

Jörg Kilian

## Didaktische Sprachkritik im Alltag des Deutschunterrichts

Bericht aus einer Videostudie zur professionellen Kompetenz  
von Deutschlehrkräften bei der Bewertung sprachlicher  
Leistungen

**Zusammenfassung.** Der Beitrag referiert erste Befunde einer Videostudie (Pilotierung), deren wesentliches Ziel darin besteht, aus der alltäglichen Praxis heraus diejenigen Anforderungen zu ermitteln, denen Lehrkräfte des Faches Deutsch bei der Bewertung sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern sowie bei der Bewertung sprachlicher Mittel, die Gegenstand des Unterrichts sind, gerecht werden müssen. Die Erhebung dieser Praxis-Anforderungen und die Beschreibung der für ihre Erfüllung notwendigen fachlichen (germanistische Linguistik) und fachdidaktischen (Sprachdidaktik Deutsch) Kenntnisse im Sinne von Facetten der professionellen Kompetenz (vgl. Baumert, Kunter 2006) bilden die Grundlage, auf der das Forschungsprojekt Ansätze, Methoden und Materialien für ein „Segment Sprachkritik“ in der ersten Phase der Lehrerbildung (ggf. auch für Fortbildungen) entwickeln, wissenschaftlich begründen und evaluieren wird.

**Schlüsselwörter.** Professionelle Kompetenz, Sprachunterricht Deutsch, Leistungsbewertung

### Didactic Critique of Language in the Day-to-Day of German Lessons

Report on a video study of the professional competence of teachers of German who assess their students' German language performance

**Abstract.** This paper presents first findings of a video study (pilot scheme) whose main aim is to assess those requirements which teachers of German have to meet when assessing their students' linguistic performance as well as when evaluating linguistic means focused on in class. Both the analysis of these practical requirements and the description of the content knowledge (German

Linguistics) and the pedagogical content knowledge (Didactics of German language instruction) – needed to meet them in the sense of facets of professional competencies (Baumert, Kunter 2006) – form the basis for the development and evaluation of approaches to, methods of, and material for a so-called “Section Critique of Language” as part of the first phase of teacher training (or even further education).

**Keywords.** Professional competence, language teaching, achievement evaluation

## Zur Einführung

Eine unabdingbare Voraussetzung für die Bewertung sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern bildet das linguistische und sprachdidaktische Wissen und Können von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, das im Sinne von fachspezifischen Bausteinen der Facetten der professionellen Kompetenz zu fassen ist (vgl. dazu z. B. Blömeke 2004; Baumert, Kunter 2006). Zu diesen Bausteinen der professionellen Kompetenz von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern liegen bislang nur wenige empirische Untersuchungen vor, darunter so gut wie keine, die die Praxis des Deutschunterrichts in den Blick nehmen. Als Erhebungsinstrumente dienten in diesen Studien bislang vor allem Tests (z. B. Braun 1979: Beurteilung standardschriftsprachlicher Sätze, die gemäß Dudengrammatik grammatische Zweifelsfälle bzw. Varianten darstellten), Fragebögen (z. B. Davies 2000; Davies 2017: zum Umgang mit Varianten im Vergleich Hochdeutsch – Dialekt/Umgangssprache), zum Teil in Kombination mit Clusteranalysen (Lenz 2014: hier wurden ähnliche Spracheinstellungen, die die Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Variation und Wandel zeigten, zu Gruppen [Clustern] zusammengefasst). Die Befunde dieser Studien, die immer wieder zitiert werden, ergeben zudem kein einheitliches Bild, gleichwohl eine Tendenz. Lehrerinnen und Lehrer, so darf man diese Tendenz zusammenfassen, orientieren sich bei der Bewertung sprachlicher Mittel und deren funktionaler Varianten (zum Beispiel dem possessiven Genitiv [*auf Fortunas Schiff*] und dem possessiven Dativ [*auf der Fortuna ihrem Schiff*]) sowie bei der Bewertung sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern eher an präskriptiv ausgelegten Maßstäben einer vermeintlich bestehenden wissenschaftlich fundierten Kenntnis des „richtigen Deutschs“ (vgl. Braun 1979, S. 151; vgl. zusammenfassend Kilian, Niehr, Schiewe 2016, S. 124-128), mithin aber auch an ihrem Sprachgefühl (vgl. Hennig 2012, S. 132 mit Verweis auf Hubert Ivo). Eine aktuellere Fragebogenerhebung führt demgegenüber zu dem Befund, dass „Deutschlehrkräfte [im Unterricht] den Sprachgebrauch signifikant ( $p < 0,001$ ) öfter mit den Ausdrücken *angemessen* oder *nicht angemessen* bewerten als mit

*richtig oder falsch*" (Osterroth 2015, S. 108). Dies bedeutete, dass das Prinzip der funktionalen Angemessenheit zum fachlichen Wissen der Lehrkräfte zu zählen ist. Der Autor schlussfolgert daraus, dass Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer „mit der Zeit gehen und keinesfalls an veralteten Normen festhalten“. Auch in dieser Studie wird jedoch nicht die Praxis des Unterrichts beobachtet, sondern es werden im Wege einer Fragebogenerhebung und eines Leitfadenterviews Selbsteinschätzungen von Deutschlehrkräften erhoben.

Bereits diesen wenigen Befunden lässt sich entnehmen, dass sich Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer bei der Bewertung sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern (die aus deren mündlichen und schriftlichen Äußerungen zu rekonstruieren sind), aber auch bei der Bewertung sprachlicher Mittel selbst (also beispielsweise des possessiven Dativs), in einem besonderen Spannungsverhältnis bewegen. Dieses ist abhängig von der Vergleichsbasis der Bewertung und besteht zwischen deskriptiv-linguistischer Beschreibung unterschiedlicher nationaler Varianten in einem plurizentrischen Modell einerseits (vgl. Davies 2017) und dem sprachdidaktischen Erfordernis eines normativen Mindest- oder Regelstandards für eine „Bildungssprache“ (Gogolin, Duarte 2016) oder „Schulsprache“ (Feilke 2012) andererseits. Man darf durchaus von einem „Spannungsfeld der Diskurse“ sprechen, an denen sich Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer gleichermaßen professionell beteiligen sollen:

a) Sie sollen, einerseits, über das fachliche germanistisch-linguistische Wissen verfügen, dass es ein oder gar *das* „richtige Deutsch“ nicht gibt. Zu diesem fachlichen Wissen zählen dann u.a. Feststellungen der deskriptiven germanistischen Linguistik wie die, dass das Sprachsystem zahlreiche Möglichkeiten der Variation eröffnet, die national, vor allem aber regional, sozial und funktional in der Sprachgesellschaft auch genutzt werden, und zwar bis zu einem gewissen Grad auch in der Leitvarietät der geschriebenen deutschen Standardsprache. Aus linguistischer Perspektive kann es im funktional Angemessenen nichts Falsches geben (Kilian, Niehr, Schiewe 2013).

b) Sie sollen, andererseits, im Rahmen einer didaktischen Rekonstruktion des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung im inklusiven Deutschunterricht alle Schülerinnen und Schüler zum Erwerb (Können) sowie zur bewussten Produktion und Rezeption (Kennen) der Normen der geschriebenen deutschen Standardsprache führen (aktuell gemäß den Modellierungen „Bildungssprache“ und „Schulsprache“, vgl. Kilian 2018a), was zur Folge haben kann, dass die im Sprachsystem und in den standardsprachlichen Normen angelegte Variation aus sprachdidaktischen Gründen eingeschränkt, wenn nicht gar unterbunden wird.

Das skizzierte „Spannungsfeld der Diskurse“ ist keineswegs neu (vgl. dazu z. B. Peyer et al. 1996). Man wird gewiss nicht zu weit greifen, wenn man feststellt, dass manche Vertreterinnen und Vertreter der deskriptiven Linguistik selbst dann mit einer sprachnormativen Haltung im Deutschunterricht hadern, wenn diese im Rahmen des sprachlichen Lernens (notabene: nicht der sprachlichen *Bildung*) sprachdidaktisch gut begründet werden kann; und man wird wohl auch mit der Feststellung nicht fehlgreifen, dass manche Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer selbst dann die linguistische Beschreibung der Variation als eine Art „anything goes“ ablehnen und eine Neigung zu bipolaren normativen „Richtig“-„falsch“-Entscheidungen bei der Bewertung sprachlicher Leistungen der Lernenden hegen, wenn die sprachliche Variation nicht nur kontextuell aus funktionalen Gründen angezeigt ist, sondern auch sprachdidaktisch zum Zweck der sprachlichen Bildung geradezu ausgebeutet werden könnte (und dieselben Lehrkräfte sie andernorts, etwa in literarischen Texten, genießen).

