



Wie reagieren Sprachheilpädagogen auf formalsprachlich fehlerhafte Schüleräußerungen im Unterricht?

Eine konversationsanalytische Studie*

How do teachers in special education settings focused on language development react to formally erroneous student utterances?

A conversation analytic study

Clara Tix

Zusammenfassung

Hintergrund: Modellierungstechniken als allgemein anerkannte Maßnahme im sprachheilpädagogischen Unterricht wurden bislang mit nur wenigen Pilotstudien untersucht. Die ethnomethodologische Konversationsanalyse bietet durch die detaillierte Beschreibung von Interaktionsmechanismen einen neuen Blickwinkel auf die etablierte Intervention.

Forschungsfrage: Wie ist die Lehrer-Schüler-Interaktion an Förderschulen mit Förderschwerpunkt Sprachheilverfahren zu beschreiben, wenn Schüler Unterrichtsbeiträge äußern, die im Hinblick auf die Grammatik, den Wortschatz oder die Aussprache fehlerhaft sind?

Methodik: Die Basis der Analyse bilden zwei Schulstunden unterschiedlicher Lehrkräfte derselben Sprachheilschule, die mit einem Videogerät aufgezeichnet und nach GAT-2 Richtlinien (Selting et al., 2009) transkribiert wurden. Mithilfe der induktiv-empirischen Methode der Konversationsanalyse (z. B. Ten Have, 2007) wurden 85 Beispiele für Reparaturen von formalsprachlich fehlerhaften Schüleräußerungen kategorisiert und beschrieben.

Ergebnisse: Die Mehrheit der Beispiele bilden fremdinitiierte Fremdreparaturen der Lehrkräfte, die in drei Gestaltungsvarianten auftreten. Dabei nutzen sie verschiedene Mittel, um die Problemquelle in der Schüleräußerung hervorzuheben. Zudem setzen sie gezielt unvollständige Äußerungen (Koshik, 2002; Radford, 2008; Willmann & Harren, 2024) und/ oder nonverbale Mittel ein, um eine Selbstreparatur der Schüler zu elizitieren. Die Platzierung der Reparaturinitiierung variiert situationsabhängig. Die Lehrkräfte nutzen sowohl unspezifisches als auch spezifisches Lob im Reparaturprozess.

Schlussfolgerung: Das breite Spektrum an Interaktionsmustern in diesen Daten kann (angehenden) Sprachheillehrkräften als Handlungsrepertoire dienen, welches sie in ihren Werkzeugkoffer aufnehmen und situations- und schülerbezogen einsetzen können.

Schlüsselwörter

Sprachheilpädagogischer Unterricht, Sprachentwicklungsstörung, Modellierungstechniken, Konversationsanalyse, Reparatur, eingebettete Korrektur.

* Dieser Beitrag wurde im Zuge der Verleihung des dgs-Zukunftspreises veröffentlicht.

Abstract

Background: Modeling techniques, recognized as a generally accepted measure in the education of students with developmental language disorder (DLD), have been examined in a few pilot studies. Ethnomethodological Conversation Analysis offers a new perspective on the established intervention through the detailed description of interaction mechanisms.

Research question: How can interactions between teachers and students in special education settings focused on language development be described when students make contributions containing errors in grammar, vocabulary or pronunciation?

Methods: The analysis is based on two class sessions from different teachers at the same special needs school, which were recorded using a video device and transcribed according to GAT-2 (Selting et al., 2009) guidelines. Using the inductive-empirical method of Conversation Analysis (e.g. Ten Have, 2007), 85 examples of repair of formally erroneous student utterances were categorized and described.

Results: The majority of the examples involve teacher-initiated other-repairs, which occur in three distinct forms. Teachers employ various strategies to highlight the trouble source in students' utterances. Additionally, they use Designedly Incomplete Utterances (Koshik, 2002; Radford, 2008; Willmann & Harren, 2024) and/or nonverbal techniques to elicit self-repairs by the students. The placement of the repair initiation varies depending on the situational context. Teachers integrate both nonspecific and specific praise throughout the repair process.

Conclusion: The broad spectrum of interaction patterns observed in the data serves as a repertoire of tools that (prospective) language teachers can incorporate into their toolkit and apply flexibly, according to the needs of the individual student and the specific instructional context.

Keywords

Special needs education, developmental language disorder, modeling techniques, Conversation Analysis, repair, embedded correction.

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Die Perspektive der Sprachheilpädagogik

Aus dem Begriff der Sprachheilpädagogik gehen die zentralen Aspekte des Faches bereits hervor. Die Bezugsgrößen der Disziplin sind Sprache und Spracherwerbsmechanismen, Kinder mit Entwicklungsstörungen im Bereich des Sprechens und der Sprache sowie Fachpersonen, die eben diesen Kindern einen Zugang zu Bildungsinhalten ermöglichen möchten (Lüdtke, 2014). Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (im Folgenden SES) sind von besonderer Relevanz für die Arbeit an Sprachheilschulen (Theisel, 2014).

Diese Zielgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass die Schüler nicht altersgemäße sprachliche Fähigkeiten aufweisen, die nicht durch andere Einflussfaktoren wie z. B. assoziierte Hörstörungen erklärt werden können (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie, 2022). Sprachlich-kommunikative Einschränkungen auf den Ebenen der Aussprache, des Wortschatzes, der Grammatik, der Pragmatik und des Sprachverstehens erschweren die Aneignung von Bildungsinhalten (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Um ein wirksames sprachspezifisches Lernen gestalten zu können, werden im sprachheilpädagogischen Unterricht didaktische Modelle der allgemeinen Schulpädagogik durch den Aufgabenbereich der Sprachtherapie- und Förderung ergänzt und entsprechend adaptiert (Reber & Schönauer-Schneider, 2018).

