



Leseprobe aus Schmölzer-Eibinger und Bushati, Miteinander reden –
Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb,
ISBN 978-3-7799-6784-2 © 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6784-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6784-2)

Inhalt

Einleitung	7
Interaktionsformen als Ressourcen für den (Diskurs-)Erwerb in der Zielsprache Deutsch: Theorie und Empirie am Beispiel des Argumentierens <i>Uta Quasthoff und Madeleine Domenech</i>	12
Interaktionskorpora als Ressource für die Vermittlung diskursiver Fähigkeiten in der Fremd- und Zweitsprache: Eine korpuslinguistische Analyse langer Redebeiträge in Gesprächsarten des Deutschen <i>Cordula Meißner und Elena Frick</i>	40
Explizite Vermittlungssituationen als Lerngelegenheit ko-konstruieren: Schüler:innenfragen im Fokus <i>Sandra Reitbrecht</i>	66
Professionalisierung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns. Ausgangsprofile von Deutschlehrkräften im Vergleich <i>Noelle Kinalzik, Vivien Heller und Miriam Morek</i>	85
„Was ist ein Dinosinosaubier?“ – Kommunikative Gestaltung von Peer-Interaktionen durch neu zugewanderte Kinder im ersten Jahr des Kita-Besuchs <i>Ulla Licandro und Aleksandra Kappenberg</i>	105
That’s What Friends Are For! Das relationale Potenzial von Peer-Interaktionen für den Deutscherwerb im vorschulischen Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität <i>Ulrike Lüdtke, Hanna Ehlert und Ulla Licandro</i>	121
Ältere Geschwister als Sprachförder:innen? Die Auswirkungen von Geschwisterkonstellationen auf den Erstspracherwerb im Vorschul- und Schulalter <i>Veronika Mattes</i>	153
Die Übersetzung von Imagination in Interaktion. Theaterpädagogische Settings als Ressource für Sprachaneignung <i>Magdalena Knappik</i>	177
Autorinnen	202

Einleitung

Sprachliche Interaktion gründet auf dem Bedürfnis des Menschen nach Kommunikation. Schon in der frühen Kindheit ist dieses Bedürfnis die treibende Kraft hinter der sprachlichen Interaktion von Kleinkindern mit ihren Bezugspersonen. Auf diese Weise erleben, verwenden und erwerben Kinder Sprache. Soziale Interaktion ist also eine wesentliche Ressource, die den Spracherwerb fördert. Dies gilt jedoch nicht nur für den Erwerb einer Erstsprache, sondern auch für den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache, nicht nur als Kind, sondern auch als Jugendliche/r oder Erwachsene/r. Es erscheint daher nicht übertrieben, Interaktion als „Herzstück“ und Motor des Spracherwerbs zu bezeichnen.

Wie wirken die während der Interaktion aktivierten Mechanismen nun auf den Spracherwerb und welche Interaktionsmuster sind besonders erwerbsunterstützend? Zu diesen Fragen liegen mittlerweile zahlreiche Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung vor, die zu einem tieferen Verständnis von Interaktionsmechanismen und -mustern sowie ihrer Rolle für den Spracherwerb beigetragen haben. Diese Erkenntnisse heben sowohl für den L1- als auch für den L2-Erwerb die zentrale Rolle der Quantität und Qualität des Kontakts von Lernenden mit der Zielsprache hervor. Das bedeutet, dass Kinder – und genauso Erwachsene – Sprache durch jene sozialen Interaktionen am besten erlernen, in denen sie mit erfahreneren bzw. kompetenteren Personen sprachlich interagieren und im Dialog sprachbezogenes Feedback bzw. „Scaffolding“ im Sinne einer Lernunterstützung (Gibbons 2015, 16) erhalten (Swain/Brooks/Tocalli-Beller 2002; Gámez 2015). Aus dieser Sicht kommt den Gesprächspartner:innen eine wesentliche Rolle zu: Sie können den Spracherwerb unterstützen, indem sie die Lernenden in die „nächste Zone ihrer Entwicklung“ (Vygotsky 1978) führen und ihnen dabei auch einen sprachlich hochwertigen Input zur Verfügung stellen (Ellis 2015). Auch wenn bisher vor allem Interaktionskonstellationen untersucht wurden, in denen die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen oder Schüler:innen und Lehrpersonen stattfindet, muss es nicht unbedingt ein:e Erwachsene:r sein, der:die den Spracherwerb von Lernenden in Interaktionen unterstützt. Vielmehr bietet auch die sprachliche Interaktion mit Gleichaltrigen, wie z. B. im Kindergarten oder in der Schule, Kindern die Möglichkeit, ihre Sprachfähigkeiten auszubauen. Auch die soziale Interaktion unter Peers trägt somit zum Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb bei. Die Forschung zur Rolle der Peer-Interaktionen – und der Interaktionen allgemein – für den Spracherwerb ist jedoch noch jung. Es gilt daher die Frage nach dem erwerbsfördernden Potenzial von sozialer Interaktion für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb sowohl aus spracherwerbtheoretischer als auch sprachdidaktischer Perspektive zu stellen.

Im Rahmen der 23. Grazer Tagung DaF/DaZ & Sprachdidaktik¹ wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Interaktion von Lernenden mit Peers oder mit Lehrenden und dem Spracherwerb in der Erst-, Fremd- und Zweitsprache Deutsch aus theoretischer, empirischer und didaktischer Perspektive diskutiert. Dabei wurde das Potenzial der Interaktion für den Spracherwerb in unterschiedlichen Konstellationen und Lernsettings beleuchtet. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbands geben Einblicke in das breitgefächerte Spektrum der Forschungsbereiche und -fragen zum Thema „Interaktion und Spracherwerb“ und spannen einen Bogen von familialen Interaktionsmustern als Erwerbsressource bis hin zur Interaktionskompetenz von Lehrpersonen und ihre Wirkung auf den Diskurserwerb von Schüler:innen.

Den Band eröffnet ein Beitrag von *Uta Quasthoff* und *Madeleine Domenech*, der sich der Frage widmet, wie unterschiedliche Interaktionsformen als Ressourcen für den Erwerb diskursiver Kompetenzen dienen können. Nach einer theoretischen Umrahmung entlang der grundlegenden Konzepte *Interaktion*, *Ressourcen*, *Diskurs*, *Medialität* und *Mehrsprachigkeit* fokussiert der Beitrag die Ergebnisse aus dem FUnDuS-Projekt, in dem unter anderem die Rolle familiärer Unterstützung beim Erwerb von mündlichen und schriftlichen Argumentationskompetenzen in der Sekundarstufe 1 im Längsschnitt untersucht wurde. Die Studie konnte drei verschiedene familiäre Argumentationsmuster identifizieren, die sich unterschiedlich auf die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Argumentationskompetenz bei Schüler:innen der Sekundarstufe 1 wirken, wobei sich das familiäre Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* am erwerbsförderlichsten erwies.

Mit der explorativen Korpusstudie von *Cordula Meißner* und *Elena Frick* werden Interaktionskorpora als Ressourcen für den DaF/DaZ-Unterricht fokussiert. Die Forscherinnen analysieren und beschreiben Gebrauchsspezifika komplexer Redebeiträge in unterschiedlichen Gesprächskontexten, um in einem weiteren Schritt ihre Nutzungsmöglichkeiten für die Förderung diskursiver Fähigkeiten von DaF-Lernenden zu diskutieren. Laut der Studie ist jede Art von Gespräch jedoch durch eigene Konventionen gekennzeichnet, aus denen sich Anforderungen für DaF-Lernende ableiten lassen können. Die aus der explorativen Studie gewonnenen Erkenntnisse stellen aus didaktischer Sicht eine vielversprechende Grundlage für die zielgruppenspezifische Vermittlung diskursiver Fähigkeiten im DaF/DaZ-Unterricht dar.

