrachtung von Fragen Unterschiede in den individuellen Lernbedarfen zu wenig berücksichtigt:

„Zweitens gehen Kommunikationsanalysen – und dies gilt auch für jene bezüglich Fragen und Feedback – von einer generalisierten Wirkung bestimmter Niveaus auf den Lernerfolg aus. Dabei wäre durchaus vorstellbar, dass je nach Wissensstand der Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedliche Niveaus wirksam sein können: Während ein Schüler beispielsweise eher von *higher order questions* und/oder elaboriertem Feedback profitiert, mögen für einen anderen andere Herangehensweisen förderliche Wirkung entfalten. Solche differenzierten Befunde liegen bislang nicht in hinreichendem Maße vor.“ (Wuttke/Seifried 2016, S. 357).

3. Eine dritte Forschungslinie beschäftigt sich mit der Ermittlung fragenförderlicher und -hemmender Faktoren. Seifried/Sembill (2005) wählten dafür methodisch eine Fragebogenerhebung, bei der 172 Schüler:innen im Alter von durchschnittlich knapp 17 Jahren Auskunft über ihr Frageverhalten und weitere Faktoren gaben. Die Ergebnisse zeigten signifikante Zusammenhänge ($p < 0,01$) zwischen dem Fragenstellen im Frontalunterricht und folgenden Merkmalen: Klassenklima ($r = 0,30$), Ängstlichkeit ($r = -0,21$) und Lernmotivation ($r = 0,28$) (vgl. Seifried/Sembill 2005, S. 234).

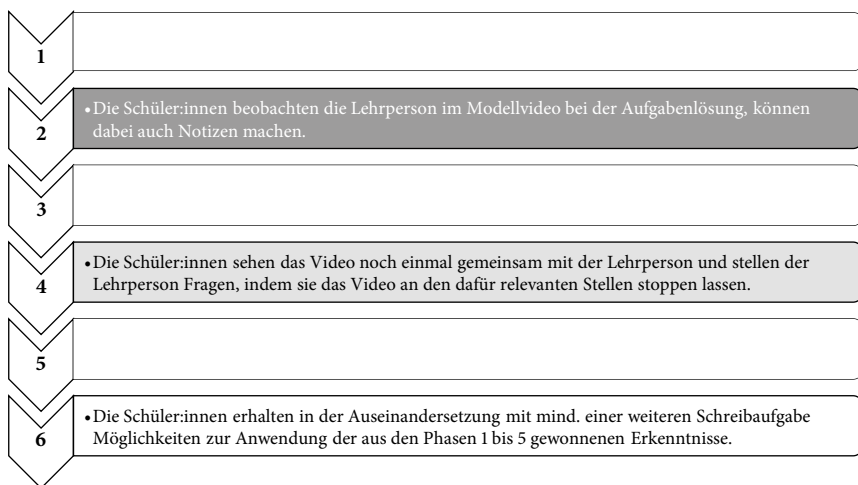
Darüber hinaus lassen sich mehrere interaktionsanalytische Studien ausmachen, die durch eine detaillierte Betrachtung von Unterrichtsgesprächen in ihrer Sequenzialität weitere Zusammenhänge rekonstruieren. Sie verdeutlichen, dass Schüler:innenfragen zwar einerseits normkonforme Beteiligungen am Unterrichtsgeschehen darstellen (vgl. Solem 2016, S. 31 f.), mit denen die Wissensautorität der Lehrperson gewahrt werden kann. Andererseits deuten sie aber auch darauf hin, dass Schüler:innen die lehrer:innenseitig gelenkten Initiation-Response-Evaluation-Sequenzen (kurz: IRE) des fragend-entwickelnden Unterrichts „durchbrechen“ müssen (vgl. u. a. Wenzl 2014, S. 98), damit ihre Fragen darin Raum finden, und dass dieser Akt auch mit Risiken für die:den Fragende:n verknüpft sein kann: Als Indiz für ein Abweichen vom üblichen Unterrichtsgespräch arbeiten sowohl Wenzl (2014, S. 81 – 84) als auch Eckerth (1998, S. 103) die Tatsache heraus, dass Lernende ihre Fragen oftmals nicht unmittelbar formulieren, sondern diese zunächst mit Sätzen wie „Ich habe eine Frage.“ ankündigen, also vorab das Fragerecht als solches anfordern. In Eckerths Daten (vgl. 1998, S. 58–61 u. S. 104–107) erfolgten zudem 80 Prozent aller Fragen gebündelt in sogenannten Fragephasen. Das heißt, dass die Verkehrung des IRE-Schemas zwischen Lehrenden und Lernenden oftmals über mehrere Fragen aufrechterhalten wird. Ebenso zeigt er, dass Lehrpersonen am Ende von Unterrichtssequenzen gezielt Raum für Fragen einräumen, dass dieser aber oftmals ungenützt bleibt und damit eher einer Abschlussequenz gleichkommt (vgl. Eckerth 1998, S. 107 f.). Zu den „Risiken“, die mit Schüler:innenfragen verbunden sind, zählen die Reaktionsmöglichkeiten der Lehrpersonen: So zeigt Bak (1996, S. 144–147), dass Lehrpersonen nicht zwingend mit einer Antwort auf Schüler:innenfragen reagieren, sondern dass auch Nicht-Antworten bzw. Gegenfragen/Lehrer:innenfragen als sichtlich

legitime Reaktionspraktiken vorkommen. Gegenfragen, und zwar solche, die als Display-Fragen zu kategorisieren sind, also nicht mit einem tatsächlichen Wissensbedarf/-defizit der Lehrperson einhergehen, machten in Markees (1995, S. 69) Datenkorpus aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch sogar den größten Anteil an Reaktionen auf Schüler:innenfragen, nämlich 51 Prozent, aus.