Das Spannungsfeld zwischen deskriptiver Beschreibung sprachlicher Variation in der deutschen Standardsprache durch die germanistische Linguistik als Bezugswissenschaft einerseits und dem sprachdidaktisch begründeten Erfordernis einer (gegebenenfalls normativen) Beschränkung dieser Variation im Rahmen der Bewertung sprachlicher Leistungen andererseits soll im Folgenden aus der Perspektive des Deutschunterrichts selbst beleuchtet werden. Dazu werden die Konzeption und Durchführung einer Pilotstudie skizziert sowie erste Befunde aus derselben präsentiert und diskutiert (zu weiteren Grundlagen der Pilotstudie vgl. Kilian 2018a).

### **Zur empirischen Ermittlung von Bausteinen der professionellen Kompetenz von Deutschlehrkräften für die Bewertung sprachlicher Leistungen**

Die induktive Ermittlung derjenigen Bausteine des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, die einem Kompetenzbereich „didaktische Sprachkritik“ (vgl. Kilian et al. 2016, Kap. 4) zuzuweisen sind, nimmt ihren Ausgang von einer Beobachtung alltäglicher Akte der Sprachbewertung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte des Faches Deutsch im Rahmen der Unterrichtskommunikation. Sie konzentriert sich auf zwei Referenzbereiche, die die Facetten des (a) fachdidaktischen und (b) fachwissenschaftlichen Wissens im Rahmen der professionellen Kompetenz repräsentieren sollen:

- a) die Bewertung mündlicher und schriftlicher *sprachlicher Leistungen* von Schülerinnen und Schülern an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen (zu ermitteln aus dem Sprachgebrauch im Unterricht und in Texten),
- b) die Bewertung *sprachlicher Mittel*, die Lehr-Lern-Gegenstand des Deutschunterrichts sind oder im Unterricht metasprachlich reflektiert werden.

Die Definition des Begriffs der *sprachlichen Leistung* lehnt sich an die Ausführungen zur Bewertung von Schülerleistungen in den KMK-Bildungsstandards an (KMK 2004; KMK 2012; vgl. dazu auch Kilian 2018a). In den nationalen Bildungsstandards für das Abitur im Fach Deutsch wird die „Erfüllung standardsprachlicher Normen“ als Bewertungsrahmen für schriftsprachliche Leistungen angesetzt (KMK 2012, S. 26f.). Eine „gute“ Leistung soll „die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen“ nachweisen; für die Note „ausreichend“ sollen „die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden“ (ebd., S. 105). Interessant ist, dass in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss auch dem Prinzip der funktionalen Angemessenheit Rechnung getragen wird – zumindest mittelbar. Dort heißt es:

Abweichungen von der Standardsprache oder syntaktische Konsequenzen wie Ellipsen oder umgangssprachliche Wendungen werden akzeptiert, wenn sie deutlich einem Gestaltungswillen untergeordnet sind und der Figuren- und Konfliktzeichnung dienen. (KMK 2004, S. 30)

Unter *sprachlichen Mitteln* werden sämtliche dem Gesamtsystem *deutsche Sprache* sowie ggf. weiteren einzelsprachlichen Systemen zugehörigen Erscheinungsformen verstanden, auf die sich ein Bewertungshandeln der Lehrkraft beziehen kann. Das kann zum Beispiel eine Rückmeldungspartikel in einem Dramentext sein, ein Fachterminus, eine Aussprachevariante, eine rhetorische Figur, ein Emoticon in einer Graphic Novel. Die beiden Referenzbereiche können innerhalb von Schüleräußerungen bzw. Schülertexten auch zusammenfallen. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Bewertung des Wortes *Clippdinger* (für die Schnallen an einem Schulranzen) in einem Schülertext als Bewertung der sprachlichen Leistung des Schülers innerhalb dieses Textes fortgeführt wird zur metasprachlichen und dekontextualisierten Bewertung dieses Wortes sowie eines quasisynonymen Äquivalents (*Reflektoren*) im Unterrichtsgespräch.

Die ermittelten Bewertungen sprachlicher Leistungen von Schülerinnen und Schülern und sprachlicher Mittel durch die Lehrkräfte werden quantitativ und qualitativ ausgewertet. Um eine systematische Ordnung der Befunde

zu gewährleisten, orientiert sich deren Sortierung an den Gegenständen didaktischer Sprachkritik in Kilian et al. (2016, S. 138) sowie an den Kompetenzbereichen und Kompetenzformulierungen der nationalen Bildungsstandards (vgl. KMK 2004; KMK 2012). Die konkrete Kategorienbildung ergibt sich aus dem Abgleich induktiver und deduktiver Kategorien. Wenn zum Beispiel in einer Klasse der Jahrgangsstufe 6 der Gegenstand „Attribute“ als Thema bearbeitet wird, so geben die KMK-Bildungsstandards vor, dass die Lernenden die „grammatischen Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen“ können sollen (KMK 2004, S. 16). Metasprachliche Bewertungen der Lehrkraft, die sich auf diese Kompetenz und diesen Gegenstand beziehen, sind dem Bereich „Kritik grammatischer Zeichen“ (Kilian et al. 2016, S. 138) zuzuweisen.

Die Pilotierung dient der Vorbereitung eines größeren Forschungsprojektes, in dem relativ zu Inhalten und Kompetenzen des Deutschunterrichts sowie relativ zu Jahrgangsstufen die beiden Untersuchungsdimensionen (Bewertung sprachlicher Leistungen und sprachlicher Mittel durch Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) analysiert werden sollen. Diese Befunde sollen wiederum zur Bestimmung der Anforderungen genutzt werden, die die Bewertung sprachlicher Leistungen und sprachlicher Mittel an die professionelle Kompetenz von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern stellt. Darauf aufbauend sind Ansätze, Methoden und Materialien zur Vernetzung fachlicher und fachdidaktischer Bausteine im Rahmen eines „Segments ‚Sprachkritik‘“ (vgl. Schiewe 2011, S. 28) für die erste Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wissenschaftlich zu entwickeln, zu begründen und zu evaluieren.

Die Erhebung in der Pilotierung ist viergeteilt und soll auch erweisen, ob und inwiefern die gewählten Ansätze und Methoden in ihrem Zusammenspiel in der größeren Untersuchung zu repräsentativen Ergebnissen führen können:

#### Teil 1 (ProPhil\_Vid):

Videographie von Deutschunterricht: Der Pilotierung liegen Videographien von zehn Deutscheinheiten im Umfang von insgesamt 780 Minuten zugrunde. Die Einheiten (Stunden zwischen 45 und 90 Minuten Dauer) wurden im Zeitraum von Januar bis März 2017 von acht Lehrkräften in zehn unterschiedlichen Klassen an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen eines Bundeslandes durchgeführt. Die Zuordnung der Einheiten zu den Kompetenzbereichen erfolgte nach den zentralen Kompetenzorientierungen der jeweiligen Unterrichtsstunden. Wie stets, wurden auch hier in annähernd jeder Unterrichtsstunde schriftliche und mündliche Texte rezipiert (lesen, hören) sowie schriftliche und mündliche Texte

produziert (schreiben, sprechen), doch ist jeder Unterricht grundsätzlich einer wesentlichen didaktischen Intention und einem dazu gewählten wesentlichen Kompetenzbereich, Gegenstand und Thema gewidmet. Dieser Teil ist bereits abgeschlossen; die Daten werden derzeit ausgewertet.

#### Teil 2 (ProPhil\_F):

Fragebogen: Eine Fragebogenerhebung unter den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern dient der Ermittlung bewusster Grundlagen und Kriterien der Bewertung sprachlicher Leistungen und sprachlicher Mittel. Der Fragebogen arbeitet mit geschlossenen Items in einer vierstufigen Likert-Skala.

#### Teil 3 (ProPhil\_S):

Bewertung schriftlicher Leistungen: Die teilnehmenden Lehrkräfte werden gebeten, aus aktuellen schriftlichen Prüfungen der videographierten Klassen je eine Prüfungsleistung mit sehr wenigen, durchschnittlich vielen und mit überdurchschnittlich zahlreichen Kommentaren, Anstreichungen usw. auszuwählen und anonymisiert zur Verfügung zu stellen (zu Lehrer-Kommentaren vgl. Jost 2008; Fischbach, Schindler, Teichmann 2016).