1.2 Die Perspektive der ethnomethodologischen Konversationsanalyse

Die Ethnomethodologie als eigener Forschungsansatz beschäftigt sich mit methodischen Handlungen, durch welche die Mitglieder einer Gesellschaft soziale Ordnung herstellen (Garfinkel, 1967). Sacks und Schegloff erforschten in ihrem Ansatz der Konversationsanalyse (im Folgenden KA) ebenfalls soziale Ordnungsstrukturen (Schegloff et al., 2002). Sie fokussierten sich jedoch auf Situationen des Miteinander-Sprechens (Schegloff et al., 2002). Der Untersuchungsgegenstand der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ist somit der Einsatz und das Wirken von Sprachinteraktionen als Ordnung schaffende Handlungen (Birkner, 2020a; Stukenbrock, 2013). Konversationsanalytiker betrachten Ausschnitte natürlicher Gespräche und beschreiben Sprachverwendungsstrukturen der Gesprächsteilnehmer (Birkner, 2020a). Dabei geht die Konversationsanalyse von einem weiten Begriff von Sprache aus, der Prosodie, nichtlexikalische Lautproduktionen und Nonverbales einbezieht (Schegloff et al., 2002). Welche Mechanismen genauer untersucht werden, wird nicht vorab festgelegt und ergibt sich aus der Konversationsanalyse selbst (Gülich & Mondana, 2008). Die Konversationsanalyse als induktiv-empirische Methode

ist von Konzepten, wie der Gesprächsanalyse oder der Diskursanalyse abzugrenzen (Gülich & Mondana, 2008).

2 Forschungsstand in ausgewählten Bereichen

2.1 Sprachentwicklungsstörungen

Im Vergleich zu ihren Altersgenossen zeigen Kinder mit einer SES eine verzögerte sowie inkonsistent verlaufende Sprachentwicklung (Dannenbauer & Chipman, 1988). Die Ursachen einer SES wurden nach wie vor nicht abschließend ergründet (Bishop, 2006). Morton (2004) geht deshalb von einer multifaktoriellen Ursachenkette aus.

Die direkte Ursache einer SES wird nach dem aktuellen Forschungsstand im Bereich der Informationsverarbeitung verortet, die aufgrund einer funktionalen Beeinträchtigung den Spracherwerb behindert (Kany & Schöler, 2013). Im Speziellen ist bei Kindern mit einer SES das phonologische Arbeitsgedächtnis als Teil der auditiven Wahrnehmung betroffen (Kannengieser, 2017). Das phonologische Arbeitsgedächtnis nimmt sprachliche Informationen auf, wiederholt sie mithilfe eines subvokalen Rehearsal-Mechanismus und speichert sie kurzzeitig in einem passiven Speicher (Jungmann, 2012). Daraufhin werden die Wort- oder Zahlenfolgen entweder verworfen oder im Langzeitgedächtnis abgelegt (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012). Bei einer Einschränkung dieser Funktionen können sprachliche Informationen nicht lange genug aufrechterhalten werden, um sie produktiv analysieren und korrekt speichern zu können (Kannengieser, 2017). Somit können bei einer SES der Aufbau, die Speicherqualität und der Abruf von sprachlichem Wissen beeinträchtigt sein (Kannengieser, 2017).

2.2 Sprachmodelle als Sprachlernmethode bei Kindern mit einer SES

2.2.1 Sprachmodelle in der Sprachtherapie

Der natürliche Spracherwerb erfolgt in großen Teilen rein intuitiv durch ein Lernen am Modell. Eltern bieten ihren Kindern ein Sprachmodell an und Kinder erschließen sich anhand mehrmaliger Aufnahme und Anwendung der Modelläußerungen die strukturelle Regelmäßigkeit, welche als symbolische Repräsentation im Gedächtnis gespeichert wird (Dannenbauer, 1983). Die Modellierungstechniken nach Dannenbauer sind ein Mittel, um die intuitive Interaktion des natürlichen Spracherwerbs in optimierter Form für die Therapie von Kindern mit einer SES zu nutzen (Dannenbauer, 1983). Eine Nachahmung des Kindes ist erwünscht, wird jedoch durch die erwachsene Person nicht erwartet oder erzwungen (Ebbels, 2014). Für die vorliegende Arbeit sind jene Techniken relevant, bei denen das Sprachmodell in der Reaktion auf eine formalsprachlich fehlerhafte Äußerung des Kindes angeboten wird. Ein Beispiel hierfür ist das korrektive Feedback. Es entspricht einer sprachlichen Richtigstellung der Äußerung des Kindes ohne Erweiterung: „Hot tut swimmen.“ – Ja, Holz schwimmt.“ (Lüdtke & Stitzinger, 2017, S. 131).

2.2.2 Sprachmodelle im sprachheilpädagogischen Unterricht

Die Lehrersprache als störungsübergreifende oder -spezifische Methode im sprachheilpädagogischen Unterricht umfasst verbale, paraverbale und nonverbale Mittel (Westdörp, 2010). Modellierungstechniken als verbales Mittel sind durch paraverbale Elemente (z. B. ein langsames Sprechtempo, Dehnungen und Sprechpausen) sowie nonverbale Elemente (z. B. Gestik und Mimik) zu ergänzen (Mußmann, 2020). Auch Laut- oder Ganzwortgebärden können gesprochene Inhalte visualisieren und den auditiven Kanal der Schüler entlasten (Jungmann et al., 2021).