Der Beitrag von *Sandra Reitbrecht* stellt Schüler:innenfragen und ihre Rolle bei der Ko-Konstruktion von Lernsituationen im Unterrichtsgeschehen ins Zentrum des Interesses. Der Beitrag fokussiert Interviews einer Lehrperson durch Schüler:innen bzw. Fragen von Schüler:innen und fragt danach, *wie* sich diese

1 Die 23. Grazer Tagung DaF/DaZ fand am 25.–26. Juni 2021 aufgrund der Schutzmaßnahmen im Rahmen der SARS-CoVid-19-Pandemie digital statt.

Schüler:innen im Sinne einer Ko-Konstruktion interaktiv an diesen Interviews beteiligen. Die von der Autorin untersuchten Daten entstanden im Rahmen eines Modellernsettings im deutschsprachigen Fachunterricht an einer Auslandsschule. Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen mit ihren Fragen durchaus einen Beitrag im Sinne einer Ko-Konstruktion der Interviews leisten. Es wird dabei u. a. auch ersichtlich, dass neben den jeweils fragenden Schüler:innen auch weitere Schüler:innen als Ko-Akteur:innen zentrale Rollen in der Entwicklung der Fragedynamik einnehmen.

Der Beitrag von *Noelle Kinalzik*, *Vivien Heller* und *Miriam Morek* ist im Bereich der Lernenden-Lehrenden-Interaktionen im Unterrichtsgespräch verortet und möchte das diskurserwerbsförderliche Potenzial dieses Interaktionsmusters ausloten. Analysen videographierter Deutsch- und Mathematikstunden in der Primar- und Sekundarstufe ermöglichen einen Einblick in die Realisierung bestimmter Interaktionsmuster entlang verschiedener Verfahren der Interaktion. So zeigt sich, dass Lehrkräfte das Interaktionsmuster *Fordern* und *Unterstützen* über verschiedene Verfahren realisieren, indem sie etwa Fragen stellen, zum Erklären auffordern, Antworten reformulieren etc. und dadurch unterrichtliche Interaktionen individuell auf die sprachlichen Ressourcen der Lernenden zuschneiden. Die Realisierung solcher Techniken erfordert auch eine besondere Interaktionskompetenz von Lehrkräften. Als Desiderat für die zukünftige Forschung und auch für die Lehrkräfteausbildung wird daher die Professionalisierung des diskurserwerbsförderlichen Lehrendenhandelns betrachtet.

Mit dem Beitrag von *Ulrike Lüdtke*, *Ulla Licandro* und *Hanna Ehlert* verlagert sich der Fokus in diesem Band auf die Rolle der Peerinteraktion für den Spracherwerb von neu zugewanderten Kita- und Grundschulkindern. Nach einem ausführlichen spracherwerbtheoretischen Überblick über erwerbswirksamen Faktoren der Peerinteraktion gehen sie näher auf die vielfältige Rolle von Peerinteraktion für den Spracherwerb ein. Diese Erkenntnisse werden entlang des Ansatzes der *Relationalen Didaktik*, welcher die Rolle der emotionalen Ressourcen von Peers für den Spracherwerb fokussiert, in ein sprachdidaktisches Konzept überführt. Anhand von Praxisbeispielen diskutieren die Autorinnen, wie das spracherwerbsfördernde Potenzial von Peers didaktisch genutzt werden kann.

Nach dem Potenzial von Peer-Interaktionen im vorschulischen Bereich fragen auch *Ulla Licandro* und *Aleksandra Kappenberg* in ihrem Beitrag. Anhand von sechs Fallbeispielen von Peer-Interaktionen aus einem aktuellen Forschungsprojekt untersuchen sie, welche kommunikativen Mittel und Strategien neu zugewanderte Kinder im ersten Jahr des Kita-Besuchs mit der Unterstützung ihrer Peers innerhalb des Freispiels einsetzen. Die Analyse der Transkriptausschnitte zeigt, dass die Kinder in der Initiierung und Aufrechterhaltung von Interaktionen eine Vielzahl von kommunikativen Strategien einsetzen und kombinieren, darunter Blickkontakt, gerichtete Handlungen bzw. Spielinitiativen, lautspracheretzende und -ergänzende Gesten sowie Einzel- und Mehrwortäußerungen.

Die Autorinnen plädieren für eine stärkere Wahrnehmung der positiven Rolle von Peerinteraktionen für den Zweitspracherwerb und eine Sensibilisierung von pädagogischen Kräften zu diesem Thema.

Veronika Mattes wirft in ihrem Beitrag einen Blick auf die Interaktionen zwischen Geschwistern und fragt sich, wie sich diese positiv auf den Spracherwerb auswirken können. Dem Beitrag liegt die Hypothese zugrunde, dass ältere Geschwister einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ihrer jüngeren Geschwister haben können. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass ein Zuwachs an Derivationsmorphologie in einem Zusammenhang mit älteren Geschwistern steht. Je mehr ältere Geschwister die untersuchten Kinder haben, desto bessere Ergebnisse erzielen sie im Experiment. Die Studie deutet insgesamt auf einen förderlichen Einfluss älterer Geschwister auf den Lexikonerwerb hin. Ein besonderes erwerbsförderliches Potenzial sieht die Autorin im L2-Erwerb und bei Kindern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von *Magdalena Knappik* zur „Übersetzung“ von Imagination in Interaktion. Die Autorin untersucht theaterpädagogische Settings als Ressource für die Sprachaneignung mehrsprachiger Kinder in der Migrationsgesellschaft. Basierend auf dem Ansatz der *linguistic ethnography* untersucht sie Sprachdaten aus zwei Videosequenzen, die die Interaktion während eines theaterpädagogischen Unterrichts in einer mehrsprachigen Grundschuleklasse (1. Schulstufe) zeigen. Anhand der Analyse zeigt sie nicht nur auf, wie theaterpädagogische Interaktionen als lokale Spracherwerbsgelegenheiten dienen können, sondern demonstriert auch die Stärke ethnographischer Verfahren, die darin liegt, Emergenz und Kontingenz lokaler Erwerbsgelegenheiten aufdecken zu können. Diskutiert werden die Daten im Hinblick auf die Frage, inwiefern die beobachtbaren sprachlichen Phänomene durch das theaterpädagogische Setting erklärbar sind.

Trotz der kleinen Anzahl an Beiträgen gibt der Sammelband einen weiterführenden Einblick in theoretische, empirische und praktische Zugänge zur Rolle der sozialen Interaktion als Ressource für den Spracherwerb. Angesichts der Breite des Forschungsfeldes trägt dieser Sammelband auch dazu bei, verschiedene Forschungsansätze miteinander zu verzahnen.

Die Herausgeber:innen dieses Sammelbandes möchten sich bei den Autorinnen und Autoren herzlich für die gute Zusammenarbeit bedanken und wünschen den Leser:innen eine interessante und anregende Lektüre.

Bora Bushati & Sabine Schmolzer-Eibinger (Herausgeber*innen)

Literatur

- Ellis, Nick C. (2015): Cognitive and Social Aspects of Learning from Usage. In: Cadierno, Teresa/ Eskildsen, Søren Wind (Hrsg.): Usage-Based Perspectives on Second Language Learning. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 49–73.
- Gámez, Perla B. (2015): Classroom-based English exposure and English Language Learners' expressive language skills. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 31, S. 135–146. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.007>
- Gibbons, Pauline (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. *Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd Ed. Portsmouth: Heinemann.
- Swain, Merrill/Brooks, Lindsay/Tocalli-Beller, Agustina (2002): Peer–peer dialogue as means of second language learning. IN: *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, S. 171–185. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000090>
- Vygotsky, Lew S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Interaktionsformen als Ressourcen für den (Diskurs-)Erwerb in der Zielsprache Deutsch: Theorie und Empirie am Beispiel des Argumentierens

Uta Quasthoff und Madeleine Domenech

Zusammenfassung

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, wie der Erwerb diskursiver Kompetenzen (besonders des Argumentierens) von familialen Interaktionsformen als Erwerbsressource profitiert. Dabei ist die Aneignung mündlicher und schriftlicher wie auch die einer oder mehrerer Sprachen eingeschlossen. Zunächst skizzieren wir einen Theorieentwurf entlang der grundlegenden Konzepte Interaktion, Ressourcen, Diskurs, Medialität und Mehrsprachigkeit. Anschließend stellen wir ausgewählte empirische Befunde vor zum Zusammenhang zwischen interaktiven und sprachlichen Bedingungen in der Familie sowie mündlichen und schriftlichen diskursiven Erwerbsprozessen.