#### Teil 4 (ProPhil\_I):

Leitfadengestütztes Interview: In den Interviews sollen, zum einen, Möglichkeiten gegeben sein, fragliche Stellen in den Videoaufzeichnungen mit Abstand zur Stunde reflektiert zu erläutern. Des Weiteren soll auf der Grundlage der Videoauswertungen, des Fragebogens und der Bewertungen schriftlicher Leistungen eine individuelle Selbsteinschätzung in Bezug auf die Entwicklung der eigenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen professionellen Kompetenz zur „didaktischen Sprachkritik“ in der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sowie aufgrund der Praxiserfahrung vorgenommen werden. Das „Spannungsfeld der Diskurse“ zwischen linguistischer Deskription von Varianten und sprachdidaktischem Erfordernis zur mithin normativen Entscheidung zwischen diesen Varianten soll ebenfalls Gegenstand der Interviews sein.

Die folgenden Ausführungen sind der Videographie (Teil 1) gewidmet, aus der erste Befunde auf der Basis ausgewählter Beispiele präsentiert und diskutiert werden. Die Fragebogenerhebung wird derzeit ausgewertet; die Auswertung der Teile 3 und 4 der Pilotierung steht noch aus; eine Auswertung und Zusammenführung der Daten aller vier Teile ist in Vorbereitung.

Die Videoerhebung erfolgte in jeder Deutschstunde mit Hilfe zweier Kameras, die in den Ecken des hinteren Teils des Unterrichtsraumes aufgestellt und auf die Tafel / das Whiteboard sowie den Lehrertisch ausgerichtet waren. Da die Sitzordnungen aller Unterrichtsräume dieser Frontalausrichtung entsprechen, wurde auf dem Lehrertisch zusätzlich ein Audioaufnahmegerät platziert (zu Unterrichtsvideographien in der Deutschdidaktik vgl. Maak 2016; Krelle 2014; Stahns 2013; Stahns, Bremerich-Vos 2013).

Die folgende Tabelle fasst die videographierten Stunden im Überblick zusammen:

Kompetenzbereiche	Jahrgangsstufe 6	Jahrgangsstufe 7	Jahrgangsstufe 9	Jahrgangsstufe 10	Jahrgangsstufe 11	Jahrgangsstufe 12
Sprechen und Zuhören			ProPhil_SuZ_9_AS_Vid_1 Gesprochene Sprache im Drama ( <i>Frühlings Erwachen</i> ); 45 Minuten			
Schreiben (Textproduktion und Orthographie)		ProPhil_SCHR_7_DN_Vid_1 Kommasetzung (Nebensätze); 60 Minuten		ProPhil_SCHR_10_RP_Vid_1 Textgebundene Erörterung: Erarbeitung von Merkmalen; 90 Minuten	ProPhil_SCHR_11_GK_Vid_1 Revision selbstgeschriebener Texte (Johnson, <i>Babendererde</i> ), Schwerpunkt: Adressatensteuerung in Texten; 90 Minuten  ProPhil_SCHR_11_JS_Vid_1 Erarbeitung textsortenspezifischer Merkmale (Gliederung, Stil u. a.); 90 Minuten	

Kompetenzbereiche	Jahrgangsstufe 6	Jahrgangsstufe 7	Jahrgangsstufe 9	Jahrgangsstufe 10	Jahrgangsstufe 11	Jahrgangsstufe 12
Lesen – mit Texten und Medien umgehen (Sek I) / sich mit Texten und Medien auseinandersetzen (Sek II)					ProPhil_LES_11_JJ_Vid_1 Wortschatzarbeit, Begriffsbildung im Rahmen der Erarbeitung eines Textverständnisses („Aufklärung als sozialhistorische Epoche“); 90 Minuten  ProPhil_LES_11_BK_Vid_1 Kriteriengeleitete Analyse epischer Texte (Buber: <i>Legende des Baalschem</i> ; Satzbau, Wortwahl); 90 Minuten	ProPhil_LES_12_BK_Vid_1 Kriteriengeleitete Analyse von Sachtexten (Theurich, Theaterkritik: adressatenorientierte Formulierungen); 90 Minuten  ProPhil_LES_12_AS_Vid_1 Analyse eines literarischen Textes (Fontane: <i>Frau Jenny Treibel</i> : Begriff des „poetischen Realismus“); 45 Minuten
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (Sek I) / reflektieren (Sek II)	ProPhil_SPR_6_IB_Vid_1 Grammatik: Attribute, dazu Revision eigener Texte (Beschreibung des eigenen Schulranzens in einer Kleinanzeige); 90 Minuten					

Bei der Auswertung der Unterrichtsvideographien kommen gesprächsanalytische (Vogt 2016) sowie rekonstruktiv-qualitative Methoden, insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse, angereichert durch Ansätze der quantitativen Inhaltsanalyse, zum Einsatz (vgl. dazu die Kurzdarstellungen von Heins 2016; Uhl 2016). Die Videos sind von zwei unabhängig voneinander arbeitenden Personen gemäß einer Definition (s. u.) der deduktiv vorgegebenen Kategorie „metasprachlich bewertender unterrichtskommunikativer Akt“ kodiert worden. Reliabilität, Validität und Objektivität der Kodierung sprachlicher Handlungen der Lehrkräfte als konkrete Akte der Bewertung sprachlicher Leistungen und

Bewertung sprachlicher Mittel werden im geplanten Projekt u. a. durch Berechnung der Übereinstimmungen unterschiedlicher Kodierer ermittelt. Darauf ist in der Pilotierung verzichtet worden. Die beiden Kodierer hatten die noch unspezifisch formulierte Aufgabe, aus dem Gesamt des sprachlichen und nicht-sprachlichen unterrichtsrelevanten Handelns der Lehrkraft diejenigen Handlungen zu filtern, die sie als Bewertung sprachlicher Leistungen oder Bewertung sprachlicher Mittel identifizieren. Die identifizierten Handlungen sollten danach den Gegenstandsbereichen nach Kilian et al. (2016) und den Kompetenzen gemäß den KMK-Bildungsstandards zugeordnet werden.

Die Rekonstruktion im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse setzt deduktiv bei der Kategorie des metasprachlich bewertenden unterrichtskommunikativen Aktes der Lehrkraft an. Dieser Akt ist dadurch gekennzeichnet, dass er

1. semantisch-enzklopädisch (propositional) auf ein sprachliches Phänomen (ein sprachliches Mittel oder eine sprachliche Leistung) bezogen ist,
2. unterrichtskommunikativ (dialogpragmatisch illokutionär und perlokutionär) als *Bewertung* dieses sprachlichen Phänomens intentional zum Zweck der Wissensvermittlung bzw. Wissenserzeugung eingesetzt wird.

Die kommunikative Handlung des Bewertens sei dazu wie folgt definiert:

Aufgrund von Wertvorstellungen, die als Vergleichsbasis dienen, ordnet der Sprecher ein Objekt/eine Begebenheit einem bestimmten Bewertungsaspekt zu [...] und gibt das Ergebnis einem Hörer zur Kenntnis.

Die *Wertvorstellungen der Vergleichsbasis* können sowohl subjektiv (Geschmack) als auch sozialgesellschaftlich (schichtspezifisch) als auch institutionell-staatlich (Gebrauchsnormen, Gesetze u.a.) vorgegeben sein [...], wobei alle drei Bereiche sich gegenseitig beeinflussen.

*Bewertungsaspekt* ist derjenige Ausschnitt aus der Vergleichsbasis, der zum Vergleich mit dem Objekt herangezogen wird [...]. (Wagner 2001, S. 201; vgl. auch Behrens 2013)

Es werden dementsprechend in einem ersten Durchgang alle unterrichtskommunikativen Akte der Lehrkraft als Token für diese Kategorie gewertet, die an der Textoberfläche intersubjektiv überprüfbar als metasprachlich bewertende Akte gemäß (1) und (2) zu erfassen sind. Das propositionale Kriterium (1) kann weiter konkretisiert werden in Bezug auf die Sprachbeschreibungsebene, der das sprachliche Phänomen zuzuweisen ist; das pragmatische Kriterium (2) kann weiter konkretisiert werden in Bezug auf den Kompetenzbereich

und die Teilkompetenz(en), denen die Bewertungshandlung im unterrichtskommunikativen sprachdidaktischen Kontext zuzuweisen ist. Weitere Kategorien (z. B. die Differenzierung zwischen individuell oder kollektiv adressiert, fördernd bewertend oder prüfend bewertend usw.) sind induktiv in weiteren Auswertungsdurchläufen zu validieren und anzuwenden.