3. Entwicklung des Modellernverfahrens

Die in Abschnitt 2 zitierten Befunde zeigen, dass Schüler:innenfragen eine Form von Schüler:innenbeteiligung am Unterrichtsgeschehen darstellen und angesichts ihres lernförderlichen Potenzials evoziert werden sollten, allerdings nach wie vor nicht als Regelfall der Unterrichtskommunikation verstanden werden können. Um die aktive Schüler:innenbeteiligung an den expliziten Vermittlungsphasen des Modelllernens gezielt zu erhöhen und Raum für Schüler:innenfragen zu schaffen, wurde im AaMoL-Projekt ein Modellernverfahren entwickelt, das nach der Modellbeobachtung einen Austausch unter den Schüler:innen (Phase 3) sowie eine Interviewphase mit der Lehrperson (Phase 4) vorsieht (s. Abb. 1; vgl. ebenso Reitbrecht et al. 2019). Zudem wurde das Modellernverfahren durch das Auswertungsgespräch in Phase 5 sowie die den Schüler:innen zu Beginn der Intervention kommunizierte *Zielsetzung*, Erkenntnisse für ihr zukünftiges (propädeutisches/akademisches) Schreiben aus der Modellernintervention zu generieren, auch hinsichtlich der reflexiven Aktivierung der Schüler:innen stärker aufgeladen.

Abbildung 1: Schüler:innenaktivitäten in den Phasen des reflexiven Modelllernens



Mit der Kategorisierung von Phase 4 als *Interview*, die allen Beteiligten auch so kommuniziert wurde, ist für diese Phase grundsätzlich eine „asymmetrische Dialogsteuerung durch den Interviewer“ (Bußmann 1990, S. 352) und damit eine Rollenverkehrung in den IRE-Sequenzen zwischen Schüler:innen und Lehrperson zu erwarten. Zugleich weist die Situation aber weitere Merkmale auf, die es hinsichtlich der Gesprächsentfaltung zu berücksichtigen gilt: So kommt mit dem Modellvideo, das in dieser Phase noch einmal abgespielt wird, in der Organisation des Rederechts ein weiterer „Akteur“ hinzu. Die Schüler:innen sind mit der Interviewsituation zwar klar in der Rolle der Fragenstellenden, müssen aber dennoch – vergleichbar anderen Unterrichtssituationen – das laufende Geschehen „durchbrechen“ sowie der Lehrperson signalisieren, dass sie eine Frage haben. Die Hoheit der Videosteuerung (Abspielen, Stoppen, ggf. auch Vor-/Zurückspringen) oblag dabei im AaMoL-Projekt nach wie vor der Lehrperson. Hinzu kommt, dass die Interviewerrolle eine geteilte für die gesamte Klasse ist, woraus für das Individuum wiederum die Möglichkeit des Nicht-Fragens erwächst.

4. Forschungsziele, Forschungspartner:innen und -kontext, methodisches Vorgehen

Angesichts dieser Spezifika der in das Modelllernen implementierten Interviewphase geht die Analyse der eingangs bereits aufgeworfenen Frage nach, *wie die Schüler:innen sich im Sinne einer Ko-Konstruktion der expliziten Vermittlungssituation an dieser Interviewphase beteiligten*. Das *Wie* der Frage wird dabei in der Analyse differenziert operationalisiert und in drei Analysefokusse aufgeschlüsselt: Eine Bestimmung von (1) Anzahl (und Verteilung) sowie (2) Art der Schüler:innenfragen in der Interviewphase zielt dabei zunächst in evaluativer Absicht darauf ab, die Interviewphase in ihrem didaktischen Potenzial hinsichtlich einer aktiven Schüler:innenbeteiligung an der Modelllernintervention zu beurteilen. Danach erfolgen in explorativer Absicht weiterführende inhalts- wie auch interaktionsfokussierte Analyseschritte, um (3) einen differenzierteren Blick auf das Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen und potenzielle Motorfaktoren für die Dynamik der Interviewsituation herauszuarbeiten.

An der Modelllernintervention beteiligten sich mit Einwilligung zur Datenerhebung 21 Schüler:innen einer Klasse zu Beginn der 11. Schulstufe sowie eine Lehrperson der Fächer Englisch und Geographie und Wirtschaftskunde an einer österreichischen Auslandsschule. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung (September 2018) hatte die Lehrperson fünf Jahre Unterrichtserfahrung im Auslandsschulwesen, zudem aus früheren Unterrichtskontexten auch gezielt Erfahrungen als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache. Die Schüler:innen waren 16 bis 18 Jahre alt, verfügten neben ihrer Erstsprache über Sprachkompetenzen in drei bis vier weiteren Sprachen. Deutsch stellte im Sprachenrepertoire für 19 Schüler:innen

die L2, L3 oder L4 dar. Zwei Schüler:innen betrachteten Deutsch als weitere Erstsprache. Alle Schüler:innen lernten Deutsch seit mindestens drei Jahren. Ca. zwei Drittel der Schüler:innen blickten aber auf deutlich längere Lernerfahrungen zurück bzw. besuchten sie bereits vor der Sekundarstufe II eine Schule, in der Deutsch ebenfalls Arbeitssprache in den meisten Unterrichtsfächern war. Die Schüler:innen verfügten daher über fortgeschrittene Sprachkompetenzen und umfassende bildungssprachliche Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch. Schüler:innen und Lehrperson kannten einander aus dem Unterricht in vorangegangenen Schuljahren.