Dabei zeigt sich u. a., dass der Ausbau argumentativer Diskursfähigkeiten im Verlauf der Sekundarstufe I medialitätsübergreifend von dem familialen Interaktionsmuster Fordern und Unterstützen profitiert und nur teilweise durch mehrsprachige Erwerbskonstellationen beeinflusst scheint.

1. Einführung

Wenn man sich, wie der vorliegende Band, die Frage nach der Rolle der „Interaktion als Ressource des Spracherwerbs“ stellt, kann man aus heutiger Sicht bei der Beantwortung nicht mehr primär auf die globalen Erklärungshypothese des Interaktionismus' aus dem Reigen der klassischen Spracherwerbstheorien zurückgreifen. Vielmehr stellen sich eine Reihe von sehr konkreten Folgefragen, die zur theoretischen Differenzierung der Beschreibungsansätze und zur empirischen Erweiterung des Forschungsfeldes beitragen. Zu den theoretisch differenzierenden Fragen gehört die Explikation dessen, was die grundlegenden Konzepte von *Interaktion* und *Ressourcen* jeweils auszeichnet und was genau unter *Sprache* im jeweiligen theoretischen und methodischen Zugriff auf *Sprach*-Erwerb verstanden wird. Dabei hat die Explikation von *Interaktion* die methodischen Folgelasten einer strikten Interaktionsbasiertheit in der Modellierung von Spracherwerb aufzudecken. Die Frage nach der Rolle unterschiedlicher *Ressourcen* führt zur theoretischen Explikation

dessen, wie *Erwerb* im Rahmen des Kompositums *Sprach-Erwerb* als individueller Prozess in seiner Uni-Direktionalität und seiner inter-individuellen Verschiedenheit zu modellieren ist und welche Rolle genau die interaktiven Erfahrungen des sprachlernenden Kindes dabei spielen. Ein moderner *Sprachbegriff* schließlich führt zur Erweiterung des empirischen Feldes gegenüber dem klassischen Verständnis von Sprache im Sinne (basaler Strukturen) einer mündlichen Erstsprache. *Sprache* meint hier nicht mehr nur grammatisches und lexikalisches Strukturwissen, sondern umfasst zunehmend komplexe, satzübergreifende *Diskurs-Praktiken* in unterschiedlichen (institutionellen) Kontextualisierungen. Aus heutiger Sicht, in der *Mehrsprachigkeit* ihre Sonderrolle verliert, müssen neben dem Erwerb einer (oder mehrerer) Erstsprache/n auch die Aneignung weiterer Sprachen in unterschiedlichen Settings sowie die Aneignung *schriftlicher* Sprachkompetenzen spracherwerbstheoretisch modelliert und empirisch erfasst werden (Morek 2021. S. 199).

Wir fragen also hier konkret, wie der Erwerb diskursiver Kompetenzen (wie z. B. Erzählen, Erklären oder besonders Argumentieren) im Mündlichen und Schriftlichen im Rahmen der Aneignung einer oder mehrerer Sprachen von bestimmten habitualisierten interaktiven Mustern als Erwerbsressource profitiert.

Der Ausgangspunkt, von dem aus wir im Folgenden die Beantwortung theoretisch perspektivieren und in Ausschnitten empirisch bearbeiten, ist die Interaktionale Diskursanalyse (IDA) (vgl. Morek/Heller/Quasthoff 2017), wie sie sich in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit Fragen wie den hier gestellten herausgebildet hat (vgl. Quasthoff et al. 2019; Quasthoff/Heller/Morek 2021a).

Der vorliegende Beitrag setzt sich entsprechend im folgenden Theorie-Abschnitt 2 mit den grundlegenden Konzepten Interaktion und Ressourcen (2.1) sowie Diskurs, Medialität und Diversität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit (2.2) auseinander. Im Abschnitt 3 präsentieren wir ausgewählte empirische Befunde aus einigen Studien der IDA zum Zusammenhang zwischen interaktiven Mustern und mündlichen sowie schriftlichen diskursiven Aneignungsprozessen. Dabei heben wir neben der Diskursivität (mit Schwerpunkt auf dem Argumentieren als zentrale bildungssprachliche Kompetenz) besonders auf die Medialität der Praktiken ab, weil gerade in der gegenwärtigen Fokussierung auf bildungssprachliche Kompetenzen die Schriftlichkeit in ihrem Zusammenspiel mit mündlichen Erwerbsprozessen ein besonderes Gewicht erhält.

2. Übergreifender Theorieentwurf zum Spracherwerb

2.1 Theoretische Annahmen zum Erwerb: Interaktion und Ressourcen

Um unseren Zugang zur Bearbeitung der „interaktiven Ressourcen des Spracherwerbs“ forschungsperspektivisch zu verankern und Grundzüge einer

umfassenden Erwerbstheorie zu vermitteln, explizieren wir im Folgenden zentrale Konzepte aus der Sicht der Interaktionalen Diskursanalyse (vgl. hierzu ausführlicher Quasthoff/Heller/Morek 2021a; Quasthoff/Heller/Morek 2021b).

Die Rollen, in der Interaktion im Rahmen von Spracherwerbsstudien jeweils thematisch betrachtet werden kann und betrachtet wurde (vgl. Quasthoff 2021), sind unterschiedlich. Zusammengefasst können die jeweiligen Fragestellungen mündliche Interaktion als Kontext, Ziel und/oder Ressource des Erwerbs modellieren.

Wird nach der Rolle der *Interaktion als Kontext* von Erwerbsprozessen gefragt, geht es im Allgemeinen um „soziale Veranstaltungen“ (Luckmann 1989) wie Familien, Peers, Unterricht, innerhalb derer informelle oder formale Erwerbsprozesse situiert sind und die erwiesenermaßen jeweils unterschiedlich sprachförderliche Mikrokulturen des Erwerbs bereitstellen. Schon seit den 1960er Jahren des vorigen Jahrhunderts beleuchtet die Sprachsozialisationsforschung bspw., dass Kinder aus sozioökonomisch unterschiedlichen familialen Milieus in unterschiedlicher Weise auf die sprachlichen Anforderungen (vgl. Fernald/Marchman/Weisleder 2013) insbesondere der Schule (vgl. Bernstein 1971) und anderer Institutionen (vgl. Lareau 2011) vorbereitet sind (vgl. zusammenfassend Steinig 2020). Neue Forschungen (vgl. Morek 2021) konnten durch rekonstruktive kontextvergleichende Untersuchungen an denselben Kindern, die jeweils in ihren Familien-, Peer- und Unterrichtsinteraktionen aufgezeichnet wurden, tatsächlich vorführen, wie ausgeprägt die Kluft – bzw. auch die Passung – zwischen sprachlichen Erwartungen der Schule und den häuslichen Diskurspraktiken tatsächlich sein kann. Es zeigte sich z. B., dass die besonders unterrichtsrelevanten Diskurspraktiken Erklären und Argumentieren in den Mahlzeitgesprächen einiger Familien gar nicht vorkommen bzw. sogar als dispräferiert markiert werden (Morek 2021, S. 199). Dadurch fehlt diesen Kindern aus dem häuslichen Kontext eine wesentliche Erwerbsressource (siehe unten) für die Partizipation an Unterrichtsdiskursen, die andere Kinder in ausgeprägter Form aus ihren Familien mitbringen. Aber auch Unterrichtspraktiken wie etwa Klassengespräche unterscheiden sich wesentlich untereinander in ihrer Wirksamkeit als Kontext des Erwerbs (bildungs-)sprachlicher (und fachlicher) Kompetenzen (vgl. Heller/Morek 2019; Quasthoff et al. 2021; Erath/Prediger 2021).