Modellierungstechniken gelten im sprachheilpädagogischen Unterricht als eine prototypische Maßnahme, da Lehrkräfte auf diese Weise mit einem inhaltlichen und formalsprachlichen Feedback auf eine Schüleräußerung reagieren können, ohne die Kinder in ihrer Kommunikationsfreude zu hemmen (Reber & Schönauer-Schneider, 2018). Ebenso kann spezifisches Lob als positive Rückmeldung durch die Lehrersprache vermittelt werden (Mußmann, 2017). Ob die Rezeption eines Sprachmodells im sprachheilpädagogischen Unterricht tatsächlich einen sprachlichen Lernzuwachs bewirkt, wurde im deutschsprachigen Raum jedoch nur mit wenigen explorativen Studien untersucht (Ruppert & Schönauer-Schneider, 2008; Theisel, 2015; Kurtz & Mahlau, 2022).

2.3 Unterricht und Sprachförderung in der Konversationsanalyse

2.3.1 Das Sprecherwechselsystem

Treten zwei oder mehrere Menschen in eine Interaktion, wechseln sich deren Redebeiträge wie bei einem Ping-Pong Spiel ab (Auer, 2020). Um einen schnellen Schlagabtausch in zeitlicher Abstimmung gestalten zu können, folgen Gesprächsteilnehmer den Regeln des Sprecherwechsels (Turn-Taking) (Sacks et al., 1974). Hat eine Person das Rederecht, steht ihr ein Redebeitrag zu, auch Turn genannt (Sacks et al., 1974). Ein Turn besteht mindestens aus einer Turnkonstruktionseinheit (TKE) (Sacks et al., 1974).

TKEs sind die Minimaleinheiten einer Äußerung, die eigenständig einen Redebeitrag bilden können (Egbert, 2009); Sie sind nicht mit grammatisch vollständigen Sätzen gleichzusetzen (siehe Beispiel A, Zeile 3&5).

Beispiel (A)

1	Lk:	HABen wir heute noch-		
2		DON:nerstag?		} Turn
3	Am:	NEIN,	→	Turnkonstruktionseinheit
4		heute ist FREItag?	→	Turnkonstruktionseinheit
5	Lk:	SUper.		} Turn

Während eines Turns hält der Rezipient inne und lässt den Redebeitrag des gegenwärtigen Sprechers zu, um das Rederecht an einem günstigen Punkt wieder aufzunehmen und umgekehrt (Schegloff, 2000). Dabei verarbeitet er die gehörten Informationen unterbewusst und kann bereits während des Zuhörens vorhersagen, wann der aktuelle Redebeitrag potenziell enden wird (Sacks et al., 1974). Formell vollständige Redebeiträge eröffnen dann mögliche Übergabepunkte, an denen der Gesprächspartner das Rederecht übernehmen kann (Sacks et al., 1974).

Die Überlappung zweier Redebeiträge ist für die Organisation des Sprecherwechsels in Alltagsgesprächen problematisch, weshalb Sprechpausen und Phasen des Simultansprechens in der Regel vermieden oder minimiert werden (Sacks et al., 1974). Beginnt der Rezipient seinen Redebeitrag etwas zu früh, kommt es zu einer TKE-finalen Überlappung, die meistens rasch aufgelöst werden kann (Schegloff, 2000). Erfolgt die Rederechtübernahme jedoch abseits eines möglichen Übergabepunktes inmitten eines laufenden Turns, ist von einem midturn onset die Rede (Egbert, 2009). Unterrichtsgespräche sind hinsichtlich der Regeln und Erwartungen an das Sprecherwechselsystem von Alltagsgesprächen abzugrenzen: Im Unterricht hat die Lehrperson jederzeit die Macht, das Rederecht zu übernehmen und zu vergeben und somit maximale Partizipationsrechte in der Interaktion (McHoul, 1987). Der Eingriff in die Turns der Schüler kann darüber hinaus eine pädagogische Funktion haben und zeichnet sich im Unterricht durch gezielt eingesetzte midturn onsets der Lehrperson ab (Yataganbaba & Yildirim, 2016).

2.3.2. Die Sequenzorganisation

Während eines Gesprächs zwischen mindestens zwei Personen gibt es Turns, die eng zusammenhängen und eine Handlungseinheit oder auch Sequenz bilden (Schegloff, 2007).

Handlungsabfolgen, die häufig zusammen auftreten, sind beispielsweise die Paarsequenzen Frage und Antwort, Gruß und Gegengruß oder Angebot und Annahme (Levinson, 2000). Eine Frage als erster Paarsequenzteil (EPT) macht eine Antwort als typgerechten zweiten Paarsequenzteil (ZPT) erwartbar (Birkner, 2020b).

Beispiel (B)

1	Lk:	schreiben wir die verben AUCH groß?	→	EPT
2	De:	nein wir sreiben_s KLEIN?	→	ZPT
3	Lk:	SPITze.		

Wird ein EPT ausgesprochen, ist der ZPT so lange konditionell relevant, bis die Paarsequenz vervollständigt wurde (Levinson, 2000). Offene Paarsequenzen sind für die Gesprächsführung grundsätzlich problematisch und werden in der Regel durch einen Gesprächspartner zeitnah geschlossen (Birkner, 2020b).

Im Unterricht kommen Paarsequenzen meist im Rahmen von Lehrerfragen und Schülerantworten zum Einsatz (McHoul, 1987). Die Besonderheit ist hier, dass die Lehrperson die Antworten auf die Wissensfragen bereits kennt (Abhakorn, 2017).

Wie in Beispiel B ersichtlich ist, folgt auf den ZPT eines Schülers oft eine Rückmeldung der Lehrkraft, was Sinclair & Coulthard (1975) als die dreischrittige Sequenz Initiation-Response-Feedback (IRF) beschreiben. Lehnt die Lehrkraft Aspekte der Schüleräußerung ab, kann sie im dritten Schritt eine Reparatur initiieren (Kasper, 1985).