Die Frage, ob und inwiefern die Lehrkraft weitere oder andere metasprachliche unterrichtskommunikative Akte hätte vollziehen können oder müssen, ist für die vorliegende Untersuchung irrelevant. Ziel dieses ersten Auswertungsdurchlaufs ist es, zu eruieren, in welcher Anzahl metasprachliche unterrichtskommunikative Akte durchschnittlich in der Stichprobe aus der Praxis des Deutschunterrichts vorkommen, welche sprachlichen Phänomene (propositionale Teilakte) mit welchen sprachdidaktischen Intentionen (illokutionäre und perlokutionäre Teilakte) metasprachlich bewertet werden und auf welche Vergleichsbasis dabei jeweils Bezug genommen wird – insbesondere hinsichtlich des Spannungsverhältnisses zwischen linguistischer Deskription und sprachdidaktisch bisweilen erforderlicher Normierung. So ist, um ein Beispiel aus dem Bereich der grammatischen Zeichen anzuführen, bei partitiven Attributen nach Sammelbezeichnungen linguistisch eine „erhebliche Varianz“ festzustellen: „Es gibt [eine Anzahl [*große Unternehmen / großer Unternehmen / von großen Unternehmen / an großen Unternehmen*] in der Stadt.“ (Duden 2016, S. 996) Im Zuge des sprachlichen Lernens sind Schülerinnen und Schüler damit bisweilen überfordert, weshalb aus sprachdidaktischen Gründen eine Auswahl – die letztlich eine normative Wirkung entfalten kann – erforderlich wird.

Bei der Bewertung sprachlicher Leistungen und sprachlicher Mittel in unterrichtlichen Zusammenhängen durch die Lehrkraft handelt es sich in jedem Fall um metasprachliche kommunikative Akte. Diese Einheit bildet daher die oberste deduktiv aus der allgemeinen Struktur der Unterrichtskommunikation abgeleitete Kategorie. Metasprachliche kommunikative Akte können verbal (z. B. im Unterrichtsgespräch oder durch Randnotizen an Schülertexten) und nonverbal (z. B. durch mimische [hochgezogene Augenbraue] oder gestische Zeichen [Daumen hoch/runter]) erfolgen. Im Verlauf dieser Pilotierung werden aus der Praxis der Unterrichtsstunden heraus die für die gesamte Lerngruppe vernehmbaren verbalen sprachbewertenden Akte der Lehrkraft berücksichtigt; individuelle Bewertungen sprachlicher Leistungen aus den ggf. während des Unterrichts auch geführten Zwiesgesprächen zwischen Lehrkraft und Schüler/Schülerin wurden nicht aufgezeichnet. Nonverbale sprachbewertende Akte der Lehrkraft wie überdies weitere Aspekte der Unterrichtskommunikation, die mit den verbalen sprachbewertenden Akten in Zusammenhang stehen (z. B. die Form der Sprachbewertung: Lautstärke, Positionierung als Hörerrückmeldung,

indirekte Korrektur in der Gestalt eines Lehrerechos; Farbe oder Stil der Randnotiz usw.), bleiben im Zuge dieser ersten Sichtung noch unbeachtet. Ebenso sind die Bewertungen der ausgewählten schriftlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern hier noch nicht einbezogen.

Es ergeben sich für das Spannungsfeld zwischen linguistischer und sprachdidaktischer Fundierung der Bewertung (und damit zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Facetten der professionellen Kompetenz, vgl. 3 und 4) folgende Aspekte der Betrachtung:

1. Kompetenzbereich (z. B. „Schreiben“), Jahrgangsstufe und *Anzahl der Akte der Bewertung* (relativ zum quantitativen Umfang der kommunikativen [verbalen und nonverbalen] Aktivitäten der Lehrkraft [erfasst in Sekunden der Gesprächsschritte/Turns])

1.1 Subkompetenzbereich (z. B. „Texte schreiben“)

1.2 Konkrete Teilkompetenz (z. B. „zentrale Schreibformen beherrschen und sachgerecht nutzen: informierende [berichten, beschreiben, schildern], argumentierende [erörtern, kommentieren], appellierende, untersuchende [analysieren, interpretieren], gestaltende [erzählen, kreativ schreiben]“)

1.3 Konkreter Inhalt (z. B. *um Attribute angereicherte Beschreibung des eigenen Schulranzens in einer Kleinanzeige* [ProPhil\_SPR\_6\_IB\_])

2. Kompetenzbereich (z. B. „Schreiben“), Jahrgangsstufe und *Art der Bewertung* (z.B. mdl., schriftl., verbal, nonverbal)

2.1 Subkompetenzbereich [wie bei 1.]

2.2 Konkrete Teilkompetenz [wie bei 1.]

2.3 Konkreter Inhalt [wie bei 1.]

3. Kompetenzbereich (z. B. „Schreiben“), Jahrgangsstufe und *fachlicher (linguistischer) Bezugsbereich der Bewertung* (z. B. aus dem Sprachsystem hergeleitete Norm vs. aus dem Sprachgebrauch hergeleitete funktionale Angemessenheit)

3.1 Subkompetenzbereich [wie bei 1.]

3.2 Konkrete Teilkompetenz [wie bei 1.]

3.3 Konkreter Inhalt [wie bei 1.]

4. Kompetenzbereich (z. B. „Schreiben“), Jahrgangsstufe und *fachdidaktischer Bezugsbereich der Bewertung* (z. B. fördernd vs. prüfend, kognitiv anregend vs. präskriptiv-korrigierend)

4.1 Subkompetenzbereich [wie bei 1.]

4.2 Konkrete Teilkompetenz [wie bei 1.]

4.3 Konkreter Inhalt [wie bei 1.]

5. Grunddaten und Lernbedingungen der Lerngruppe (z. B. Altersverteilung innerhalb der Lerngruppe, Geschlechterverteilung, besondere Lernbedingungen relativ zum Kompetenzbereich bei einzelnen Schülerinnen/Schülern und deren sozialen Metadaten [soziale Herkunft, sprachliche Herkunft u. a.]

6. Grunddaten und Lehrbedingungen der Lehrperson (z. B. Bildungsweg, Dienstjahre, besondere fachspezifische Erfahrungen).

Schulisch-institutionelle sowie im engeren Sinne pädagogische Aspekte wie zum Beispiel die aus pädagogischen Gründen erfolgende Begrenzung der Anzahl von Bewertungsakten und Bewertungsaspekten relativ zu den im Unterrichtsverlauf auch möglichen (vgl. Fischbach, Schindler, Teichmann 2016, S. 161) und die didaktisch angezeigte Unterlassung von Bewertungsakten bleiben im Rahmen der Pilotierung zunächst unbeachtet. Leider ebenso unbeachtet und daher unbeantwortet bleiben muss bis auf Weiteres die sprachdidaktisch eigentlich bedeutsamste Fragestellung, nämlich die nach Effekten der Bewertung sprachlicher Leistungen und sprachlicher Mittel für das sprachliche Lernen und die sprachliche Bildung. Des Weiteren konnte im Rahmen der Pilotierung die Frage nach einer Entwicklung der Expertise der Lehrkräfte (vgl. Baumert, Kunter 2006, S. 506) zur Bewertung sprachlicher Leistungen und sprachlicher Mittel im Laufe der Dienstjahre nicht zum Gegenstand der Untersuchungen gemacht werden. Die Interviews sollen Einblicke gewähren.

## Erste Befunde am Beispiel zweier Deutschstunden

Am Beispiel zweier Deutschstunden werden im Folgenden erste Befunde präsentiert und diskutiert. Ausgewählt wurde jeweils eine Einheit aus der Sekundarstufe I (ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_) und eine aus der Sekundarstufe II (ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_).

Die Einheit aus der Sekundarstufe I ist im Wesentlichen dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ gewidmet. Konkret handelt es sich um den Unterbereich „Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen“ und innerhalb dieses Unterbereichs um die grammatische Kategorie „Attribut“. Das Attribut ist in den Bildungsstandards nicht explizit erwähnt, aber mitgemeint (vgl. KMK 2004, S. 16: „grammatische Kategorien und ihre Leistungen in situativen und funktionalen Zusammenhängen kennen und nutzen, insbesondere Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv I/II), Aktiv/Passiv; Genus, Numerus, Kasus; Steigerung“); der linguistische Gegenstand des gesamten Unterbereichs gehört zu den stärker normierten innerhalb der Kompetenzbereiche der gering strukturierten Domäne des Deutschunterrichts. So ist etwa die Vergabe des Genus zu einzelnen Substantiven stärker normiert als die semantische Erklärung des Begriffs „poetischer Realismus“.