Die Betrachtung von *Interaktion als Ziel* von Erwerbsprozessen schließt alle Ansätze ein, die das mündliche Sprechen in Interaktion als Zielkompetenz betrachten, so also Studien zu Gesprächskompetenz (vgl. Becker-Mrotzek 2009; Nguyen 2012), aber auch Untersuchungen zum Erwerb von Diskurskompetenzen wie bspw. Erzählen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996; Watorek et al. 2018), Erklären (vgl. Spreckels 2009; Veneziano 2003) oder Argumentieren (vgl. Goetz 2010; Arendt 2019; Grundler 2015; Heller/Krah 2015; Hauser/Luginbühl 2017).

Forschungsansätze, die *Interaktion als Ressource* betrachten, widmen sich der Frage, wie Sprachentwicklung erklärt werden kann, und untersuchen dabei

den Einfluss interaktiver Erfahrungen des Kindes auf die Erwerbsprozesse. Im weiteren Sinne gehören derartige Ansätze damit zu den „gebrauchsbasierten“ (vgl. Thomasello 2009) erklärenden Zugriffen auf das Phänomen Spracherwerb. Allerdings verstehen sich gebrauchsbasierte Theorien des Spracherwerbs eher kognitiv gerahmt. Sie widmen sich Fragen nach der Häufigkeit des Inputs (vgl. Behrens 2011, S. 265) und der Ko-Okkurrenz von Formen (vgl. Pfänder/Behrens 2016) im Sinne ihrer Prozessierbarkeit durch das Individuum. Interaktionsbasierte Erwerbstheorien fokussieren demgegenüber auf die sequenziellen interaktiven Strukturen besonders der Erwachsenen-Kind-, aber auch der Peerinteraktion (vgl. Morek 2021), die auf das Kind in seinem jeweiligen Erwerbsniveau zugeschnitten sind und die das Kind in sprachliche Aktivitäten „der nächsten Stufe der Entwicklung“ (Wygotski 1934) hinein steuern (vgl. Bruner 1983; Hausendorf/Quasthoff 1996). Damit wird das Augenmerk nicht nur auf die erwerbskonstitutive Rolle des Input im Sinne struktureller Modelle für das Kind gerichtet, sondern darüber hinaus auf die förderliche Wirksamkeit sequenzieller Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion, die von den Kindern unterschiedlichen Alters nachweislich jeweils unterschiedliche Formen der aktiven sprachlichen Beteiligung verlangen (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996).

Die theoretische und empirische Verankerung von Spracherwerbsprozessen in der Interaktion hat radikale methodische Konsequenzen, die oft nicht mitgedacht werden, wenn Interaktion explizit oder implizit als von Sprache getrennter äußerer Kontext oder verfügbarer „Input“ (vgl. zsf. Blom/Soderstrom 2020) modelliert und in Gesprächsdaten nur auf die kindlichen Beiträge fokussiert wird. Aus der Sicht ethnomethodologisch und gesprächsanalytisch basierter Theorien der Interaktion wird wechselseitige Sinngebung in ihrer jeweiligen Kontextualisierung sukzessive durch die aufeinander bezogene Abfolge der (verbalen) Züge ihrer Teilnehmer:innen gemeinsam hervorgebracht. Sprachliche Äußerungen sind also nie losgelöst von ihrer Platzierung in der interaktiv ko-konstruierten Sequenz zu betrachten, insofern sie zur gemeinsamen Konstituierung von Bedeutung beitragen. Jede Äußerung greift so auf Vorgänger-Äußerungen zurück und steuert Folgeäußerungen. In der geordneten, arbeitsteilig organisierten Verkettung von derart gemeinsam konstruierten Beiträgen zeigen sich die Beteiligten jeweils wechselseitig durch die Art ihrer Äußerungen an, in welche Art der Aktivität (informelles Plaudern, Streitgespräch, Klassengespräch) sie gerade involviert sind und welche spezifische (diskursive) Praktik, etwa Erklären oder Argumentieren, sie gerade gemeinsam hervorbringen. Unterschiedlich partizipative Strukturen der Erwachsenen-Kind-Interaktion lassen dem Kind dabei unterschiedliche Spielräume für dessen aktive Beteiligung und definieren es dadurch als unterschiedlich kompetent.

Wesentliche Bedingungen von *talk-in-interaction* auch in der Spracherwerbsforschung sind also die unhintergehbare Sequenzialität, Kontextualität und Ko-Konstruiertheit aller Äußerungen in ihrer geordneten Abfolge (vgl. Gülich/

Mondada 2008; Quasthoff 2015; Birkner et al. 2020). Es gibt inzwischen auch international eine wachsende Zahl von Ansätzen, die im Rahmen einer konversationsanalytischen Rahmung L1- und L2-Erwerbsprozesse in informellen und formalen Erwerbskontexten betrachten (vgl. z. B. v Forrester/Reason/Stokoe 2006; Seedhouse 2005; Huth 2011). Die sequenzielle, kontextualisierte und ko-konstruierte Charakteristik interaktiven Sprechens hat Auswirkungen auf die Art, in der *Kompetenz* und *Erwerb* in der Erst- und Zweitsprache konzeptualisiert werden (vgl. Mondada/Doehler 2004, S. 502; Forrester/Reason/Stokoe 2006; Hellerman/Lee 2014). Da Kompetenz unter Erwerbgesichtspunkten nach wie vor ein individuenbezogenes Merkmal sein sollte, ist es methodisch voraussetzungsreich, kindliche Kompetenz aus dem Fluss der ko-konstruierten Äußerungen zu rekonstruieren. Die Anleihen, die eine kindliche Äußerung bei vorangegangenen Äußerungen der in der Regel kompetenteren und elaborierteren Erwachsenen macht, sind beträchtlich und würden – wenn man sie ausblendet – die Eigenständigkeit des kindlichen Beitrags verfälschen (vgl. Quasthoff 2015). So liegen für die Einschätzung argumentativer Kompetenzen zwei gänzlich unterschiedliche Fälle vor je nachdem, ob ein Kind von sich aus begründet (*Ich würde lieber x als y machen, weil ...*), oder ob es dies erst auf eine entsprechende Aufforderung des erwachsenen Gesprächspartners tut (Kind: *Ich würde lieber x als y machen*. Erw.: *Warum?* Kind: *Weil ...*).

Mithilfe unseres dreigliedrigen Beschreibungsinstruments GLOBE (vgl. Hausendorf/Quasthoff 2005; Quasthoff/Heller/Morek 2017; Quasthoff/Heller/Morek 2021) kann die erwerbstechnisch relevante kindliche „Eigenleistung“ aus dem ko-konstruierten Fluss der verketteten Beiträge von Erwachsenem und Kind herauspräpariert werden: Es wird analytisch unterschieden zwischen den von den Beteiligten gemeinsam hervorgebrachten global-funktionalen kommunikativen *Jobs* (im Fall des Argumentierens bspw.: Herstellen von Dissens oder Begründen, vgl. Heller 2012) und den musterhaft verketteten pragmatischen *Mitteln*, die die jeweiligen Handlungszüge der einzelnen Beteiligten (z. B. Einwenden, vgl. Quasthoff/Domenech 2016) sowie ihre sprachliche und multimodale *Form* (z. B. Verwendung genretypischer Syntax und/oder Lexik) erfassen.

Auf diese Weise können die kindlichen Äußerungen als im Erwerbsverlauf zunehmend umfangreiche und reichhaltige Beiträge bei der gemeinsamen Erledigung der *Jobs* rekonstruiert werden (vgl. auch Seedhouse 2005). Sie sind damit immer funktional in der interaktiven Ko-Konstruktion der *Jobs* verankert und können auf Mittel- und Formebene nicht unabhängig von den mehr oder weniger unterstützenden Beiträgen des Erwachsenen betrachtet werden (zur Rekonstruktion argumentativer Erwerbsverläufe im Längsschnitt mithilfe dieses Beschreibungsverfahrens siehe Abschnitt 3.3.1 sowie Heller/Krah 2015; Quasthoff/Kluger 2021).

Die Orientierung auf sprachliche *Ressourcen* ist seit jeher fest verankert in der (mündlich geprägten) soziolinguistischen Forschung (vgl. z. B. Ammon et al.