2.3.3 Reparaturen

Eine Reparatur ist die zeitnahe Behebung einer Problemquelle (Reparandum) innerhalb eines Turns (Bauer, 2020). Sie tritt z. B. auf, wenn ein Gesprächsteilnehmer eine Aussage als inhaltlich oder formalsprachlich falsch markiert oder das Gehörte aus unterschiedlichen Gründen nicht versteht (Schegloff et al., 1977). Während einer solchen Einschubsequenz pausiert der eigentliche Gesprächsfluss in der Regel, bis die Störung behoben ist (Jefferson, 1972). Das Ergebnis des Reparaturprozesses wird dann *Reparans* genannt (Egbert, 2009). Ein Reparatursegment besteht im ersten Schritt aus einer Reparaturinitiierung und im zweiten Schritt aus der tatsächlichen Durchführung der Reparatur (Schegloff et al., 1977). Markiert der Rezipient eine Äußerung des Sprechers als problematisch, nennt man dies Fremdinitiierung (Bauer, 2020). Markiert der Sprecher seine eigene Äußerung als problematisch, so wäre dies eine Selbstinitiierung (Bauer, 2020). Die Reparatur kann dann durch den Sprecher oder einen Rezipienten durchgeführt werden, was die Kombinationen der fremdinitiierten Fremdreparatur, der selbstinitiierten Selbstreparatur, der selbstinitiierten Fremdreparatur und der fremdinitiierten Selbstreparatur ergibt (Schegloff et al., 1977). Die folgenden Beispiele zeigen eine selbstinitiierte Selbstreparatur und eine fremdinitiierte Fremdreparatur.

Beispiel (C) Selbstinitiierte Selbstreparatur

1	LK:	WEIL du sagst das ist ein?	
2	Em:	Agetiv;	→ <i>Reparandum</i>
3		ADjektiv;	→ <i>Reparans</i>

Beispiel (D) Fremdinitiierte Fremdreparatur

1	De:	eine NOmen;	→ <i>Reparandum</i>
2	Lk:	es ist ein (.) NO:men;	→ <i>Reparans</i>

Bei einer fremdinitiierten Fremdreparatur positioniert sich der Rezipient als Wissensexperte und stellt seinen eigenen Zugang zu der Problemquelle in den Vordergrund (Benjamin & Mazeland, 2013). Diese Handlung kann mehr oder weniger auffällig umgesetzt werden (Benjamin & Mazeland, 2013). Während explizite Korrekturen die Unterhaltung kurzzeitig unterbrechen, können eingebettete Korrekturen (embedded corrections) den Gesprächsfluss erhalten (Jefferson, 1987). Im Falle einer fremdinitiierten Selbstreparatur weist der Rezipient den Sprecher demgegenüber explizit auf ein Problem hin, überlässt ihm jedoch die Annahme und Durchführung der Reparatur (Jefferson, 1987). Selbstinitiierte Selbstreparaturen und fremdinitiierte Selbstreparaturen treten in Alltagsgesprächen häufig auf und gelten als der präferierte Fall (Schegloff et al., 1977). Fremdinitiierte Fremdreparaturen können aufgrund der Postulierung eines Machtgefüges als unhöflich wahrgenommen werden und sind deshalb in nichtinstitutionellen Kontexten eher selten (Jefferson, 1972).

Im schulischen Kontext weicht dieses Muster aufgrund der Stellung der Lehrkraft mit besonderen Partizipationsrechten in der Interaktion ab (Razfar, 2005). Insbesondere an Sprachheilschulen werden Reparaturen gezielt eingesetzt, um auf die hochfrequenten formalsprachlich fehlerhaften

Äußerungen der Schüler zu reagieren (Radford, 2008). Ein Reparaturvorgang ist im sprachbezogenen Unterricht also keine Unterbrechung, sondern bildet einen Kern des Unterrichts selbst (Kasper, 1985). Die Lehrer-Schüler-Interaktion mit Schülern mit einer SES wurde im englischsprachigen Raum bislang mit nur wenigen konversationsanalytischen Studien untersucht (Radford, 2008). Über die Studien hinweg besteht jedoch der Konsens, dass Einschränkungen in der Sprachverarbeitung das Erkennen des korrektiven Potenzials einer Reparatur im Unterrichtsgeschehen erschweren und die Gestaltung der Reparaturen dementsprechend angepasst werden muss (Ridley et al., 2002; Radford, 2008; Radford et al., 2012). Ridley und Kollegen (2002) finden in ihren Analysen eine große Anzahl an fremdinitiierten Fremdreparaturen in der Form von Reformulierungen. Hier wiederholt die Lehrperson einen Teil des Problemquellenturns des Kindes und ersetzt die Problemquelle selbst mit der berichtigten Form (Ridley et al., 2002). In anderen Beispielen ergänzt die Lehrkraft den Turn durch semantische und syntaktische Aspekte (Ridley et al., 2002). Radford (2008) beschreibt, dass Lehrkräfte manche Fremdreparaturen mit einer steigenden Intonation versehen. Durch eine Hebung der finalen Tonhöhenbewegung wird aus dem wiederholten Teil des Problemquellenturns eine Frage, die eine Antwort als ZPT fordert (Robinson, 2013). Diese konditionelle Relevanz macht eine Reaktion des Sprechers wahrscheinlicher (Bauer, 2020). Darüber hinaus können bei Radford (2008) fremdinitiierte Fremdreparaturen gefunden werden, die als Ja-/ Nein-Frage konstruiert sind. Hinsichtlich der Wirksamkeit von Fremdreparaturen bei Kindern mit einer SES diskutieren Radford und Kollegen (2012), dass exposed corrections die Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses entlasten und somit leichter zu verarbeiten sind. Mittel, die die Problemquelle hervorheben können (expose), sind beispielsweise Akzentsetzungen, Dehnungen und Pausen sowie eine Änderung der Lautstärke (Seong, 2006; Radford et al., 2012). Dabei sollte sich die Prosodie der Fremdreparatur deutlich von der Prosodie des Kindes unterscheiden (Radford et al., 2012). Bestärkung, Lob oder ein Lächeln vor einer Fremdreparatur betten diese jedoch eher in den Gesprächsfluss ein (embed) und können dem Schüler gemischte Signale senden (Radford et al., 2012; Ahlund & Aronsson, 2015). Nach Radford (2008) ist die gezielt unvollständige Äußerung (Designedly Incomplete Utterance, DIU) ebenfalls eine häufig eingesetzte Methode, um Reparaturen zu initiieren.