Umgesetzt wurde die Intervention im Fachunterricht mit der propädeutischen Zielsetzung, Schüler:innen im Rahmen einer materialgestützten Schreibaufgabe Lese- und Schreibstrategien für die am Ende der Sekundarstufe II zu verfassende vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) bzw. für akademische Schreibaufgaben während eines Studiums zu vermitteln. Die materialgestützte Schreibaufgabe sah vor, dass drei Städte anhand von Bevölkerungsumfragen hinsichtlich eines Merkmals für Lebensqualität verglichen werden. Das Vergleichsergebnis musste zur Beantwortung einer Forschungsfrage herangezogen werden, ebenso waren eine Überprüfung der Vergleichbarkeit der drei statistischen Berichte sowie explizite Intertextualität und eine generelle Orientierung an der Schreibdomäne Wissenschaft gefordert. Im Modellvideo zur Schreibaufgabe ging die Lehrperson u. a. auf Strategien zur Selektion und Aufbereitung der Daten aus mehreren Quellen, auf die Umsetzung expliziter Intertextualität auf Textebene sowie auf Strategien zur Überprüfung der Eignung sowie der Vergleichbarkeit der drei Bevölkerungsumfragen ein.

Die Interviewphase mit der Lehrperson dauerte 50 Minuten und 44 Sekunden und liegt in videographierter Form aus vier Kameraperspektiven vor (Bildschirmvideo des Laptops, auf dem das Modellvideos in Phase 4 abgespielt wurde; eine auf die Lehrperson gerichtete Kamera und zwei auf die Schüler:innen gerichtete Kameras). Ergänzend wurden die kollaborativen Schreibgespräche und Schreibprodukte aus Phase 1, die Fragekärtchen der Teams aus Phase 3 sowie individuelle Unterlagen für Notizen zu den Phasen 2 und 4 der Schüler:innen weitgehend vollständig erhoben.

Für die Transkription wurden die vier Videos in ein Splitscreenvideo zusammengefügt sowie zunächst ein Gesprächsinventar (vgl. Deppermann 2008, S. 32–35) erstellt. Die Erstellung des Minimaltranskripts erfolgte nach den GAT2-Konventionen (vgl. Selting et al. 2009), für einzelne multimodale Erweiterungen wurden die *Conventions for multimodal transcription* nach Mondada (2019) herangezogen.

Für die Ermittlung der Anzahl der Schüler:innenfragen (Analysefokus 1) wurden alle Fragen berücksichtigt, die eine neue Fragesequenz bedingten. Kam es hingegen zu Fragenwiederholungen im Sinne der Verständnissicherung mit der Lehrperson innerhalb einer Sequenz, wurden diese nicht extra gewertet.

Zudem erfolgte eine Ermittlung der Zeitwerte und der Verteilung der Fragen im Verlauf des Unterrichtsgesprächs (siehe Abb. 2, Abschnitt 5.1).

Die Analyse der Fragen für Analysefokus 2 (Einordnung der Fragen nach ihrem kognitiven Niveau) erfolgte deduktiv nach einer vergleichsweise einfachen Unterscheidung in Fakten-/Prozessfragen einerseits und Funktions-/Konditionsfragen andererseits (vgl. Neber 2004, S. 309–311), die sich auf den Lerngegenstand der Strategien wie auch auf die propädeutische Lernsituation zielführend anwenden lässt. So zielen mit Bezugnahme auf das Konstrukt des Strategiewissens (oder generell metakognitiven Wissens) Fakten- und Prozessfragen auf deklaratives und prozedurales Strategiewissen (Wissen-Was und Wissen-Wie) ab, Funktions- und Konditionsfragen hingegen fordern konditionales Strategiewissen (Wissen-Wann und Wissen-Warum) ein (vgl. dazu u. a. Lee/Mak 2018). Zudem stellen Konditions- und Funktionsfragen Praktiken dafür dar, das im Modellvideo beobachtete Vorgehen beim Lösen der propädeutischen Schreibaufgabe hinsichtlich anderer Schreibziele (Funktionen) und Aufgabenkontexte (Konditionen) zu evaluieren. Ebenso als Funktions-/Konditionsfragen gewertet wurden dabei Fragen, die zwar auf Fakten/Prozesse abzielen, diese in der Frage aber bereits konditionalisieren bzw. funktionalisieren (z. B. *Was mache ich, wenn/damit ...?*).²

Für Analysefokus 3 wurde im Sinne der Exploration von Motorfaktoren für die Dynamik der Interviewsituation ein induktives Vorgehen gewählt. Anlassbedingt wurden dabei ggf. auch Daten aus den vorgelagerten Phasen 1 bis 3 der Modelllernintervention erklärend in die Analyse einbezogen, zudem wurden die inhaltsfokussierten Analyseschritte um interaktionsfokussierte erweitert. Für die interaktionsanalytische Auseinandersetzung mit der Unterrichtsphase wurden sowohl makro- als auch mikrostrukturelle Aspekte des Zusammenwirkens der Akteur:innen im Unterrichtsraum für die Frageorganisation und Fragedynamik in den Blick genommen.

5. Analyseergebnisse

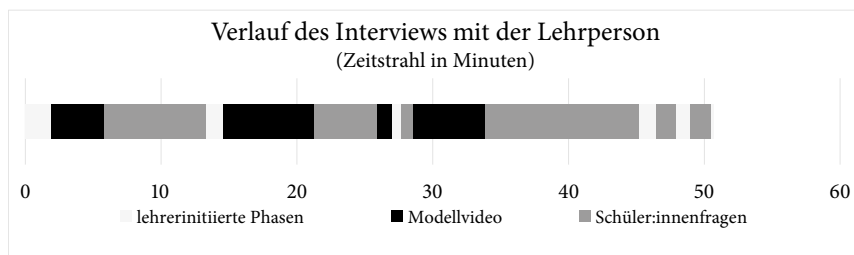
5.1 Anzahl und Verteilung der Schüler:innenfragen (Analysefokus 1)