Die Einheit aus der Sekundarstufe II ist im Wesentlichen dem Kompetenzbereich „Lesen“, Unterbereich „sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ und innerhalb dieses Unterbereichs der Erarbeitung epochenspezifischer Begriffe gewidmet (hier der Begriff „poetischer Realismus“). Die Begriffsbildung im Wege der systematischen Wortschatzarbeit ist in den Bildungsstandards ebenfalls eher mitgemeint als explizit erwähnt; für das Verstehen literarischer Texte wird eine entsprechende Teilkompetenz als vorhandenes deklaratives Wissen ausgewiesen (vgl. KMK 2012, S. 18: Schülerinnen und Schüler sollen „ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen“ können). Die Semantik einzelsprachlicher Lexeme, die als Bezeichnungen von Literaturepochen dienen (wie z. B. das Wort *Realismus*), kann für einige prototypische Merkmale als normiert gelten; das ist das, was man in der Regel in allgemeinsprachlichen Wörterbüchern zu diesem Wort verzeichnet findet. Der Begriff, der weit über die Wortbedeutung hinausgreift, entzieht sich grundsätzlich jedoch einer knappen definitorischen Formulierung. Begriffsbildender Unterricht zählt daher zu den besonderen sprachdidaktischen Herausforderungen (vgl. Kilian 2015).

## Sekundarstufe I (ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_)

Grunddaten: 23 Schülerinnen und Schüler, darunter 14 männlich, 9 weiblich

Dem Unterrichtsgespräch liegen *beschreibende* Texte der Schülerinnen und Schüler zugrunde, die sie zuvor in dieser Einheit angefertigt haben (Thema: „Ich beschreibe meinen Ranzen“). Drei ausgewählte Texte werden zu Beginn des Unterrichts mit Hilfe eines Tageslichtprojektors präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler werden um „erste Kommentare“ gebeten (ProPhil\_SPR\_6\_IB\_K1\_T1\_05:37). Der erste Text lautet:

„Mein Ranzen von Satch ist hell- und dunkelblau kariert. Er hat drei Taschen und zwei für Trinkflaschen an den Seiten, und einen Henkel, man kann ihn aufsetzen. Er hat zwei Hüftgurte, die Clippdinger sind grün und einer fehlt.“

Die metasprachlich bewertenden Akte der Lehrerin sind im ersten Drittel dieser Deutschstunde überwiegend auf den Textwortschatz und auf ausgewählte syntaktische Konstruktionen bezogen, wobei als Vergleichsbasis ein Anspruch an allgemeine Textverständlichkeit und *Genauigkeit* der Beschreibung fungiert. Zum Wortschatz findet sich beispielsweise folgender roter Faden metasprachlich bewertender Handlungen (die folgenden Zitate geben Äußerungen der Lehrerin wieder): „Also, ‚Clippdinger‘ ist nicht allgemein verständlich, müsste man zeigen“ (ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_K1\_T1\_06:45), dazu dann kurze Zeit darauf am Beispiel des zweiten Textes: „Also dieser [Text, J.K.] ist schon {L. bewegt den Daumen der rechten Hand und beginnt, die genannten Merkmale gestisch mitzuzählen} genauer und {L. bewegt den Zeigefinger} ist richtig, ... und ‚Reflektoren‘, wie würdet ihr ... warum ist ‚Reflektoren‘ besser als ‚Clippdinger‘ im ersten Text?“ (ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_K1\_T1\_13:07); [Schülerinnen- und Schüleraussagen normativ zusammenfassend]: „‚Clippdinger‘ ist so ‚ne Behelfskonstruktion, wenn man den Fachausdruck nicht hat. Aber genauer ist natürlich der Fachausdruck.“ (ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_K1\_T1\_13:55).

Später, als die Schülerinnen und Schüler die drei Texte selbständig untersuchen sollen, wird daraus explizit ein Wertungskriterium formuliert:

ProPhil_Vid_SPR_6_IB_K1_T2		
L = Lehrkraft; S[Zahl] = Schüler/in; S ? = nicht identifizierbarer Schüler / nicht identifizierbare Schülerin; // = Simultansprechen von L und S; ... = Pause von weniger als drei Sekunden; P[Zahl] = Pause von ZAHL Sekunden; (?) = Äußerung unverständlich; {} = nonverbale Akte (vgl. Stahns 2013, S. 130)		
Token	Position der Gesprächsschritte/ Turns (min:sec)	Gesprächssequenz
27	27:21	L: einige, die schreiben auch, es ist [S(?)Name] ranzen. ... das wichtige ähm ist eigentlich das, was wir ÜBER den text gesagt haben, was wir vielleicht noch herausfinden konnten, also was ist an dem text gelungen, was ist gut beschrieben, und wo fehlt es da noch. zum beispiel hatten wir gesagt, ‚Clippdinger‘ ist kein fachausdruck, und wir wissen ... und deswegen ist das ungenau, ja? während der zweite text einen fachausdruck ‚Reflektoren‘ enthält.

Gegenstand metasprachlich bewertender Akte sind in dieser Phase des Unterrichts zudem syntaktische Konstruktionen aus den Texten der Schülerinnen und Schüler (z.B. zu „links und rechts“ die standardschriftsprachlich normative Aussage: „Es fehlt das Prädikat drin, um ... damit das überhaupt ähm ‘n Satz ist ... was fehlt noch? Nicht nur das Prädikat, [S7-Name] P[5], ‘n Satz besteht ja nicht nur mindestens aus einem Prädikat, sondern da muss ... immer auch was anderes dazukommen, [S13-Name]“ [ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_K1\_T1\_20:49]; oder: L [mit Bezug auf Text 3]: „wir haben aber noch einen Nebensatz“ [...] S4: „Sie haben einen großen Griff, der auch blau kariert ist‘. ‚der auch blau kariert ist‘ ist ein Nebensatz“ L: {nickt} „und die machen das schon genauer, oder?“ [ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_K1\_T1\_20:49]).

In dieser Deutschstunde im Umfang von 90 Minuten haben zwei unabhängig voneinander arbeitende Kodierer insgesamt 54 explizite metasprachlich bewertende kommunikative Akte der Lehrkraft übereinstimmend identifiziert. Diese sind im Wesentlichen fünf Types zuzuordnen:

1. Bewertung der funktionalen Angemessenheit und stilistischen Varianz lexikalischer Mittel (relativ zur Funktion BESCHREIBEN oder / und zur Funktion ANBIETEN in einer Textsorte „Kleinanzeige“) (16),

2. Bewertung der Lautstärke und sprachlichen Formulierung der mündlichen Beiträge der Schülerinnen und Schüler (10),
3. Bewertung der formalen Korrektheit und funktionalen Angemessenheit syntaktischer Strukturen (10),
4. Bewertung der kognitiven und kommunikativen Leistung der grammatischen Kategorie „Attribut“ und einer Auswahl der grammatisch möglichen Attributarten (9),
5. Bewertung der funktionalen Angemessenheit sowie stilistischen Varianz von Attributen unterschiedlicher Art relativ zur Funktion BESCHREIBEN oder / und zur Funktion ANBIETEN (in einer Textsorte „Kleinanzeige“) (9).

Nach der Einführung der Kategorie „Attribut“ sollen im Unterricht mögliche grammatische Formen und deren semantische Funktionen zusammengetragen werden. Die Instruktion lautet: „Finde Attribute“, in der Mitte der Tafel ist „Was für eine Klasse?“ notiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen Attribute finden, die das Bezugssubstantiv *Klasse* genauer beschreiben. Folgender Auszug aus dem Unterrichtsgespräch veranschaulicht die metasprachlich bewertende Arbeit der Lehrkraft, die gleichsam en passant erfolgen muss („T2“ bezieht sich auf den zweiten Teil der 90 Minuten, die Minutenzählung setzt neu ein):

ProPhil_Vid_SPR_6_IB_K1_T2		
L = Lehrkraft; S[Zahl] = Schüler/in; S? = nicht identifizierbarer Schüler / nicht identifizierbare Schülerin; // = Simultansprechen von L und S; ... = Pause von weniger als drei Sekunden; P[Zahl] = Pause von ZAHL Sekunden; (?) = Äußerung unverständlich; {} = nonverbale Akte (vgl. Stahns 2013, S. 130)		
Token	Position der Gesprächsschritte/ Turns (min:sec)	Gesprächssequenz
45–47	16:21	S11: die große klasse L: welche form? S11: adjektiv L: S6 [Name] S6: ähm mit klassensprecher