Bei dieser bietet die Lehrkraft dem Schüler eine formell nicht vollendete Turnkonstruktionseinheit an und übergibt ihm das Rederecht mithilfe der Prosodie (Koshik, 2002; Radford, 2008; Willmann & Harren, 2024). Wenn DIUs als Reparaturinitiierung eingesetzt werden, entspricht der zu ergänzende Teil dem Reparans, welches nun durch den Schüler produziert wird (Radford, 2008). So können Lehrkräfte Selbstkorrekturen aufseiten der Schüler elizitieren.

3 Fragestellung

Für die vorliegende konversationsanalytische Untersuchung ergab sich folgende Fragestellung, die im Sinne der induktiv-empirischen Methode bewusst offen formuliert wurde:

Wie ist die Lehrer-Schüler-Interaktion an Förderschulen mit Förderschwerpunkt Sprache zu beschreiben, wenn Schüler Unterrichtsbeiträge äußern, die im Hinblick auf die Grammatik, den Wortschatz oder die Aussprache fehlerhaft sind?

4 Methode

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse ist eine qualitative Analyse, die nicht auf einem vorab definierten Studiendesign oder einem festgelegten methodischen Kanon basiert (Bergmann, 1980; Ten Have, 2007). Die sogenannte analytische Mentalität der KA fordert jedoch, dass soziale Ordnungsstrukturen anhand der gegenseitigen Relevanzsetzungen der Interaktionspartner ausschließlich interaktionsorientiert herausgearbeitet werden (Gülich & Mondana, 2008). Die Arbeit erfolgt induktiv-empirisch, indem anhand von aufgezeichneten Interaktionsereignissen Regularitäten dargestellt und abstrahiert werden (Gülich & Mondana, 2008). Die KA bietet die Möglichkeit, das Sprechen in der Interaktion im sprachheilpädagogischen Unterricht mikroanalytisch zu untersuchen, ohne sich von bereits beschriebenen Kategorien sprachheilpädagogischen Handelns leiten zu lassen.

4.1 Datenerhebung

Für diese Untersuchung wurden zwei Lehrkräfte derselben Sprachheilschule gebeten, jeweils eine Unterrichtsstunde nach eigenen Gewohnheiten durchzuführen. In der ersten Klasse, welche eine Klassenstärke von sieben Schülern hatte, wurde dies in einer Unterrichtsstunde zur Einführung des Buchstabens „z“ umgesetzt. Die Klassenlehrerin der zweiten Klasse zeigte mit einer Klassenstärke von neun Kindern eine Unterrichtsstunde zum Thema Wortarten. Im Sinne der Methode der KA galt es, möglichst unverstellte und authentische sprachliche Interaktionen zu erheben, weshalb die Lehrkräfte vor der Aufnahme nicht über den Analysefokus informiert wurden (Gülich & Mondana, 2008).

Hinsichtlich der datenschutzrechtlichen Anforderungen an die Untersuchung wurde im Vorfeld das Einverständnis der Eltern und Schüler schriftlich festgehalten. Die Untersucherin platzierte zwei Videogeräte mit externen Mikrofonen an zwei unterschiedlichen Stellen des Klassenzimmers und verließ dann für den Zeitraum der Unterrichtsstunde den Raum.

4.2 Datenaufbereitung

Um die Lehrer-Schüler-Interaktion für eine KA zugänglich zu machen, wurde die Aufnahme mithilfe des GAT-2 Systems transkribiert (Selting et al., 2009). Aussprachefehler werden in dem vorliegenden Transkript durch eine phonetische Umschrift ausgedrückt. Um im Folgenden die Transkriptausschnitte beider Lehrkräfte unterscheiden zu können, erhält die Lehrperson der ersten Klasse das Kürzel *Lp* und die Lehrkraft der zweiten Klasse das Kürzel *Lk*. Die Kürzel der Schüler werden durch fiktive Namen anonymisiert. Eine Legende der verwendeten Transkriptionen ist im Anhang dieses Artikels einzusehen.

4.3 Datenanalyse

Der Transkription folgte eine möglichst unvoreingenommene Sichtung der Handlungsmuster im Datenmaterial, aus denen sich Beschreibungskategorien bilden ließen. Die Daten dieser Arbeit ergaben eine Kollektion von 85 Beispielen, in denen die Sprachheilpädagoginnen eine Reparatur von formalsprachlich fehlerhaften Schüleräußerungen initiieren. Diese Beispiele wurden dann gruppiert und anhand von besonders aussagekräftigen Transkriptausschnitten anschaulich beschrieben (Stukenbrock, 2013). Gemäß den Prinzipien der KA wird von Interpretationen abgesehen, die weit über das Datenmaterial hinausgehen (Birkner, 2020a). Der vorliegende Artikel bildet eine gekürzte Version der Ergebnisse ab (ausführlicher in Tix, 2022).