Die Interviewphase umfasste 20 Schüler:innenfragen. Diese verteilen sich auf 11 der 21 Schüler:innen, wobei aus jedem Dreierteam (siehe Abb. 1) mindestens eine Frage gestellt wurde. Der Redeanteil der Schüler:innen bleibt aufgrund

2 Nicht unterschieden wurde bei allen Fragetypen, ob die Schüler:innen damit neue Informationen erfragten (z. B. *Wie mache ich ...?*) oder ob sie selbst bereits erste Hypothesen gebildet hatten und diese durch die Antwort der Lehrperson evaluiert haben wollten (z. B. *Ist es sinnvoll, dass man ...?*).

ausführlicher Antworten der Lehrperson zwar generell gering. Die durch Schüler:innenfragen initiierten Phasen machen aber 54 Prozent der Gesamtdauer der Interviewphase aus. 34 Prozent entfallen auf das erneute Abspielen des Modellvideos. Darüber hinaus liegen auch einzelne lehrer:inneninitiierte Phasen vor. Abbildung 2 zeigt die Abfolge der Phasen über den zeitlichen Verlauf des Interviews.

Abbildung 2: Verlauf des Interviews mit der Lehrperson



In der Taktung der Phasen werden zwei Aspekte ersichtlich: Das Modellvideo wurde für mehrere Minuten abgespielt, bis eine Unterbrechung durch eine Frage erfolgte. War das Modellvideo aber einmal gestoppt, wurden dem Prinzip der Fragephase entsprechend (vgl. Eckert 1998, S. 58–61) mehrfach mehrere Fragen am Stück gestellt. Konkret verteilen sich die 20 Schüler:innenfragen wie folgt auf die sechs (dunkelgrauen) Fragephasen: 6 – 4 – 1 – 7 – 1 – 1.

5.2 Kognitives Niveau der Schüler:innenfragen (Analysefokus 2)

Hinsichtlich des kognitiven Niveaus der Schüler:innenfragen ergab die Analyse folgendes Bild: 15 der 20 Schüler:innenfragen zielten auf Fakten bzw. Prozesse ab³, sind also nach Neber (2004, S. 309–311) dem kognitiv weniger elaborierten Niveau zuzuordnen. Thematisch brachten die Schüler:innen allerdings auch mit diesen Fragen eine Bandbreite an Aspekten in die explizite Vermittlungssituation ein: Teils bezogen sich diese eng auf im Modellvideo Beobachtetes, so z. B. die Frage zur Häufigkeit von Quellenverweisen in Beispiel 1, in der Schüler:in T15 in Zeile 6 gezielt auf die Vorgehensweise der Lehrperson im Modellvideo Bezug nimmt:

3 In einem Fall kam es zu einer ambivalenten Situation, da die:der Lernende zunächst eine Frage inkl. Funktionalisierung gestellt hatte, diese dann in der interaktiven Fragenentwicklung mit der Lehrperson aber auf eine allgemeine Fakten-/Prozessfrage ohne Funktionsbenennung umformulierte. Die Frage wurde in der Analyse daher den 15 Fakten-/Prozessfragen zugeordnet.

Beispiel 1: Modellinterview mit L1, Sequenz 22 (36:36-40:44)⁴

((...))
04 T15: kann man die quellen (--) nur am ende des textes also erklären
(-)
05 kurz
06 also diese (---) quelle nicht hin (.) schreiben nach einem satz
(--)
07 sondern (--) vor allem am ende des textes so aufzählen (---)
dass (1.5)
((...))

Teils brachten die Schüler:innen mit ihren Fragen aber auch gänzlich neue Wissensbestände in die Unterrichtssituation ein. Es waren dies u.a. Fragen zum Umgang mit Quellen in Englisch oder ihrer Erstsprache beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch oder Fragen zu Überarbeitungsstrategien bei umfassenderen Schreibprojekten wie der VWA.

Die fünf elaborierteren Fragen verteilten sich wie folgt: zwei Funktionsfragen, eine Konditionsfrage und zwei Fragen, in denen erfragte Fakten/Prozesse von den Schüler:innen selbst bereits konditionalisiert wurden. Die Schüler:innenfrage in Beispiel 2 zielt z. B. darauf ab, mögliche weitere Funktionen der Exzerpiertabelle, welche die Lehrperson im Modellvideo zur Aufbereitung der Daten aus den Quellen in der materialgestützten Schreibaufgabe erstellt hat, in Erfahrung zu bringen.

Beispiel 2: Modellinterview mit L1, Sequenz 7 (10:51-11:34)

((...))
04 T04: ist diese tabelle nur (.) für sie oder kann man das (.)
irgendwie inkludieren oder (--) ein (--)
05 L1P: du meinst ob die tabel[le (.) teil vom pro vom] fertigen text
war
06 T04: [ja ist das (-) ja]
((...))

Beispiel 3 zeigt eine Konditionsfrage, in der es ebenfalls um die Tabelle im Modellvideo geht und in der die Eignung dieser Planungsstrategie für weitere Aufgabenkontexte im Sinne alternativer Bedingungen erfragt wird.

4 T01 bis T21 wurden für die Pseudonymisierung der Schüler:innen verwendet. Für die Lehrperson L1 wurde im Transkript zwischen ihrem sprachlichen Handeln in Präsenz (L1P) und jenem im Modellvideo (L1V) unterschieden.

Beispiel 3: Modellinterview mit L1, Sequenz 12 (21:16–22:50)

((...))
02 T09: äh also äm (.) ich wollte fragen wie es (.) wie es praktisch
ist
03 informationen aus den quellen festzuhalten wenn es sich nicht
um einen (.) vergleich (--) äm handelt (-)
04 also (.) da man eine tabelle benutzen könnte (--)
((...))