ProPhil_Vid_SPR_6_IB_K1_T2		
L = Lehrkraft; S[Zahl] = Schüler/in; S ? = nicht identifizierbarer Schüler / nicht identifizierbare Schülerin; // = Simultansprechen von L und S; ... = Pause von weniger als drei Sekunden; P[Zahl] = Pause von ZAHL Sekunden; (?) = Äußerung unverständlich; {} = nonverbale Akte (vgl. Stahns 2013, S. 130)		
Token	Position der Gesprächsschritte/ Turns (min:sec)	Gesprächssequenz
	16:28	L: die klasse mit klassensprecher ... weil die anderen vielleicht keinen haben? die klasse mit ... ich hab' 'n schöneres beispiel noch gesehen [auf den Arbeitsblättern, J.K.], ja, S10 [Name]
	16:32	S13: die klasse mit whiteboard
	16:34	L: ja, die klasse mit whiteboard. die klassen haben hier alle 'n klassensprecher, aber whiteboards {schreibt es an die Tafel} [...] was ist das für'n attribut?
	16:55	S9: präpositionalattribut
		[...]
	17:06	L: wer hat noch ein präpositionales attribut (?) gefunden? S14 [Name]
	17:10	S14: ähm, die klasse mit waschbecken [...]
	17:19	L: es muss übrigens nicht immer die präposition ‚mit‘ sein ... ihr kennt ja noch mehr präpositionen [die Schülerinnen und Schüler nennen zunächst Genitiv- und Adjektivattribute, dann]
	17:28	S6 die klasse ohne schüler
	18:31	L: was ist DAS? ... ‚ohne schüler‘, was für ein attribut? [...] S9 [Name]
	18:54	S9: präpositionalattribut

Die Intonation der Lehrkraft in ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_K1\_T2\_18:31 lässt erkennen, dass sie die Antwort „die Klasse ohne Schüler“ semantisch für fragwürdig hält. Gleichwohl erfolgt keine explizite metasprachliche Bewertung, und dies, so kann erst einmal nur vermutet werden, aus didaktisch gutem Grund: Da die Schülerinnen und Schüler auf den Impuls in 17:19 andere Attributarten nennen, nicht aber Beispiele für die gewünschte attributive Präpositionalphrase, scheint nicht nur deren Form, sondern scheinen auch deren semantische Leistungen, Funktionen und Restriktionen für den Zweck dieser das Thema „Attribut“ einführnden Deutschstunde zu weit zu führen. Es bleibt daher bei der nur intonatorisch angedeuteten Bewertung. Dieses Beispiel veranschaulicht zudem das Spannungsfeld zwischen linguistischer und sprachdidaktischer Bewertung: An der Formulierung „die Klasse mit Klassensprecher“ als Beispiel für eine attributive Präpositionalphrase ist linguistisch nichts zu beanstanden. Vor dem Hintergrund des sprachdidaktischen Konzepts, in dem der Unterricht sich an dieser Stelle bewegt und in dem gerade die spezifizierend-kennzeichnende („genauersagende“) Funktion syntaktisch nicht konstitutiver Attribute verdeutlicht werden soll (vgl. von Polenz 1988, S. 258-264), ist dieser metasprachlich bewertende Akt indes notwendig.

## Sekundarstufe II (ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_)

Grunddaten: 14 Schülerinnen und Schüler, darunter 9 männlich, 5 weiblich

Dem Unterrichtsgespräch liegt eine Passage aus Fontanes *Frau Jenny Treibel* zugrunde, konkret ein Ausschnitt aus einem Gespräch zwischen Distelkamp und Schmidt über das „Nebensächliche“ und das „Poetische“ zu Beginn des 7. Kapitels. Der Ausschnitt wird zu Beginn der Stunde noch einmal laut vorgelesen:

Distelkamp lächelte. „Das sind so Schmidiana. Du warst immer fürs Anekdotische, fürs Genrehafte. Mir gilt in der Geschichte nur das Große, nicht das Kleine, das Nebensächliche.“

„Ja und nein, Distelkamp. Das Nebensächliche, soviel ist richtig, gilt nichts, wenn es bloß nebensächlich ist, wenn nichts drin steckt. Steckt aber was drin, dann ist es die Hauptsache, denn es gibt einem dann immer das eigentlich Menschliche.“

„Poetisch magst du recht haben.“

„Das Poetische – vorausgesetzt, daß man etwas anderes darunter versteht als meine Freundin Jenny Treibel –, das Poetische hat immer recht; es wächst weit über das Historische hinaus ...“

(Theodor Fontane: *Frau Jenny Treibel*. Roman [1893]. Um Anmerkungen ergänzte Ausgabe Stuttgart: Reclam, 1988, S. 76)

Gegen Ende der Stunde (ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_34:35) führt die Lehrkraft den Begriff „poetischer Realismus“ lexikalisch ein und bindet dadurch die zuvor im Unterrichtsgespräch erarbeiteten lexikalisch-semanticen und begrifflichen Merkmale als deklaratives Wissen in der Mehrwortbenennung zusammen. Einzelne Merkmale des Begriffs werden an der Tafel festgehalten (z. B. „Realismus soll nicht: Elend darstellen, Wirklichkeit abbilden“). Diese Merkmale sind vorab bei der Unterrichtsplanung als Erwartungshorizont formulierbar, d. h. die Vergleichsbasis ist vor dem Unterricht erstellbar. Die Anlässe, die metasprachlich bewertenden Handlungen hervorrufen und die die Gewinnung, sprachliche Einfassung und Konturierung dieser Merkmale leiten, sind indes nur zum Teil zu antizipieren. Die induktive Erzeugung und Sicherung eines Begriffs „poetischer Realismus“ setzt daher eine Befähigung zum sprachkritischen Vergleich zwischen Schülerinnen-/Schüleräußerung und Vergleichsbasis voraus.

In dieser Deutschstunde im Umfang von 45 Minuten sind von zwei unabhängig voneinander arbeitenden Kodierern insgesamt 28 explizite metasprachlich bewertende kommunikative Akte der Lehrkraft übereinstimmend identifiziert worden. Diese sind im Wesentlichen vier Typen zuzuordnen:

1. Bewertung des Grades der propositionalen Genauigkeit in der sprachlichen Formulierung (12),
2. Bewertung der systematischen Ordnung des Gedankens im Rahmen der Äußerung (4),
3. Bewertung des Verhältnisses der Aussagen unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler zueinander (3),
4. Bewertung der formalen Korrektheit der sprachlichen Formulierung oder der Wahl der sprachlichen Handlung (9).

Die metakommunikativ bewertenden Akte der Lehrkraft beziehen sich in der Mehrzahl auf die sprachlichen Formulierungen des propositionalen Gehalts in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Während die inhaltliche Arbeit an einem Begriff mittels verschiedener Operationen zu den üblichen Verfahren des begriffsbildenden Unterrichtsgesprächs in verschiedenen Fächern zu zählen ist (vgl. Kilian 2015, S. 150-151 mit Verweis auf die „Teiloperationen im Prozeß der Begriffsbildung“ von Grzesik), bleibt die Bewertung der sprachlichen Form(ulierung) dieser Begriffsbildung im Rahmen einer induktiven Erarbeitung oft ohne nähere Reflexion. Ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler einen Begriff des „poetischen Realismus“ sprachlich in einer Weise für

sich geformt und erfasst haben, die ihrer literarischen Bildung zuträglich ist, den Kompetenzansprüchen und den Erwartungen der Lehrkraft entspricht, kann dem Unterrichtsverlauf nicht entnommen werden. Gerade diese metasprachliche Bewertung fordert die sprachkritische professionelle Kompetenz von Lehrkräften in besonderem Maße heraus. Denn es geht dabei nicht allein um „richtig“ oder „falsch“ in Bezug auf das deklarative Wissen, das mit dem zu erwerbenden Begriff aufgebaut werden soll. Die Steuerung der Begriffsbildung in Bezug auf diese bipolare Bewertung der inhaltlichen Passung der Schülerinnen- und Schüleraussagen übernehmen in dieser Stunde ohnedies grundsätzlich die zahlreichen positiv wie negativ verstärkenden nonverbalen Hörerrückmeldungen und verbalen Rückmeldungspartikeln der Lehrkraft (z.B.: Nicken [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_14:28], Hin- und Herwiegen des Kopfes [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_29:54], Heben des Fingers, erwartungsfreudiges Gesicht, leichtes In-die Knie-Gehen mit begleitender Interjektion [„Ahh!“] [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_33:07]), positiv verstärkendes „Aha!“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_11:17; 26:42; 26:57 u. ö.]).