5 Ergebnisse

5.1 Fremdinitiierte Fremdreparaturen

Produzieren die Schüler in den zwei aufgezeichneten Stunden formalsprachlich fehlerhafte Äußerungen, so reagieren beide Lehrkräfte in vielen Fällen mit fremdinitiierten Fremdreparaturen. Die Umsetzung der Fremdreparaturen variiert und kann im Folgenden anhand von vier Beschreibungskategorien betrachtet werden.

5.1.1 (Teil-)Wiederholung der kindlichen Äußerung

In ihren fremdinitiierten Fremdreparaturen wiederholen die Lehrkräfte häufig einen Teil oder die Gesamtheit des Problemquellenturns des Kindes und berichtigen dabei die jeweiligen inkorrekten Äußerungen.

Beispiel 1 zeigt eine fremdinitiierte Fremdreparatur der Lehrkraft der zweiten Klasse, die dem Problemquellenturn hinsichtlich des Wortlautes und der Intonation entspricht.

Beispiel (1)

1	Lk:	und wenn ihr euch jetzt aber !UN!sicher seid;
2		ist das ein nOmen oder ist das KEIN nomen;
3		da haben wir etwas zu geLERNT;
4		was haben wir dazu geLERNT,
5		YANnis,
⇒ 6	Ya:	wi ha_n die beBEIse für Nomen gelernt.
⇒ 7	Lk:	wir haben beWEIse für nOmen gelernt.
8		wie viele GIBT es denn,

In diesem Beispiel produziert Yannis in Zeile 6 im Rahmen einer TKE einen syntaktisch vollständigen Satz als Antwort auf die Lehrerfrage. Problematisch wird dieser Turn aufgrund der inkorrekten Artikulation in drei Wörtern. So reduziert Yannis das vokalische /r/ in *wir* und die letzte Silbe in *haben*. Den Laut /v/ in *Beweise* ersetzt er mit einem /b/. Die Lehrkraft reagiert in Zeile 7 auf die Schüleraussage, indem sie den Problemquellenturn vollständig wiederholt und die drei Stellen berichtigt. Ihre zweite TKE in Zeile 8 stellt dann eine Folgefrage dar, die den Unterricht unmittelbar fortsetzt.

In wenigen Beispielen reparieren die Lehrkräfte nur eine TKE eines Multi-Unit-Problemquellenturns, so auch in Beispiel 2.

Beispiel (2)

1	Lk:	sag uns ERST,
2		was du geWÜRfelt hast;=
3		=[entSCHEI]-
⇒ 4	Ya:	[i ^h] hab]ein NOmen,
5		(.)geWÜRfelt==
6		=ein (.) GRO:Be ^t ,
7		(.) GROBe ^t ,
8		SCHWARze ^t ,
9		[NO],
⇒ 10	Lk:	[schwAr]ZES;
11	Ya:	NOmen,
12		DREIeck.

In diesem Beispiel bildet Yannis einen Multi-Unit-Turn, der an vier Stellen eine inkorrekte Artikulation enthält: Er reduziert das /ç/ („ch“) in *ich* und plosiviert in den Wörtern *großes* und *schwarzes* das /s/ zu einem /t/. Daraufhin setzt die Lehrkraft in Zeile 10 mit einer fremdinitiierten Fremdreparatur ein, die eines der vier inkorrekten Wörter aufgreift und repariert. Damit begrenzt sie das Reparans auf eine Intonationsphrase.

5.1.2 (Teil-)Wiederholung der kindlichen Äußerung mit steigender Intonation

Die Datensammlung zeigt außerdem Stellen, in denen die Lehrkräfte ihre (Teil-) Wiederholung mit einer steigenden und somit fragenden Intonation versehen. Hiermit bildet die fremdinitiierte Fremdreparatur zugleich einen ersten Parsequenzteil, auf den die Schüler in vielen Fällen mit einem zweiten Parsequenzteil antworten. So können die Lehrkräfte eine Annahme oder Ablehnung der Fremdreparatur durch die Schüler elizitieren. In wenigen Fällen reagieren die Schüler lediglich mit einem Nicken oder zeigen keine Reaktion. Beispiel 3 zeigt eine fremdinitiierte Fremdreparatur, bei der die Reparaturinitiierung mit einer polaren Frage erfolgt (siehe Zeile 9).

Beispiel (3)

1	Lp:	es gibt noch MEHR was man essen kann;
2		das ha_m wir auch in den OBSTsalat reingepresst.
3	Mo:	ÄH:-
4		AP (.) fel?
5		(--)
⇒ 6	So:	diDRone das (.) z;
7		iDRO:ne;
8		DAS (.) z-
⇒ 9	Lp:	meinst du die (!)ZI!trone, → EPT (Reparaturinitiiierung mit Lösungsvorschlag)
⇒ 10	So:	JA- → ZPT (Annahme der Reparatur)
11		(-)
12	Lp:	dann (.) SCHREIBST du das mal auf;

Der Problemquellenturn startet in diesem Beispiel in Zeile 6. Sophie bildet in ihrer ersten TKE einen syntaktisch unvollständigen Satz und produziert eine fehlerhafte Variante des Wortes *Zitrone*. Hierbei ersetzt Sophie sowohl die Affrikate /tʃ/ als auch das /t/ durch den Laut /d/.

In den folgenden zwei Turnkonstruktionseinheiten variiert sie die Aussprache als Selbstreparaturversuch und dehnt dabei den Vokal. Die Lehrkraft übernimmt daraufhin in Zeile 9 das Rederecht mit einer fremdinitiierten Fremdreparatur.