2004) und wird von dort aus seit einigen Jahren auch für Kontexte schriftlicher (vgl. z. B. Blommaert 2013; Lillis 2013) und mehrsprachiger (vgl. z. B. Geesling/Long 2014) Kommunikation fruchtbar gemacht. So fußt bspw. auch das Konzept des *Translanguaging* (vgl. z. B. Garcia 2009) auf der Idee des funktionalen Einsatzes von – in diesem Fall mehrsprachigen – Ressourcen zur Bearbeitung kommunikativer Aufgaben in variierenden (Aneignungs-)Kontexten. Wichtige Gemeinsamkeiten dieser Ansätze sind vor allem, a) dass Sprache bzw. das sprachliche Gesamtrepertoire (vgl. z. B. Blommart/Backus 2011) als etwas Variierendes und Multidimensionales über Individuen, Varietäten, Medialitäten und Einzelsprachen hinweg betrachtet wird, und b), dass die kindliche Kompetenz nicht primär im Sinne einer Distanz zur Erwachsenenkompetenz modelliert wird, sondern als spezifische Fähigkeit, welche von Anfang an kommunikativen Prinzipien folgt.

Im Rahmen des Forschungskontexts der IDA liegen empirische Studien zu unterschiedlichen Erwerbskontexten (Familien, Peers, Unterricht) und Gattungen wie dem Erzählen und Anleiten (vgl. Quasthoff et al. 2019), Erklären (vgl. Morek 2012) und Argumentieren (vgl. Heller 2012; Heller/Krah 2015; Quasthoff/Kluger 2021) vor. Sie konnten zeigen, dass es mehrere systematische Muster der Erwachsenen-Kind-Interaktion gibt, von denen dem Muster *Fordern und Unterstützen* eine nachgewiesene erwerbsförderliche Wirksamkeit zukommt (vgl. Quasthoff/Kluger 2021). Im Rahmen dieses Musters (siehe Abschnitt 3.3.1) wird dem Kind hinreichend Gesprächsraum gelassen – im Unterschied zu Mustern, die durch die Übernahme von kindlichen Gesprächsanteilen durch die Erwachsenen gekennzeichnet sind (vgl. Quasthoff/Kern 2007; Morek 2012). Gleichzeitig steuern die Erwachsenen durch Zugzwänge (etwa Fragen wie *Warum?* oder Anforderungen wie *Erzähl doch mal*) sequenziell, auf welche Weise das Kind diesen Gesprächsraum zu füllen hat und unterstützen es, falls es den konversationellen Zugzwängen nicht in der erwarteten Weise nachkommt. Wichtig ist dabei zu beachten, dass die impulsgebenden Gesprächszüge der Erwachsenen in nicht-institutioneller Interaktion in der Regel dem Interesse am Fortgang der Interaktion mit dem Kind sowie der Verständigungssicherung dienen und nicht etwa als Hilfe zum Spracherwerb kontextualisiert sind. In diesem Sinne ist die über die Zeit beobachtbare Wirksamkeit von *Fordern und Unterstützen* eine Art Nebeneffekt: *Verständigungsressourcen* dienen gleichzeitig als *Erwerbsressourcen*.

Das skizzierte Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen* fungiert dabei in beiden Funktionen, der Verständigungssicherung und der Erwerbsunterstützung, als *externe Ressource* aus der kontextuellen Situierung. Erwerb als langfristiger individuenbezogener Prozess wird als Zusammenspiel zwischen externen Ressourcen und den jeweiligen *internen Ressourcen* des Kindes, d. h. seinen einschlägigen Fähigkeiten und bereits erworbenen Strategien, erklärt (siehe Tab. 1). Weil es das Zusammenspiel von externen und internen Ressourcen ist, das ontogenetische Prozesse befördert, ist das verständigungsbasierte *finetuning* (vgl. Snow 1977), die Feinabstimmung des Erwachsenen auf die jeweils vom

Kind schon bewältigte/bewältigbare Eigenleistung im Zusammenspiel der *Jobs*, ein zentraler Mechanismus in der ontogenetischen Wirkweise von *Fordern und Unterstützen*.

Tabelle 1: Interne und Externe Ressourcen

Interne Ressourcen	Externe Ressourcen
bereits individuell vorhandene Diskurskompetenz des Kindes und ihre Facetten	Die unmittelbaren interaktiven und die sozialen Kontexte, die ein Kind lokal als Unterstützung bei der Verständigung und langfristig zum Aufbau globaler Kompetenzen nutzt: <ul style="list-style-type: none">• (unterschiedlich) unterstützende Erwachsenen-Kind- und• (unterschiedlich) fordernde Peer-Interaktion im Alltag• explizite Instruktionen in Alltag und institutioneller Interaktion• institutionell gerahmte Unterrichtsinteraktion

2.2 Konzeption des Erwerbsgegenstands Sprache: Diskurs-/Textkompetenz, Medialität, Mehrsprachigkeit

Nachdem wir grundlegende theoretische Annahmen zu Erwerbsprozessen skizziert haben, widmen wir uns in den folgenden Abschnitten dem Sprachkonzept, das im Zentrum des vorliegenden Beitrags liegt. Diese Klärung dient gleichzeitig als Grundlegung der in Abschnitt 3 berichteten empirischen Ergebnisse und adressiert entsprechend die sprachlich-kommunikative Beschreibungsebene des *Diskurses/Textes* sowie die Aspekte der *Medialität* und *Mehrsprachigkeit*.

Interaktion und sprachliches Handeln im Kontext bauen grundsätzlich größere, sequenziell geordnete und ko-konstruierte Zusammenhänge auf. Die Diskursebene stellt also die „sequenziell geordnete[n] sprachliche[n] und interaktive[n] Strukturen oberhalb der Ebene einzelner Äußerungen“ im Mündlichen und im Schriftlichen (Quasthoff/Heller/Morek 2021b, S. 36) in den Mittelpunkt. Ein diskursiv erweiterter Sprachbegriff ist entsprechend funktional verankert in kontextualisierten, interaktiven Praktiken des sprachlichen Handelns. Ein erheblicher Teil dieser Praktiken greift zurück auf großformatige Muster, die als Gattungen im Wissen von *communities of practice* abgelegt sind und in lokal situerten Verständigungsprozessen als wiedererkennbare Vorlage dienen. In diesem Sinne sind z. B. Erzählungen, Erklärungen und die hier fokussierten Argumentationen diskursive Gattungen, die sowohl mündlich als auch schriftlich realisiert bzw. kontextualisiert sein können.

Die strikte interaktive Verankerung von Diskurskompetenz führt dazu, dass die IDA im Vergleich zu früheren Modellierungen etwa der Erzählkompetenz

neben den narrativen Strukturen und den textuellen Formen, die in der einen oder anderen Form auch in eher kognitiv oder sprachstrukturell basierten Ansätzen berücksichtigt wurden, eine spezifische Kompetenzfacette, die Kontextualisierungskompetenz (vgl. Morek/Quasthoff 2017; Quasthoff eingereicht), empirisch rekonstruierte und theoretisch modellierte.

Diskurs- sowie Textkompetenz fassen wir gattungs- und medialitätsübergreifend, produktiv wie rezeptiv mit den drei Facetten Vertextungs-, Markierungs- und Kontextualisierungskompetenz (vgl. Quasthoff/Domenech 2016; Quasthoff et al. 2019, Kap. 7). Die Kontextualisierungskompetenz adressiert dabei besonders die Orientierung am Konzept der grundsätzlich kontextualisierten Praktiken. *Vertextungskompetenz* bezeichnet die Fähigkeit, globale Äußerungspakete in Gesprächen sowie textuelle Einheiten gemäß den Anforderungen der jeweiligen Gattung intern sequenziell aufzubauen. *Markierungskompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit, die Züge sprachlich und im Fall mündlicher Äußerungen auch multimodal auf der Formebene entsprechend des jeweiligen Jobs und der jeweiligen Gattung erkennbar zu machen. *Kontextualisierungskompetenz* schließlich erfasst die Fähigkeit, eine Diskurs- bzw. textuelle Einheit gemäß den Anforderungen des Gesprächs-/Schreibsettings zu platzieren und durchgehend adressatenorientiert zu gestalten (vgl. Quasthoff et al. 2021b; Quasthoff 2022).