Explizite metasprachlich bewertende Akte vollzieht die Lehrkraft in dieser Unterrichtsstunde hingegen dann, wenn die sprachliche Form die Proposition der Aussagen im Verhältnis zur Vergleichsbasis als zu vage, zu abstrakt, zu dicht am Text der Vorlage erscheinen lässt (z. B.: „Können Sie das an einem konkreten Beispiel ... zeigen?“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_08:42]; „Das geht in die richtige Richtung.“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_09:50]; „Wenn Sie uns das erläutern können ... wäre das möglich?“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_10:40]; „Ja, aber Sie bleiben noch sehr allgemein ... Was, an welches Beispiel denken Sie?“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_10:59]; „Klingt mir noch sehr theoretisch, da kann ich mir noch nicht wirklich etwas drunter vorstellen.“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_11:57]). Bereits nach knapp zehn Minuten thematisiert die Lehrkraft explizit, dass die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Genauigkeit der sprachlichen Formulierung und damit auch hinsichtlich der inhaltlichen Passung zur von ihr angesetzten Vergleichsbasis nicht hinreichend seien:

„Ich bin mir sicher, dass diese Textstelle nicht ganz einfach ist. [...] In der Wiedergabe haben Sie ja Recht, es steht im Prinzip so da. Aber was genau meint hier ‚das Nebensächliche‘ [...]?“ (ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_09:14)

Der Fokus der metasprachlich bewertenden Akte der Lehrkraft verlagert sich in der Folge von der sprachlichen Formulierung auf die systematische Ordnung der Merkmale (z. B.: „Das haben Sie gut zusammengefasst. Es ist aber ‚ne ganze Menge, die Sie zusammengefasst haben. Ähm, versuchen Sie mal, jetzt auf bestimmte Begriffe die Betonung zu legen. Was wäre dann also danach die Aufgabe

des Realismus?“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_27:28]; „Da gehen mir jetzt ehrlich gesagt die Begriffe ein wenig zu sehr durcheinander. Ich habe das Gefühl, ich kann dem nicht ganz folgen. Was genau meinen Sie [...]?“ [ProPhil\_Vid\_LES\_12\_AS\_K2\_32:39]). An einem kurzen Auszug sei dies abschließend veranschaulicht:

ProPhil_Vid_LES_12_AS_K_2		
L = Lehrkraft; S[Zahl] = Schüler/in; S? = nicht identifizierbarer Schüler/nicht identifizierbare Schülerin; // = Simultansprechen von L und S; ... = Pause von weniger als drei Sekunden; P[Zahl] = Pause von ZAHL Sekunden; (?) = Äußerung unverständlich; {} = nonverbale Akte (vgl. Stahns 2013, S. 130)		
Token	Position der Gesprächsschritte/ Turns (min:sec)	Gesprächssequenz
11–14	23:38	L [im Anschluss an Ausführungen von S6]: ähm, das muss ich kurz auseinandersetzen. ähm, realismus soll NICHT: wirklichkeit abbilden.
	23:46	S6: ja.
	23:47	L {schreibt unter „Realismus soll nicht“: „Wirklichkeit abbilden“ an die Tafel} sondern er soll [Name S6], können sie das wiederholen?
	23:59	S6: eine geschichte erzählen, an die wir glauben, das heißt authentisch sein, aber trotzdem idealisierend, NICHT abbildend.
	24:08	L: gut, wir haben ja schon den begriff der fiktion eingeführt. [...] wie verhält es sich damit? hilft Ihnen das? dieser gedanke?
	24:24	S6: man muss natürlich differenzieren zwischen der wirklichkeit und einem abbild der wirklichkeit, bei dem gewisse details ausgespart bleiben [...]

ProPhil_Vid_LES_12_AS_K_2		
L = Lehrkraft; S[Zahl] = Schüler/in; S ? = nicht identifizierbarer Schüler/nicht identifizierbare Schülerin; // = Simultansprechen von L und S; ... = Pause von weniger als drei Sekunden; P[Zahl] = Pause von ZAHL Sekunden; (?) = Äußerung unverständlich; {} = nonverbale Akte (vgl. Stahns 2013, S. 130)		
Token	Position der Gesprächsschritte/ Turns (min:sec)	Gesprächssequenz
	24:43	L: ja, ich glaub', es ist noch nicht allen klar, ich glaube, dass Sie ... dass wir da noch etwas formulieren müssen, um es deutlich herauszuholen, was damit eigentlich gemeint ist, ähm, denn wir müssen hier sprachlich vorsichtig sein {zeigt auf die Tafel} wirklichkeit abbilden ähm sollen wir NICHT. aber wie müssen wir das beschreiben, was dann geschehen soll? das ist mir noch nicht sauber genug.

Jede semantische Erklärung einer lexikalischen Einheit stellt eine Festlegung dar. Während eine solche Festlegung im Rahmen eines deduktiven Verfahrens als vorgegebene, mithin wissenschaftlich definierte Semantisierung eingebracht werden kann, ist die Lehrkraft in diesem induktiven Prozess der Begriffsbildung, der mit der lexikalischen Einheit abschließt, gefordert, die Wege der Semantisierung mehr oder minder normativ zu steuern. Das *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte* benötigt für die deskriptiv zusammenfassende Darstellung der Semantik des Begriffs „Realismus“ 43 Spalten, davon allein vier für „poetischen Realismus“ (Martini 2001). Die sprach- und literaturdidaktische Rekonstruktion und Reduktion findet auch hier in Form einer metasprachlich bewertenden Steuerung der Begriffsbildung statt, die einer fachlichen und einer fachdidaktischen professionellen Kompetenz im Bereich der kritischen Sprachbetrachtung bedarf.

## Diskussion und Ausblick

Von einer Diskussion im Rahmen eines Berichts über eine Pilotierung erwartet man die Bewertung des Ansatzes und der eingesetzten Methoden. Diese

Erwartung kann hier nur im Ansatz erfüllt werden, da die Auswertung noch nicht abgeschlossen ist.

Die Pilotierung hat gezeigt, dass das Konstrukt des „metasprachlich bewertenden kommunikativen Aktes“ noch zu ungenau ist, wie einige (insgesamt aber wenige) Nicht-Übereinstimmungen der Kodierungen belegen. So wurden zum Beispiel *metasprachliche* Korrekturen der Lehrkräfte aus der Zählung dann ausgeschlossen, wenn sie sich auf metasprachliche Leistungen von Schülerinnen und Schülern bezogen. Wenn zum Beispiel ein Schüler ein sprachliches Phänomen grammatisch falsch interpretiert (z. B. die Adverbialergänzung „links und rechts“ als Nebensatz), dann wurde das Nachhaken der Lehrkraft („Was sagen die anderen dazu: Ist ‚links und rechts‘ ein Nebensatz?“ [ProPhil\_Vid\_SPR\_6\_IB\_K1\_T1\_20:33]) nicht als Bewertung der sprachlichen Leistung des Schülers gewertet. Setzte man die Verfügung über den Begriff einer grammatischen Kategorie wie „Nebensatz“ jedoch nicht als fachliches Wissen an, sondern als sprachliches Wissen über die zutreffende Verwendung des Wortes *Nebensatz*, dann wäre der metasprachlich bewertende Akt der Lehrkraft nicht allein eine Bewertung der fachlichen Leistung, sondern auch eine der sprachlichen Leistung. Einer gesprächslinguistischen Transkription bedarf es in diesem ersten Durchgang, in dem es um die Feststellung quantitativer und qualitativer Anteile sprachbewertender Handlungen der Lehrkraft im Deutschunterricht geht, noch nicht (vgl. dazu auch Stahns 2013, S. 129-130, dessen Transkriptionsregeln ich mich weitgehend anschließe). In weiteren Analysedurchgängen, in denen u. a. auch gesprächsanalytisch illokutionäre und perlokutionäre Aspekte, die unterrichtskommunikative Situierung sowie die Intensität der kognitiven Aktivierung der Bewertungshandlungen im Rahmen der Unterrichtskommunikation erfasst werden sollen (etwa auch als reformulierende „Evaluation“ im Sinne des IRE-Modells, vgl. Vogt 2016; Kilian 2018b), werden zumindest in Teilen auch ausführlichere gesprächsanalytische Transkripte anzufertigen sein.

Die ersten Befunde legen zudem nahe, dass eine Konturierung der Gegenstandsfelder und Sprachbeschreibungsebenen notwendig ist. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer müssen täglich Antworten auf Fragen der sprachlichen Angemessenheit und der sprachlichen Korrektheit finden. Schon die beiden Beispiele haben gezeigt, dass diese Antworten zahlreiche Sprachbeschreibungsebenen, sprachliche Mittel und sprachliche Kompetenzen berühren. Die Interpretation der einzelnen Bewertungen ist aus linguistischer Perspektive auf deren Bezüge zu den Existenzformen von Sprache (Sprachsystem, Sprachnorm, Sprachgebrauch) zu richten, ferner auf explizit genannte oder ermittelbare Referenzen (z.B. Überprüfung der Bewertung in Texten grammatischer und lexikalischer

Kodifikation wie Grammatiken und Wörterbücher, Sprachgefühl). Aus sprachdidaktischer Perspektive ist die Interpretation auf die Funktionen der Bewertung im Rahmen des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung zu richten (vgl. Kilian et al. 2016, S. 114-117), ferner auf spezifische didaktische Intentionen (z.B. BEURTEILENDE Bewertung, FÖRDERNDE Bewertung).