Beispiel 4 beinhaltet eine Schüler:innenfrage, in der das Vorgehen der Lehrperson im Modellvideo angesichts einer bestimmten Kondition (Darstellung von statistischen Umfrageergebnissen nach Männern und Frauen getrennt nur in einer der drei Quellen) hinterfragt wird. Es handelt sich somit um eine hypothesenprüfende Frage, in der der:die Lernende die Kondition bereits explizit benennt (s. Zeile 6) und die in einer Selbstkorrektur der Lehrperson mündet (s. Zeile 15–20).

Beispiel 4: Modellvideo mit L1 Sequenz 20 (33:53–34:58)

((...))
05 T04: ich wollte fragen ob es wichtig ist äm
06 wenn (---) nur bei (--) dieser eine quelle (-) äh frauen und
männer getrennt sind (.)
07 ist es wichtig dass (--) äm auch (.) im text trennen
((...))
15 L1P: und das ist auch ein (.) ein kritikpunkt an meinem (-) fertigen
text
16 also jetzt wenn ichs nochmal überarbeiten würde °h
17 würd ich den text oder den teil vom text rausstreichen (--) und
einfach nur männer frauen gesamt
18 weil das in den andern beiden quellen auch nur gesamt is °h
19 und es macht (.) keinen sinn (.) da zu unterscheiden (--)
20 genau (.) das würd ich jetzt weglassen (--) mhm (--)

Erkennbar wird in allen drei Beispielen zudem ein evaluierender Charakter, der eine zentrale Reflexionsbewegung im Sinne der Zielorientierung beim reflexiven Modelllernen (s. Abschnitt 3), Erkenntnisse auch für zukünftige Schreibsituationen zu generieren, darstellt.

5.3 Motorfaktoren für die Dynamik der Interviewphase (Analysefokus 3)

Die *Zielorientierung* stellt auch einen Faktor dar, der in der induktiven inhaltsfokussierten Analyse der Schüler:innenfragen als erster zentraler Motor für das Fragegeschehen in der Interviewphase salient wurde, und zwar nicht nur in den gezeigten Konditions-/Funktionsfragen mit evaluierendem Charakter, sondern auch in mehreren Fakten-/Prozessfragen, die keinen unmittelbaren Bezug mehr zum Modellvideo aufwiesen, sondern sich klar an propädeutischen/akademischen Zielaufgaben (v. a. an der VWA) orientierten. Erkennbar werden dabei unterschiedliche *Vorwissensgrade* der Schüler:innen über diese Zielaufgaben. In Beispiel 3 wird Vorwissen durch die negative Formulierung (Zeile 3: „nicht um einen Vergleich handelt“) z. B. nur diffus expliziert. Andere Fragen in der Interviewsituation deuten auf konkretere Vorstellungen oder spezifischeres Wissen über Zielschreibsituationen hin, so z. B. die oben genannte Frage zum Umgang mit Quellen in anderen Sprachen oder auch weitere von den Schüler:innen gestellte Fragen z. B. zu Plagiat und plagiatsvermeidenden Strategien beim direkten und indirekten Zitieren.

Ein zweiter Motorfaktor, der sich weniger deutlich in den Schüler:innenfragen manifestierte, sich aber durch einen Einbezug der Daten aus Phase 1 rekonstruieren lässt, sind die in Phase 1 gesammelten *Vorerfahrungen* der Schüler:innen mit der Schreibaufgabe. So integrierte das Team von Schüler:in T04, die:der die Frage nach der Veröffentlichung der Tabelle im Textprodukt stellte (s. Bsp. 2, Abschnitt 5.2), zwar keine Tabelle in sein Textprodukt aus Phase 1, aber ein Diagramm zu bestimmten statistischen Werten aus dem Städtevergleich in der Schreibaufgabe. Das Team von Schüler:in T15, die:der die Frage zu den Quellenverweisen im Text stellte (s. Bsp. 1, Abschnitt 5.2), setzte in seinem Textprodukt aus Phase 1 nur einen Quellenverweis, und zwar nach einem direkten Zitat. Zudem deuten mehrere Aushandlungsprozesse des kollaborativen Schreibgesprächs aus Phase 1 im Team auf Unsicherheiten im Umgang mit der verlangten expliziten Intertextualität hin, wobei Schüler:in T14 im Team immer wieder Initiativen setzte, das Zitieren bei der Textproduktion zu berücksichtigen, während die Kolleg:innen T13 und T15 eine stärker abwehrend-(hinter)fragende Haltung einnahmen. Die Vorerfahrungen aus Phase 1 können in der verknüpften Betrachtung der Daten somit als potenzielle Schablonen für die Beobachtung des Modells in Phase 2 und die Generierung von Fragen für das Interview in Phase 3 des Modelllernens rekonstruiert werden.

Die interaktionsfokussierte Analyse des Interviews lenkt den Blick zudem auf weitere Motorfaktoren: Die didaktische Konzeption des Interviews (s. Abschnitt 3) intendierte die Ausbildung eines interaktionalen Musters mit drei Akteur:innen,

das sich in einer Minimalvariante als fünfschrittig skizzieren lässt: *Fragenauslöser (Modellvideo) – Signal zum Stoppen des Videos (die:der fragende Schüler:in) – Stoppen des Videos (Lehrperson) – Frage (die:der fragende Schüler:in) – Antwort (Lehrperson)*. Dieses intendierte interaktionale Muster lässt sich einerseits mehrfach in den Daten rekonstruieren. Andererseits liegen aber auch mehrere Fragesequenzen vor, in denen sich das Unterrichtsgespräch nicht ausschließlich über die drei im Minimalschema genannten Akteur:innen (Modellvideo, fragende:r Schüler:in und Lehrperson) konstituierte. Vielmehr zeigte sich in diesen Situationen, dass andere Lerner:innen als *Ko-Akteur:innen* zentrale Rollen in der dynamischen Entwicklung der Interviewsituation einnahmen.