Konkretisiert am Beispiel des Argumentierens setzt sich globale Kompetenz also zusammen aus den Teilfähigkeiten,

- einen argumentativen Zusammenhang sequenziell aufbauen bzw. *vertexten* zu können (z. B. selbstständig zu begründen, einzuwenden etc.),
- die eigenen Züge in ihrer jeweiligen argumentativen Funktion sprachlich eindeutig zu *markieren* (bspw. durch Konnektoren wie *weil, deshalb, einerseits-andererseits*) sowie schließlich
- aus der *kontextualisierenden* Teilfähigkeit zu erkennen, wo eine Argumentation (im Unterschied bspw. zu einer Erklärung) erwartet wird und wie sie mündlich und schriftlich adressatengerecht und gemäß der jeweiligen ‚sozialen Veranstaltung‘ (z. B. Unterricht) durchgeführt wird.

Diskurs-/Textkompetenz bezeichnet also das Vermögen, solche sprachlichen Praktiken angemessen vollziehen und verstehen zu können, die

- äußerungsübergreifend organisiert sind,
- sich an den Mustern und Funktionen der jeweiligen diskursiven Gattung orientieren (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021a, S. 36; vgl. auch Quasthoff et al. 2019; Vollmer/Thürmann 2010),
- kontextuell anschlussfähig und ausgerichtet sowie
- gemäß ihrer Formen als kontextualisierte Gattungen erkennbar sind.

Dieses Modell führt dazu, dass mündliche und schriftliche Praktiken als Realisierungsformen derselben basalen globalen Kompetenz verstanden werden, also sehr viel enger zusammenhängen, als es die oft durch unterschiedliche Traditionen geprägten Gesprächsforschung einerseits und Schreibforschung andererseits nahelegen. Gegenüber dem weit verbreiteten Ansatz von Koch/Oesterreicher (1985), der die medialen und konzeptionellen Dimensionen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit eher registerbasiert unterscheidet, fassen wir die *Medialität* als Aspekt der Kontextualisierung (vgl. Quasthoff et al. 2019; Quasthoff eingereicht; Quasthoff/Domenech 2016) von sprachlichen Praktiken. Der analytische Vergleich derselben Gattungen bei denselben Kindern in mündlichen und schriftlichen Produktionen (vgl. Quasthoff et al. 2019) zeigte, dass die medialen Produktions- und Rezeptionsbedingungen jeweils spezifische, aber durchaus vergleichbare Anforderungen besonders an die Markierungskompetenz und die Kontextualisierungskompetenz stellen. Unter Erwerbgesichtspunkten konnte die OLDER-Studie (vgl. Quasthoff et al. 2019) zeigen, dass Kinder Interaktionserfahrungen aus der Mündlichkeit in unterschiedlichem Ausmaß und v. a. mit unterschiedlichem Erfolg als „Steigbügel“ (Schicker/Schmöller-Eibinger/Niederdorfer 2021) zum Aufbau von Schriftlichkeit nutzen (vgl. auch entsprechende Einzelfall-Analysen in Domenech/Krah 2014).

Wir unterstellen also sprachtheoretisch über das Kontextualisierungskonzept eine grundsätzliche Vergleichbarkeit von Sprechen und Schreiben, Verstehen und Lesen als kontextuell und kulturell gesteuerte sprachliche Praktiken. Wir konkretisieren dies, indem wir im Abschnitt 3 aufeinander bezogene empirische Ergebnisse zu den Ressourcen argumentativer Erwerbsverläufe sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen berichten.

Die grundlegende Interaktions- und Ressourcenbasiertheit von Praktiken und Erwerbsprozessen prägt auch die hier eingenommene Perspektive auf die Verwendung und den Ausbau sprachlicher Kompetenzen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit¹. Vor dem Horizont früherer Publikationen zur Relevanz der „basic interpersonal communicative skills (BICS)“ (Cummins 1979) als kommunikative Basis für den Kompetenzausbau im Zweitspracherwerb verweisen wir hier besonders auf Arbeiten, die (mehrsprachige) Interaktion(en) als Ressource(n) für den Ausbau schulisch relevanter Diskursfähigkeiten in der zu erwerbenden Sprache nutzbar machen. So belegen eine Reihe empirischer Untersuchungen zunächst das Potenzial informeller Interaktionen zwischen Peers in mehrsprachigen Lernsettings als Brücke bzw. Schlüssel zu unterrichtsrelevanten Inhalten bzw. Konzepten auf sprachlicher und/oder fachlicher Ebene – und zwar

1 Wir konzentrieren uns hier auf eher ungesteuerte Kontexte institutioneller Kommunikation, da wir annehmen, dass authentische bzw. ko-konstruierte Interaktionen im oben beschriebenen Sinn hier häufiger auftreten gegenüber stark gesteuerten institutionellen Interaktions- bzw. Kommunikationssettings wie bspw. dem Fremdsprachenunterricht.

sowohl in den Erstsprachen (vgl. z. B. Fuchs/Maak/Ahrenholz 2014; Redder/Cellikol/Wagner/Rehbein 2018) als auch in der zusätzlich zu erwerbenden Sprache (vgl. z. B. Havkic/Dohmann/Domenech/Niederhaus 2018). Für den weiteren Ausbau bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten auch in multilingualen Settings betonen andere Ansätze wiederum die Bedeutung von Interaktion(en) als didaktisches Prinzip zur individualisierten Unterstützung von Schüler:innen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen – sei es im Rahmen des verschiedenen Interaktionsformate und Medialitäten einschließenden Scaffolding-Ansatzes (vgl. z. B. Gibbons 2002; Quehl/Trapp 2013) oder in neueren Arbeiten zu Prinzipien partizipationsorientierten, diskurserwerbsfördernden Lehrerhandelns im Kontext mündlicher Unterrichtskommunikation (vgl. Morek/Heller 2021).

Letztere skizzieren außerdem Möglichkeiten, inwiefern der Ausbau des hier fokussierten Argumentierens als zentrale, bildungssprachliche und fächerübergreifende Diskursaktivität (vgl. Feilke 2013; Morek/Heller 2012; Vollmer 2011) durch bestimmte Interaktionsformen in der Schule unterstützt werden kann. Die vorliegenden Analysen und Vorschläge beziehen sich sowohl auf die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen durch die Lehrkraft (vgl. z. B. Heller/Morek 2015) – auch unter Berücksichtigung mehrsprachiger Schüler:innen (vgl. z. B. Heller 2017) – als auch auf Peer-Interaktionen (vgl. z. B. Kreuz 2021). Derartige Untersuchungen des Potenzials von Interaktionen als Erwerbsressource für den Ausbau argumentativer Fähigkeiten sind unseres Wissens nach bisher erst selten (vgl. z. B. Heller/Krah 2015) und gerade für medialitätsübergreifende Konstellationen nur in Form von Einzelfallstudien durchgeführt worden (vgl. Domenech/Leßmann im Druck; Domenech/Krah 2014).