Die linguistische Sprachbeschreibung hat eine andere Vergleichsbasis für die Bewertung sprachlicher Mittel und sprachlicher Leistungen als die sprachdidaktische Modellierung von Wegen zur sprachlichen Kompetenz. Die beiden Beispiele haben gezeigt, dass bei den Lehrkräften keineswegs eine Bewertung sprachlicher Leistungen oder sprachlicher Mittel lediglich im Sinne einer binären „Richtig“-„falsch“-Entscheidung dominiert, und zwar auch dann nicht, wenn die Vergleichsbasis dazu die Grundlage geliefert hätte (wie z. B. bei der Schüleräußerung: „eine geschichte erzählen, an die wir glauben, das heißt authentisch sein, aber trotzdem idealisierend, NICHT abbildend“). Vielmehr haben die Lehrkräfte in den beiden Deutschstunden zwar auch deutlich negative Bewertungen geäußert (z. B. „schöneres Beispiel“, „nicht sauber genug“), dieselben aber nicht abwertend in Bezug auf die sprachliche Leistung oder normativ in Bezug auf das sprachliche Mittel, sondern stets als didaktischen Wagenheber eingesetzt. Was noch immer fehlt, ist allerdings eine genauere Kenntnis der Grundlagen, auf denen Lehrkräfte ihre Entscheidungen fällen, d. h. ob sie sie gegebenenfalls doch von einem plurizentrischen Sprachmodell abhängig machen oder eher von einem Konzept funktionaler Angemessenheit, von einer einmal erworbenen Norm sprachlicher Korrektheit oder – zumal im Zuge wachsender Expertise – von ihrem Sprachgefühl.

## Literatur

- Baumert, Jürgen und Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469–520
- Baurmann, Jürgen (2008). Schreiben, überarbeiten, beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyer / Klett, 3. Aufl.
- Behrens, Ulrike (2013). Bewerten. In: B. Rothstein und C. Müller (Hrsg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 20–29
- Birkel, Peter (2003). Aufsatzbeurteilung – ein altes Problem neu untersucht. In: Didaktik Deutsch, 9 (15), S. 46–61
- Blömeke, Sigrid (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke; P. Reinhold; G. Tulodziecki und J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Braunschweig: Klinkhardt / Westermann, S. 59–91

- Braun, Peter (1979). Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern. In: P. Braun (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. Entwicklungen, Entwürfe, Diskussionen. München: Wilhelm Fink, S. 149–155
- Davies, Winifred V. (2000). Linguistic Norms at School. A Survey of Secondary-School Teachers in a Central German Dialect Area. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 67 (2), S. 129–147
- Davies, Winifred V. (2017). Gymnasiallehrkräfte in Nordrheinwestfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: W. V. Davies; A. H. Buhofer; R. Schmidlin; M. Wagner und E. Wyss (Hrsg.): Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke. Tübingen: Narr, S. 123–146
- Duden (2016). Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hrsg. von A. Wöllstein und der Dudenredaktion. Berlin: Bibliographisches Institut, 9. Aufl.
- Feilke, Helmuth (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: S. Günthner; I. Wolfgang; D. Meer und J. G. Schneider (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 149–175
- Fischbach, Julia; Schindler, Kirsten und Teichmann, Alina (2016). Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: H. Zimmermann und A. Peyer (Hrsg.): Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 149–173
- Fix, Martin (2006). Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh
- Gogolin, Ingrid und Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In: J. Kilian; B. Brouër und D. Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 478–499
- Heins, Jochen (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. In: J. M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. durchges. Aufl., S. 305–323
- Hennig, Mathilde (2012). Was ist ein Grammatikfehler? In: S. Günthner; W. Imo; D. Meer und J. G. Schneider (Hrsg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 125–151
- Jost, Jörg (2008). Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 49, S. 95–117
- Kilian, Jörg (2015). Von *abiotischer Faktor* bis *Zustandspassiv*. Fachwortschatz der Unterrichtsfächer als Aufgabe des schulischen Deutschunterrichts. In: K. Kuhs und S. Merten (Hrsg.): Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 137–160

- Kilian, Jörg (2018a). Didaktische Sprachkritik als Öffentlichkeitsarbeit. Zur Bewertung sprachlicher Leistungen in der Praxis des Deutschunterrichts. In: Muttersprache, 128 (1), S. 52–65
- Kilian, Jörg (2018b). Text und Gespräch in der Schule. In: K. Birkner und N. Janich (Hrsg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin / Boston: de Gruyter, im Druck
- Kilian, Jörg; Niehr, Thomas und Schiewe, Jürgen (2013). Es gibt nichts Falsches im Angemessenen. Überlegungen zu einem sprachkritischen Analysemodell. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 60 (4), S. 300–320
- Kilian, Jörg; Niehr, Thomas und Schiewe, Jürgen (2016). Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin / Boston: de Gruyter, 2. überarb. Aufl.
- KMK (2004). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) [5.4.2018]
- KMK (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) [5.4.2018]
- Krelle, Michael (2014). Videographie im Deutschunterricht. Methodische Anmerkungen und Hinweise. In: A. Neumann und I. Mahler (Hrsg.): Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierte Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78–97
- Lenz, Alexandra N. (2014). Sprachvariation und Sprachwandel aus der Perspektive von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. Einstellungsdaten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: A. Plewnia und A. Witt (Hrsg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 323–352
- Maak, Diana (2016). Videographische Datenerhebung. In: J. M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. durchges. Aufl., S. 147–165
- Martini, Fritz (2001). Realismus. In: Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Begründet von Paul Merker und Wolfgang Stammler. Hrsg. von W. Kohlschmidt und W. Mohr. Bd. 3: P-Sk. Unveränd. Neuausgabe. Berlin / New York: de Gruyter, 2. Aufl., S. 343–365
- Peyer, Ann; Portmann, Paul R.; Brütsch, Edgar; Gallmann, Peter; Lindauer, Thomas; Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Looser, Roman und Sieber, Peter (1996). Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. In: A. Peyer und P. R. Portmann (Hrsg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Eine Aufforderung zur Diskussion. Tübingen: Niemeyer, S. 9–46
- Polenz, Peter von (1988). Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin / New York: de Gruyter, 2. durchges. Aufl.

- Schiewe, Jürgen (2011). Was ist Sprachkritik? Einige programmatische Überlegungen. In: B. Arendt und J. Kiesendahl (Hrsg.): Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz. Göttingen: V&R unipress, S. 19–30
- Stahns, Ruven (2013). Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Stahns, Ruven und Bremerich-Vos, Albert (2013). Aspekte empirischer Unterrichtsforschung. Zur Videographie bzw. Transkription von Grammatikunterricht. In: K.-M. Köpcke und A. Ziegler (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 151–175
- Uhl, Benjamin (2016). Quantitative Inhaltsanalyse. In: J. M. Boelmann (Hrsg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. durchges. Aufl., S. 325–342
- Vogt, Rüdiger (2016). Unterrichtskommunikation – gesprächsanalytisch rekonstruiert. In: J. Kilian; B. Brouër und D. Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin / Boston: de Gruyter, S. 564–593
- Wagner, Klaus R. (2001). Pragmatik der deutschen Sprache. Frankfurt am Main: Lang

## Der Autor

**Prof. Dr. Jörg Kilian.** Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Lehrstuhl für Deutsche Philologie / Didaktik der deutschen Sprache; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte (u. a.): Wortschatzdidaktik (Sprachstandsdiagnostik, Wortschatz- und Bedeutungserwerb, Begriffsbildung); Linguistische und didaktische Sprachkritik (Stereotypenforschung, Sprachnormenforschung, Sprachreflexion im Deutschunterricht); Untersuchungen zur professionellen Kompetenz von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern; Historische Dialogforschung, Lehr-Lern-Gespräche in Geschichte und Gegenwart; Didaktik der Sprachgeschichte; Sprache in der Politik, Didaktik der politischen Sprache; Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Sprachtheorie und Wissenschaftsgeschichte  
[kilian@germsem.uni-kiel.de](mailto:kilian@germsem.uni-kiel.de)