Auf Mikroebene erkennbar wird die Ko-Akteur:innenrolle z. B. bei einer multimodalen (und damit vollständigen) Betrachtung der Frageorganisation in Beispiel 5: Dem Heben der Hand von Schüler:in T10 geht unmittelbar eine nonverbale Interaktion mit einer als auffordernd/motivierend interpretierbaren Geste von Schüler:in T12⁵ voraus (Zeile 44). Das oben gezeigte interaktionale Muster erweitert bzw. verändert sich hier also wie folgt: *Interessensauslöser (Modellvideo) – Fragemotivator (Ko-Akteur:in) – Signal zum Stoppen des Videos (die:der fragende Schüler:in) – Stoppen des Videos (Lehrperson) – Frage (die:der fragende Schüler:in) – Antwort (Lehrperson)*. Besonderes Gewicht für die Dynamik des Interviews ist dieser Interaktion deshalb beizumessen, da es sich bei der Frage zur Bruttostichprobe von T10 um die erste der insgesamt zwanzig Schüler:innenfragen im Interview handelte.

Beispiel 5: Modellinterview mit L1, Sequenz 3 (1:54–05:47) u. Sequenz 4 (05:47–06:46)⁶

((...))

38 L1V: und hier gibts noch was zur stichprobe also die
bruttostichprobe das waren neunzehntausendvierhundert personen
(-)

39 und insgesamt haben fünftausendneunhundertfünfundvierzig °hh
äm sind befragt worden also haben (-) sind in die auswertung
mit eingeflossen (-) gut (1.4)

40 das ist so der erste teil zur methodik (.)

41 das hab ich mir notiert

-
- 5 Ob die Geste zudem auch durch eine kurze und leise verbale Äußerung begleitet war, ließ sich aufgrund der Tonqualität und der Perspektive der Videoaufzeichnung nicht eindeutig ermitteln.
- 6 L1V ... Lehrperson im Modellvideo; L1P ... Lehrperson im Klassenraum; T10 und T12 ... Schüler:innen. Die mit Kleinbuchstaben bezeichneten Zeilen beschreiben die jeweiligen Handlungen der Personen im multimodalen Transkript (vgl. Mondada 2019).

42 L1V: und in diesem gekürzten dokument also ihr +wissts ja noch vom
inhaltsverzeichnis dass hier noch verschiedene andere kapitel
kommen würden °hh
t10: *+nimmt stift und
notiert Bruttostichprobe auf dem Gruppenfragekärtchen-->>*

43 L1V: ah nummer fünf ist das kapitel zur zufriedenheit in der wohn
wohnung also das relevante für unsere *forschungsfrage
°hh+
t10: ->>+
t12: **.....-->>*

44 L1V: +*äh schauen wir +mal da gehts *auch ganz +allgemein als +
erstes *äm #werd ich mir jetzt nicht durchlesen etwas+#
t10: *+.....+blickt zur tafel----->>+ blickt zu T12+hebt
hand und blickt zu L1P----->>+
t12: *liest Notiz von T10----->>*blickt zu T10 mit auffordernder
Geste->>*wendet Blick zu L1P---->>
llp: *#registriert hand und stoppt video----->>#**

01 T10: +((-) +das ist das ein stückchen+ davor+
t10: *+.....+zeigt auf Video----->>+,,,,,+*

02 T10: was ist eine bruttostichprobe (-)
(...)

Eine makrostrukturelle Betrachtung der Fragephasen ermöglicht das Erkennen weiterer Beteiligungsformen von Ko-Akteur:innen an der Fragedynamik im Interview: In manchen Fällen ist die Ko-Akteur:innenschaft lose dadurch gegeben, dass die:der erste Fragensteller:in das laufende Unterrichtsgeschehen durchbricht und damit Raum für weitere Fragen schafft (vgl. auch Eckerth 1998). So hatte beispielsweise die Schüler:innenfrage unmittelbar nach der in Beispiel 5 gezeigten Frage keinerlei näheren Zusammenhang zur Thematik der Bruttostichprobe, bezog sich vielmehr auf einen anderen Sachverhalt aus der ersten Modellvideosequenz und wurde hier nun in das Interview eingebracht. Ebenso zeigt ein Blick auf die Daten aus Phase 3 des Modelllernens (s. Abb. 1), dass diese Frage zuvor bereits im Team entwickelt wurde. Die:Der fragende Lerner:in fragt dadurch nicht mehr nur in Eigenverantwortung (mit allen „Risiken“, die das Fragenstellen mit sich bringen kann), sondern sie:er tut dies (auch) im Namen ihres:seines Teams.

In anderen Fällen ist eine ko-konstruktive Entwicklung des Interviews mit thematischem Zusammenhang über einzelne Fragen hinweg erkennbar: So beziehen sich die Fragen 13 bis 17 innerhalb einer längeren Fragephase allesamt auf die explizite Intertextualität. Beispiel 6 gibt ausschnitthaft Einblick in die dynamische Entwicklung von Frage 16 zu Frage 17:

Beispiel 6: Modellinterview mit L1, Sequenz 24 (41:44–42:30) u. Sequenz 25 (42:30–43:51)

01 T20: entschuldigung
02 L1P: noch eine frage von der te zwanzig (-)
03 T20: äm wenn wir direkt zitieren
04 äh gehört es auch zum plagium (.) plagiat (--)
05 oder (--) wenn wir (.) äh
(...)
01 T10: und [äh (---)] wie ist es beim indirekten zitieren (-)
02 L1P: [die te zehn von team vier]
03 T10: da wird man da (--) da muss man ja (.) äh einige phrasen oder
da wird man einige phrasen auch (-) au aus dem originellen text
äh (.) rausnehmen und das dann hinschreiben
04 wie wie wird das dann gerechnet (-)
(...))