Vor dem Hintergrund des oben dargestellten globalen Modells von Diskurs- bzw. Textkompetenz ist für den Ausbau argumentativer Fähigkeiten unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit bspw. belegt, dass sich insb. der Aspekt der Markierung, also der variationsreiche und/oder angemessene Einsatz gattungstypischer lexikalischer und syntaktischer Formen, für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache besonders herausfordernd gestalten kann – und zwar sowohl im Mündlichen (vgl. Grundler 2009; Grundler 2010; Rost-Roth 2012) als auch im Schriftlichen (vgl. Domenech 2019; Henrici 2012; Petersen 2014). Für den Bereich der Kontextualisierung und Vertextung erscheint die Datenlage bisher uneindeutig: So weisen einige Studien zunächst auf Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Lernenden hin (vgl. Günthner 2000; Heller 2012 zur Kontextualisierung im Mündlichen und Riehl 2013 zur Vertextung im Schriftlichen). Untersuchungen zum schriftlichen Argumentieren belegen hingegen recht eindeutig, dass bspw. gerade die genre-typische Rahmung und Strukturierung eine Erwerbsaufgabe für *alle* Schüler:innen darstellt und zwar unabhängig von ihrer Erstsprache (vgl. Haberzettl 2015; Petersen 2014). Interessanterweise scheint es so zu sein, dass mehrsprachige Schreiber:innen solche

Aspekte umso besser umsetzen können, je mehr curricular bzw. institutionell geprägte Erfahrungen sie mit argumentativen Texten gemacht haben – und zwar sowohl mit Blick auf ihre Erstsprachen als auch die Zielsprache Deutsch (vgl. Rapti 2005; Riehl 2013; 2020). Zusammengenommen unterstreichen diese Befunde im Sinne des Konzepts der textsortenbezogenen „Schreibbildung“ (Domenech/Petersen 2018) also sowohl die Relevanz diskursiver (vs. einzelsprachbezogener) Erfahrungen, welche zumindest teilweise als translinguale Ressourcen genutzt werden können – als auch die besondere Rolle externer Ressourcen für den Aufbau interner Ressourcen im Medium Schrift.

Wir haben also in diesem Abschnitt in Umrissen eine Spracherwerbstheorie skizziert, die

- über die Konzepte der Interaktion und der Ressourcenorientierung strikt funktional basiert ist,
- die Ko-Konstruktivität sprachlicher Erwerbsprozesse methodisch bearbeitet,
- auf den Erwerb von Diskursfähigkeiten fokussiert,
- ein medialitäts- und gattungsübergreifendes Kompetenzmodell zugrunde legt,
- Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund entsprechender soziolinguistischer und multi- bzw. translingualer Konzepte (vgl. insb. Gumperz 1972/1986; Blommaert/Backus 2011; 2013; Garcia 2009) als spezifische Variante soziolinguistischer Diversität im Sinne eines einzelsprachen- und varietätenübergreifenden sprachlichen Gesamtrepertoires behandelt und
- strikt empirisch ausgerichtet ist.

Ausgewählte empirische Ergebnisse im Rahmen dieser theoretischen Orientierung stellen wir im folgenden Kapitel vor.

3. Empirische Befunde aus der Interaktionalen Diskursanalyse

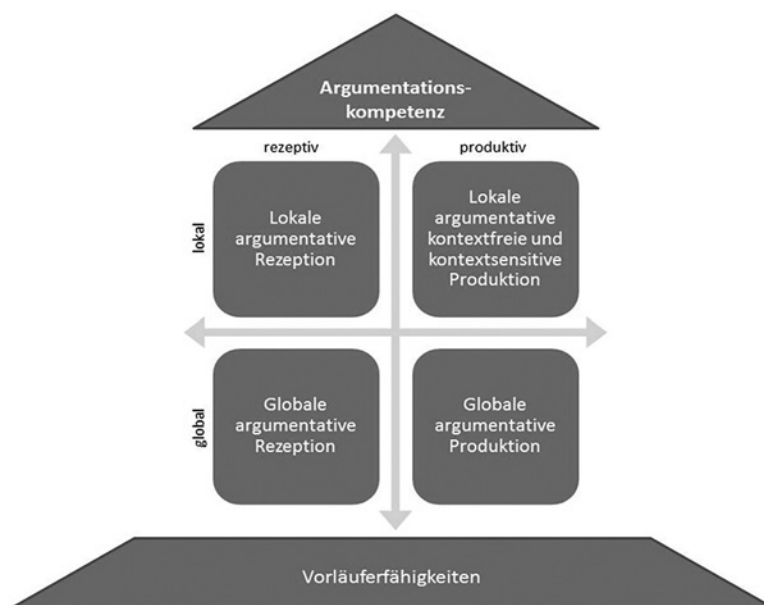
Bei der exemplarischen Präsentation empirischer Befunde greifen wir hier auf das interdisziplinäre Forschungsprojekts FUnDuS (vgl. Quasthoff et al. 2015) zurück, welches wir eingangs kurz vorstellen werden (Abschnitt 3.1). Anschließend widmen wir uns nacheinander den oben thematisierten Ausprägungen eines interaktiv- und ressourcen-basierten Spracherwerbs. Wir stellen aufeinander bezogenen Ergebnisse vor zur Rolle familialer interaktiver Muster beim Diskurserwerb im Mündlichen (Abschnitt 3.2) und im Schriftlichen (Abschnitt 3.3) sowie zu Ressourcen des Diskurserwerbs unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit (Abschnitt 3.4). Die Befunde dieser Analysen werden wir abschließend in Abschnitt 4 zusammenfassen und für zukünftige Forschung(en) perspektivieren.

3.1 Anlage und Daten des Projekts FUnDuS

Angesichts der engen Kopplung von Bildungspartizipation und sozialer Herkunft in Deutschland widmete sich das interdisziplinäre Projekt FUnDuS² der Rolle des Elternhauses bei der Fortentwicklung mündlicher und schriftlicher Argumentationskompetenz als eine der Schlüsselqualifikationen für Bildungserfolg. In einem komplexen längsschnittlichen, triangulativen Design wurde untersucht, wie sich die Argumentationskompetenz von Klassenstufe 5 bis 9 weiterentwickelt, welche Bedingungen in der Familie erwerbsfördernd oder -beeinträchtigend sind und inwiefern gerade auch sozioökonomisch schlechter gestellte Eltern durch gezielte Interventionen darin unterstützt werden können, Chancen der Förderung von Argumentationskompetenz im häuslichen Kontext zu erkennen und produktiv zu nutzen.

Argumentationskompetenz wurde dabei im Sinne des beschriebenen Theoriegebäudes u. a. mit den Subskalen produktiv/rezeptiv und lokal/global modelliert (Abb. 1).

Abbildung 1: Modell der Argumentationskompetenz in FUnDuS (Quasthoff et al. 2012)



2 Das Projekt *Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I* (FUnDuS) (Ltg. Uta Quasthoff und Elke Wild) wurde vom BMBF gefördert (01GJ0984).

Die Längsschnitt-Studie konnte u. a. die Relevanz von Argumentationskompetenz für den Schulerfolg anhand der Schulnoten in Deutsch und Mathematik belegen. Außerdem wurde die große, sozial bedingte Varianz in der Verteilung von Kompetenzen sowie in den Erwerbsprozessen nachgewiesen (vgl. exemplarisch Quasthoff et al. 2021).

3.2 Interaktive Ressourcen für den Diskurserwerb im Mündlichen

Im Rahmen einer qualitativen Teilstudie zum Erwerb von mündlicher Argumentationskompetenz (vgl. Quasthoff/Kluger 2021) rekonstruierte FUnDuS, wie sich die argumentativen Praktiken in den Familien über die Zeit veränderten und welche Erwerbsfortschritte jeweils bei den Kindern aus unterschiedlichen familialen Milieus zu beobachten waren. Dies geschah auf der Basis einer Teilstichprobe von 33 Eltern-Kind-Dyaden im Längsschnitt mit drei Erhebungszeitpunkten (6., 7. und 9. Jahrgangsstufe). Dabei wurde überprüft, welches der drei Interaktionsmuster *Fordern und Unterstützen*, *Raumlassen und Akzeptieren* sowie *Übernehmen und Selberlösen* jeweils in der Familie dominant war.

Eine kurze Charakteristik der in FUnDuS rekonstruierten Muster, die auf frühere Beobachtungen interaktiver Praktiken in Familien zurückgreifen konnten (vgl. z. B. Quasthoff/Kern 2007; Morek 2012), zeigt die untenstehende Zusammenfassung (Abb. 2).