Neben der sich leicht hebenden finalen Tonhöhenbewegung macht die Verberststellung auch syntaktisch ein Frageformat aus der Äußerung. Sophie liefert in Zeile 10 den typadäquaten zweiten Paarsequenzteil auf die Ja-/Nein-Frage. Ihr *Ja* entspricht einer Ratifizierung der fremdinitiierten Fremdreparatur.

5.1.3 Erweiterung der kindlichen Äußerung

Die Datensammlung zeigt neben (Teil-) Wiederholungen auch Fremdreparaturen, in denen die Lehrpersonen die Äußerungen der Schüler vervollständigen.

Dabei ergänzen die Lehrkräfte manchmal ein fehlendes Wort oder Morphem, ohne Teile des Problemquellenturns zu wiederholen. In anderen Interaktionen greifen die Lehrerinnen den Problemquellenturn auf und bauen ihn gleich an mehreren Stellen um, um unterschiedliche formalsprachliche Fehler sozusagen in einem Rutsch zu reparieren. Beispiel 4 bildet dieses Phänomen ab.

Beispiel (4)

1	Lk:	im DEUTSCHunterricht;
2		haben wir ein GROßes thEma.
3		WIE heißt das genau?
4		(-)
5		DEvin.
⇒ 6	De:	unser neues großes THE(.)ma,
7		im DEUTSunterricht ist-
8		°h in (.) land von WORTarten?
9	Lk:	ein SCHÖner satz.
⇒ 10		unser NEUES großes thema,
11		im DEUTSCHunterricht,
12		ist das thema im LAND der wortarten.
13		SUPER.

Im obigen Beispiel produziert Devin einen Multi-Unit-Turn mit mehreren Aussprache- und Grammatikfehlern. Die Laute /ç/ („ch“) und /ʃ/ („sch“) in *Deutschunterricht* ersetzt er durch ein /s/. Außerdem produziert er in Zeile 8 eine ungrammatische Konstruktion. Das deutliche Einatmen vor dieser Äußerung und die Mikropause innerhalb der Intonationsphase deuten auf einen Suchprozess hin. Die Lehrkraft übernimmt in Zeile 9 das Rederecht, lobt zunächst die Sprechanstrengung und erstreckt ihre fremdinitiierte Fremdreparatur ebenfalls über mehrere TKEs (siehe Zeile 10-12). Für ihre Korrektur recycled sie die Formulierung des Schülers, berichtigt die Aussprachefehler und ergänzt die fehlenden Satzbestandteile.

5.1.4 Markierung der Problemquelle

Die nächste Beobachtungskategorie fällt in den Bereich der embedded corrections. Die Lehrerinnen markieren die Stelle, welche repariert wurde, unterschiedlich stark und genau, sodass manche Fremdreparaturen in den Gesprächsverlauf eingebettet sind und andere explizit herausstechen.

So zeigen die Daten fremdinitiierte Fremdreparaturen der Lehrkräfte, bei denen der Fokusakzent dem des Kindes entspricht und die Problemquelle nicht durch weitere Mittel markiert wird. Die Betonung liegt dabei manchmal auf der Problemquelle und manchmal nicht. Beispiel 5 stellt eine eingebettete fremdinitiierte Fremdreparatur dar.

Beispiel (5)

1	Lp:	ZItrone;=
2		=WO ist das z-
⇒ 3	Be:	an ANfang;
⇒ 4	Lp:	am ANfang,
5		(-)
6		ZI:-
7		(-)
8		TRO:-
9		NE;

In diesem Beispiel äußert sich Benedikt in Zeile 3 mit einer TKE, die einen morphologischen Fehler enthält. Richtig wäre hier die Form *am* oder *an dem*. Diese Reparatur liefert die Lehrkraft nun in Zeile 4. Dabei imitiert sie die Intonation der Schüleräußerung und setzt den Fokusakzent auf die erste Silbe des Wortes *Anfang*. Das Reparans bleibt unbetont.

In anderen Fällen setzt die Lehrkraft den Fokusakzent gezielt auf die reparierte Stelle.

Um diese Stelle hervorzuheben, nutzen die Lehrkräfte außerdem Dehnungen, Pausen oder Handzeichen. So handelt auch die Lehrkraft in Beispiel 6.

Beispiel (6)

⇒ 1	He:	der herr profefor thellt thea (.) @LAUe fragen;
⇒ 2	Lk:	der professor stellt (.) *SCHLAUe frAgen;
		*((Lk macht das Handzeichen für „sch“))
3		das STIMMT ne?
4		die (.) WIE fragen;

Henry ersetzt in seiner Wortmeldung das /s/ konsequent mit einem interdental gebildeten Laut. Bei der Produktion des Wortes *schlaue* hält er zudem inne, um nach einer Mikropause erneut anzusetzen. Die Lehrkraft wiederholt in ihrer fremdinitiierten Fremdreparatur dann den gesamten Problemquellenturn und berichtigt die fehlgebildeten Laute. Im Zuge dessen markiert sie das Wort, an welchem Benedikt zuvor hängenblieb.

Hierfür macht sie eine Mikropause vor der reparierten Silbe, setzt ihren Fokusakzent auf diese und unterstreicht den Laut /ʃ/ („sch“) durch das entsprechende Handzeichen. Dieses Vorgehen markiert das Reparans auch visuell.

5.2 Fremdinitiierte Selbstreparaturen

Im Gegensatz zu fremdinitiierten Fremdreparaturen sind fremdinitiierte Selbstreparaturen in diesen Daten deutlich seltener zu finden. Dennoch treten einige Interaktionen auf, in denen die Lehrkraft ihre Fremdinitiiierung so gestaltet, dass die Schüler die Reparatur selbst durchführen können.