Gestützt wird die Annahme einer Entwicklung von Frage 17 aus Frage 16 dadurch, dass weder die persönlichen Notizen von T10 zur Modellbeobachtung noch das Fragekärtchen des Teams aus Phase 3 oder das kollaborative Schreibgespräch aus Phase 1 darauf hindeuten, dass Plagiat Thema innerhalb der vorangegangenen Phasen der Modelllernintervention war. Das oben genannte interaktionale Muster verändert sich in diesem Fall also in wieder anderer Weise, nämlich dahingehend, dass nicht mehr das Modellvideo, sondern ein:e Schüler:in als Ko-Akteur:in mit ihrer:seiner vorangegangenen Frage den Auslöser für die Folgefrage darstellt: *Fragenauslöser (Schüler:in als Ko-Akteur:in mit Frage A) – (...) – Frage B (die:der fragende Schüler:in) – Antwort (Lehrperson).*

6 Diskussion und Ausblick

Diskutiert man die Ergebnisse aus den Analyseschritten hinsichtlich der Forschungsziele (s. Abschnitt 4), so lässt sich die Interviewphase in der Modelllernintervention bzgl. der Ko-Konstruktion expliziter Vermittlungssituationen als zielführendes Element beurteilen: Die Schüler:innen formulierten nicht nur 20 Fragen, sondern stellten dabei zu 25 Prozent kognitiv laborierte Funktions- oder Konditionsfragen. Zudem evaluierten sie mit einzelnen Fragen das Beobachtete, mit anderen Fragen wiederum brachten sie gänzlich neue Aspekte in die Modelllernsituation ein, die von der Lehrperson so im Modellvideo nicht berücksichtigt worden waren. Die Befunde legen daher eine Folgestudie nahe, in der eine Interviewphase als didaktisches Element für das Modelllernen in einem experimentellen Studiendesign (Modellernen +/- Interviewphase) einer Wirksamkeitsprüfung unterzogen wird.

Die weiterführenden Analysen (s. Abschnitt 5.3) explorierten zudem potenzielle Motorfaktoren für die konkrete Gestaltung einer Interviewphase im Kontext expliziter Vermittlungssituationen: Die inhaltsfokussierte Auseinandersetzung mit den Daten schärfte den Blick auf das Motorpotenzial sowohl von *Vorerfahrungen* mit der (Schreib-)Aufgabe als auch einer *Zielorientierung* beim reflexiven Modelllernen (s. Abb. 1, Abschnitt 3). Beide Elemente können auch auf andere explizite Vermittlungssituationen übertragen werden. Hinsichtlich der Zielorientierung empfiehlt es sich, dabei auch die Frage des *Vorwissens* der Schüler:innen bzw. der Gerichtetheit der Zielorientierung zu bedenken. Diesem Punkt kann man begegnen, indem man Schüler:innen im Sinne einer curricularen Perspektive bereits zu Beginn einer expliziten Vermittlungssequenz (spätestens vor der Modellbeobachtung) mit unterschiedlichen Zielaufgaben vertraut macht. Am Beispiel der Textsorte Zusammenfassung veranschaulicht bedeutet dies, dass man Aufgaben zur Zusammenfassung unterschiedlicher Quellentexte (z. B. fiktional vs. nicht-fiktional, Zeitungsartikel vs. Interview) vorlegt, sodass die Schüler:innen diese unterschiedlichen Zielaufgaben in der Interviewsituation zu einer konkreten Schreibaufgabe bereits berücksichtigen können.

Die interaktionsfokussierten Analyseschritte legten zwei weitere potenzielle Motorfaktoren für die Gestaltung von Interviewphasen in expliziten Vermittlungssituationen offen: Zunächst ist dies das Modellvideo, das entsprechend dem intendierten Interaktionsmuster mehrfach der Auslöser von Fragen war. Übertragen auf andere explizite Vermittlungssituationen kann daher die Empfehlung formuliert werden, die besprochenen Sachverhalte im Unterrichtsgeschehen *medial präsent* zu halten (z. B. durch Videos, Audioaufnahmen, Handreichungen oder Tafelbilder), da sie so unmittelbar als Fragenauslöser wie auch als Bezugspunkt für weiterführende Erklärungen aktiviert werden können und von den Beteiligten nicht aus dem Gedächtnis rekonstruiert werden müssen.

Darüber hinaus spielten auch mehrfach andere Schüler:innen als *Ko-Akteur:innen* eine zentrale Rolle für die dynamische Entwicklung des Interviews. Konkret ermittelt werden konnten dabei folgende Formen der Ko-Akteur:innenschaft: (1) eine fragenunterstützende bis -motivierende Rolle der Ko:Akteur:innen, die sich entweder durch eine unmittelbare interaktionale Beteiligung in der Frageorganisation manifestierte (s. Bsp. 5) oder sich nur mittelbar über eine ergänzende Sichtung von Daten aus den Phasen 1 und 3 des reflexiven Modelllernens rekonstruieren ließ, sowie (2) eine raumschaffende bis fragenauslösende Rolle der Ko:Akteur:innen, die entweder nur lose in der Unterbrechung des Modellvideos und somit in der Eröffnung einer sogenannten Fragephase oder aber gezielt im Stellen einer Frage, die eine weitere inhaltlich zusammenhängende Frage nach sich zog (s. Bsp. 6), begründet lag.