Als Datengrundlage dienten uns videographierte häusliche Gespräche zwischen Kind und einem Elternteil, die im Gespräch miteinander zu einer gemeinsamen und begründeten Auswahl zwischen vier vorgegeben Optionen kommen sollten. Auf der Grundlage dieser Aufzeichnungen rekonstruierten wir konversationsanalytisch die Veränderung familialer Interaktionsformen über den Längsschnitt, die durch jeweils eines der drei Interaktionsmuster geprägt waren. Dabei fragten wir nach der Wirksamkeit der Interaktionsmuster bei der Kompetenzentwicklung der Kinder. Unter dieser Erwerbsfragestellung lag der Analyse-schwerpunkt auf Kindseite u. a. auf den Mitteln des Begründens, die das Kind jeweils selbstinitiiert einbrachte. Dazu betrachteten wir die kindlichen Begründungen unter Aspekten der Komplexität ihrer argumentativen Verfahren (z. B. lokale Begründungen gegenüber komplexeren Einwänden, Abwägen mehrerer Begründungen).

Die Ergebnisse sind in absoluten Zahlen aus der Tabelle 2 zu entnehmen.

Abbildung 2: In FUnDuS rekonstruierte Interaktionsmuster (Schulleiterbroschüre FUnDuS)

<p>1. Fordern und Unterstützen: Hierbei ist das Kind primär verantwortlich für die jeweilige Gesprächsaufgabe. Die Eltern unterstützen die Argumentationsbildung unbewusst, indem sie als interessierte und engagierte Zuhörer bspw. Gegenargumente anbringen und ihren Kindern gleichzeitig Raum zugestehen, diese zu entkräften. Eltern und Kinder argumentieren partnerschaftlich und auf Augenhöhe.</p> <p>2. Übergehen und Selber-Lösen: Hier sehen sich die Eltern als primär verantwortlich für die Lösung der jeweiligen Gesprächsaufgabe. Diese Interaktionen ermöglichen es den Eltern, die gestellte Aufgabe – aus ihrer Sicht – möglichst gut zu lösen. Die Kinder werden in ihren eingeschränkteren Gesprächsaktivitäten nicht bzw. selten durch Nachfragen unterstützt und eher unterbrochen, als dass ihnen Raum gelassen wird.</p> <p>3. Raumlassen und Akzeptieren: Die Eltern lassen den Kindern zwar Gesprächsraum um eigene Beiträge zu produzieren, sie gehen jedoch nicht oder kaum auf die Äußerung des Kindes ein, lassen es also in seinen Gesprächsaktivitäten allein. Hierdurch entstehen Argumentationen, die wenig interaktiv verknüpft sind und gewissermaßen nebeneinanderstehen.</p>

Tabelle 2: Anstieg vs. Konstanz von kindseitig selbstständig initiierten Argumentationssequenzen bezogen auf die Interaktionsmuster der Familien. (Quasthoff/Kluger 2021)

Familienmuster	Erhöhung vs. Konstanz von Klasse 6 bis 9 von kindseitig selbstständig initiierten Argumentationssequenzen	
	Anstieg über den Längsschnitt	Konstanz über den Längsschnitt
Fordern & Unterstützen	11	4
Raumlassen & Akzeptieren	4	4
Übernehmen & Selberlösen	2	7

Die Ergebnisse zeigen also eine deutliche erwerbsunterstützende Wirksamkeit des Musters *Fordern und Unterstützen*. Bemerkenswert ist dabei, dass dieses Muster – in unterschiedlicher Verteilung – in allen sozioökonomischen Milieus vorkommt.

Zur Illustration der steuernden und unterstützenden Qualität dieses Interaktionsmusters präsentieren wir hier den Beginn der Interaktion zwischen einem Elternteil (ET) und einem Kind (KI) aus der 6. Klasse, in dem es um die Auswahl aus vier (fiktiven) Gewinnen aus einem Preisausschreiben³ geht (aus Quasthoff/Kluger 2021, S. 123):

Beispiel 1: Mündliche Entscheidungsaufgabe_Fall 1001: Fordern und Unterstützen_ EZP 1

052 ET: was meinst DU,
053 KI: ehm (.)watte_n neues eLEKtrogeRÄT,
054 WASCHmaschine [SPÜLm*-]
055 ET: [(lacht)]
056 (1.0)
057 KI: würd ich sagen brauch man jetzt NICHT so;
058 =weil für die ganze faMllie-
059 es BRINGT dann ja:-
060 (.) Elgentlich jetzt,
061 (0.75)
062 ALso,
063 (2.0)
064 ET: ja wieSO-
065 wenn ich nicht SPÜlen muss,
066 (1.0)
067 dann hab ich mehr zeit für ANdere sachen;
068 (-)
069 kann ich mit EUCH spielen;
070 (-)
071 KI: ja:-
072 has AUCh wieder recht;
073 ET: aber Elgentlich-
074 über (.) über SACH ersma;
075 was würdest DU denn nehmen;

Das Elternteil eröffnet dem Kind zunächst Gesprächsraum, indem es ihm das Rederecht für den Einstieg in den Entscheidungsdiskurs zuweist (Z. 52). Nachdem

3 Die Daten stammen aus der vom BMBF geförderten FUnDuS-Studie, Leitung: Uta Quasthoff und Elke Wild.

das Kind eine der Optionen genannt hat (Z. 53–55), lässt die Erwachsene dem Kind weiter Raum (Z. 56). Damit gibt sie ihm im Sinne des erwähnten *finetunings* ohne weiteren Zugzwang die Möglichkeit, sich gegenüber der genannten Option zu positionieren und diese Position zu begründen, was das Kind auch ohne Unterstützung tut (Z. 56–63). Die Erwachsene stellt sich hier also offenbar auf die Gesprächs- und Argumentationskompetenz des Kindes ein; in anderen Fällen setzen Erwachsene im vergleichbaren Kontext bereits weitere unterstützende Zugzwänge, die das Kind in einen nächsten Zug steuern, der dann nicht mehr selbstinitiiert ist.

Die Erwachsene platziert nach dieser selbstinitiierten Begründung des Kindes eine indirektere Unterstützung zur Elaboration der Argumentation, indem sie einen Einwand formuliert (Z. 64–70), den das Kind allerdings einfach übernimmt (Z. 71–72) ohne seinerseits weiter in die Argumentation einzusteigen. Danach greift das Elternteil – neu ansetzend – mit einem konkreten gesprächssteuernden Zugzwang ein und konfrontiert das Kind mit der konversationellen Forderung, zunächst seine Präferenz unter den vier Optionen zu äußern, statt die einzelnen Möglichkeiten nacheinander durchzugehen (Z. 73–75).

Dieser kurze Ausschnitt konnte zunächst nur vorführen, in welcher Weise der erwachsene Gesprächspartner situativ den Fluss der Interaktion steuert und unterstützt – der Nachweis der Erwerbsförderlichkeit geht aus dem Längsschnitt hervor (siehe Tab. 2 oben).

Insgesamt zeigten unsere längsschnittlichen Analysen theoriekonform

- einen hohen Anstieg selbstinitiiertter Argumentationssequenzen beim familialen Muster *Fordern und Unterstützen*;
- überwiegend keine Entwicklung bei den Eltern-Kind-Dyaden des Musters *Übergehen und Selberlösen*, d. h. Kinder aus entsprechenden Eltern-Kind-Dyaden entscheiden meistens, ohne zu argumentieren oder zu begründen;
- keinen eindeutigen Trend beim Muster *Raumlassen und Akzeptieren*. Man kann vermuten, dass hier eher Kinder mit starken internen Ressourcen vom angebotenen Gesprächsraum auch ohne elterliche Unterstützung profitieren.

3.3 Interaktive Ressourcen für den Diskurserwerb im Schriftlichen

Unserer medialitätsübergreifenden Konzeptualisierung des Diskurserwerbs (Abschnitt 2.2) folgend untersuchte FUnDuS in einer weiteren Teilstudie (vgl. Domenech/Krah 2021) quantitativ, inwieweit sich das in den qualitativen Analysen belegte, unterschiedlich erwerbssupportive Potenzial dieser familialen Interaktionsmuster auch für Entwicklungen von Diskursfähigkeiten im Medium Schrift nachzeichnen lässt.

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage kombinierten wir die in den unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsverfahren des FUnDuS-Projekts