Die Frage, wie dieses Potenzial der Ko:Akteur:innenschaft durch didaktische Gestaltungsprinzipien gezielt gefördert werden kann, lässt sich anhand der hier durchgeführten Fallstudie nur eingeschränkt diskutieren. Denkbar sind zudem

auch zugrunde liegende Einflussfaktoren wie ein allgemein gutes Klassenklima, ein geringer Grad an Ängstlichkeit (vgl. Seifried/Sembill 2005), Alter und Sprachkompetenz der Lernenden, die sich durch die didaktische Gestaltung der Interviewphase nicht beeinflussen lassen und sich der Rekonstruktion im Rahmen einer Fallanalyse (ohne Vergleichsmöglichkeit) entziehen. Allein der *kollaborative Charakter der Phasen (1 und) 3* kann als potenziell fragenförderliches Gestaltungsprinzip festgehalten werden: So erfolgte die in Beispiel 5 gezeigte Interaktion zwischen zwei Schüler:innen, die in einem Team zusammenarbeiteten. Die unmittelbar folgende zweite Frage aus einem anderen Team (mit gänzlich anderem inhaltlichen Fokus) war eine Frage, deren kollaborative Entwicklung sich über das Fragekärtchen dieser Gruppe aus Phase 3 des Modelllernens (s. Abb. 1) rekonstruieren ließ.

Darüber hinaus ist es im Sinne einer kritischen Reflexion der hier näher beschriebenen didaktischen Intervention sinnvoll, weitere Varianten der Interviewgestaltung praktisch zu erproben und so weitere Motorfaktoren zu explorieren. Wurde in dem hier gezeigten Setting nämlich die Hoheit der Videosteuerung (Abspielen, Stoppen, ggf. auch Vor-/Zurückspringen) bei der Lehrperson belassen, so könnte auch diese Funktion in zukünftigen Gestaltungsvarianten des Interviews enthierarchisiert werden. Ebenso andenken könnte man Settings, in denen nicht nur Fragen an die Lehrperson, sondern auch Fragen an Peers aus anderen Teams angeregt werden, sodass die Lehrperson nicht mehr die alleinige Wissensvermittlerin ist, sondern die Schüler:innen Wissen und Erfahrungen auch untereinander teilen können und die Ko-Konstruktion expliziter Vermittlungssituationen als Lerngelegenheiten dadurch möglicherweise weiter dynamisiert wird.

Literatur

- Bak, Yong-Ik (1996): Das Frage-Antwort-Sequenzmuster in Unterrichtsgesprächen (Deutsch – Koreanisch). Tübingen: Max Niemeyer.
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2., neu bearb. Aufl. Stuttgart: Alfred Körner.
- Chamot, Anna Uhl (2009): The CALLA handbook. New York: Pearson Longman.
- Chin, Christine/Osborne, Jonathan (2008): Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. In: Studies in Science Education 44, H. 1, S. 1–39.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007): Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: Benjamins.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckerth, Johannes (1998): Kognitive Aspekte sprachbezogener Lernerfragen: Interaktion und Kognition im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grasser, Arthur C./Person, Natalie K. (1994): Question asking during tutoring. In: American Educational Research Journal 31, H. 1, S. 104–137.
- Harris, Karen R./Graham, Steve (1996): Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation. Brookline: Brookline Books.

- Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Lee, Icy/Mak, Pauline (2018): Metacognition and metacognitive instruction in second language writing classrooms. In: *TESOL Quarterly* 52, H. 4, S. 1085–1097.
- Levin, Anne (2005): Lernen durch Fragen: Wirkung von strukturierenden Hilfen auf das Generieren von Studierendenfragen als begleitende Lernstrategie. Münster u. a.: Waxmann.
- Markee, Numa P. (1995): Teachers' answers to students' questions: Problematising the issue of making meaning. In: *Issues in Applied Linguistics* 6, H. 2, S. 63–92.
- Mondada, Lorenza (2019): Conventions for multimodal transcription. 344cc026-c96f-49aa-b4bc-071b454d3061.filesusr.com/ugd/ba0dbb_986ddd4993a04a57acf20ea06e2b9a34.pdf (Abfrage: 09.05.2022).
- Neber, Heinz (2004): Förderung epistemischen Fragens im Religionsunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 32, H. 4, S. 308–320.
- Neber, Heinz/Anton, Michael (2008): Promoting pre-experimental activities in high-school chemistry: Focusing on the role of students' epistemic questions. In: *International Journal of Science Education* 30, H. 13, S. 1801–1821.
- Neveling, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: A. Francke, S. 116–121.
- Niegemann, Helmut M./Stadler, Silke (2001): Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtungen zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 29, H. 2, S. 171–192.
- Pineker-Fischer, Anna (2017): *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pressley, Michael/Harris, Karen R./Marks, Marilyn B. (1992): But good strategy instructors are constructivists! In: *Educational Psychology Review* 4, H. 1, S. 3–31.
- Reitbrecht, Sandra/Dawidowicz, Marta/Flotzinger-Aigner, Silvia/Schatzl, Brigitte (2019): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. In: *German as a foreign language*, H. 2, S. 85–109.
- Seifried, Jürgen (2004): Schüleraktivitäten beim selbstorganisierten Lernen und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg. In: *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft* 7, H. 4, S. 569–584.
- Seifried, Jürgen/Sembill, Detlef (2005): Schülerfragen – ein brachliegendes didaktisches Feld. In: *Zeitschrift Für Berufs- Und Wirtschaftspädagogik* 101, H. 2, S. 229–245.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederika/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/ Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, H. 10, S. 353–402.
- Solem, Marit S. (2016): Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. In: *Classroom Discourse* 7, H. 1, S. 18–35.
- St. John, Oliver/Cromdal, Jakob (2016): Crafting instructions collaboratively: Student questions and dual addressivity in classroom task instructions. In: *Discourse Processes* 53, H. 4, S. 252–279.
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht: Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sturm, Afra (2017): *Strategiefokussierte Intervention*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster und New York: Waxmann, S. 267–281.
- Wenzl, Thomas (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wuttke, Evelin/Seifried, Jürgen (2016): Formen, Funktionen und Effekte sprachlicher Instruktion und Interaktion am Beispiel von Fragen und Feedback. In: Kilian, Jörg/Brouer, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 346–361.