5.2.1 Gezielt unvollständige Äußerungen

In der konkreten Umsetzung schneidet die Lehrerin in ihren Fremdinitiiierungen das Reparans an und bricht dann ab, um das Rederecht an den jeweiligen Schüler abzugeben. So führt der Schüler durch die Vervollständigung der Lehreräußerung die Reparatur gleichsam selbst durch. Dabei verwendet die Lehrperson in manchen Fällen nur die erste Silbe des Reparans und in anderen Fällen die ersten Worte, um die Reparatur zu initiieren. In Beispiel 7 ist erstere Variante zu sehen.

Beispiel (7)

1	Lk:	was HAST du denn über das wort,
2		DER gemacht;
⇒ 3	He:	über daθ wort DER hab iθ,
4		ein KLEIneθ äh hellblaueθ dreieck;
⇒ 5	Lk:	GE-
⇒ 6	He:	GEmacht.
7	Lk:	GENau;

Henry ersetzt in seinem Redebeitrag das /s/ durchgängig durch einen interdental gebildeten Laut. Darüber hinaus lässt er in Zeile 4 den zweiten Teil der Verbklammer aus. Die Lehrkraft übernimmt nun in Zeile 5 das Rederecht und bezieht sich mit ihrer Reparaturinitiiierung ausschließlich auf die Verbklammer. Hierfür bietet sie dem Schüler die erste Silbe des Wortes *gemacht* an und beendet ihre TKE offensichtlich unvollständig mit einer gleichbleibenden finalen Tonhöhenbewegung.

Die Reparaturinitiiierung beinhaltet so den genauen Hinweis, was und wie der Schüler reparieren soll. Henry greift dann die vorgeschlagene Silbe auf und bildet das fehlende Wort, um die Verbklammer zu schließen. Im nächsten Redebeitrag ratifiziert die Lehrerin seine Reparaturleistung und bewirkt damit eine weitere Hervorhebung des erfolgreich ergänzten Partizips.

5.2.2 Nutzung nonverbaler Mittel

In den Daten treten einige Fälle auf, in denen die Lehrkraft ihre gezielt unvollständige Äußerung durch ein spezifisches Handzeichen begleitet. Dies verdeutlicht die pragmatische Abgeschlossenheit der syntaktisch unvollständigen Äußerung und gibt dem Schüler außerdem einen visuellen Hinweis darauf, welche Art der Reparatur er leisten soll.

In einem Fall initiiert die Lehrkraft eine Reparatur, indem sie ausschließlich die Gebärde des korrekten Wortes anbietet. Beispiel 8 zeigt eine durch nonverbale Mittel gestützte Fremdinitiiierung.

Beispiel (8)

1	Lk:	wo hat der yAnnis sich jetzt HINGestellt?
2		Amelie,
⇒ 3	Am:	in de MITte?
⇒ 4	Lk:	*er HAT sich? *((Lk macht Handzeichen für das Bilden eines vollständigen Satzes))
⇒ 5	Am:	er hat sich in de mitte (.) geSTELLT?
6	Lk:	geSTELLT;
7		geNAU,

In diesem Beispiel antwortet Amelie lediglich mit der Präpositionalphrase *in der Mitte* auf die durch ein *Wo* eingeleitete Frage der Lehrerin. Dies kann grundsätzlich als vollständiger und typgerechter zweiter Paarsequenzteil auf die Frage angesehen werden. Die Lehrkraft akzeptiert diesen jedoch nicht und initiiert eine Reparatur durch eine gezielt unvollständige Äußerung. Hierfür bietet sie die ersten drei Wörter ihres angestrebten Reparans an und beendet die TKE mit einer steigenden finalen Tonhöhenbewegung. Zeitgleich zu ihrer Äußerung macht die Lehrerin die Gebärde für das Sprechen in ganzen Sätzen. Dies gibt Amelie einen Satzstarter und den Auftrag, den Satz zu vervollständigen. So baut Amelie in Zeile 5 ihre ursprüngliche Äußerung aus Zeile 3 in einen Satz mit Subjekt und Prädikat ein. Die Lehrkraft wiederholt das klammerschließende Partizip und ratifiziert die Selbstreparatur mit *genau*.

5.3 Platzierung der Reparaturinitiierung

Neben der Frage, wie die Lehrerinnen Reparaturen initiieren und durchführen, eröffnen die Daten auch eine Untersuchung, an welchen Stellen der Lehrer-Schüler-Interaktion Reparaturinitiierungen eingebracht werden.

Die Analyse ergab, dass ein Großteil der Fremdinitiierungen im Anschluss an den Problemquellenturn des Schülers platziert werden. Dabei variiert die Länge des Problemquellenturns von einer TKE bis hin zu einem Multi-Unit-Turn bestehend aus 13 TKEs.

Die Initiierung einer Reparatur durch die Lehrkraft gelingt in den meisten Fällen ohne eine Überlappung der Redebeiträge. In wenigen Beispielen treten kurze Phasen des Simultansprechens auf, wenn sich die Fremdinitiierung mit einer weiterführenden Erklärung oder Selbstreparatur des Schülers überschneidet.

Die Ausnahme bilden Konversationsausschnitte, in denen die Lehrkräfte mit einer fremdinitiierten Fremdreparatur eine midturn onset Überlappung auslösen. Ein solches Phänomen ist in Beispiel 9 zu beobachten.

Beispiel (9)

1	Ya:	ih hab ein Nomen,
2		(.)geWÜRfelt==
3		=ein (.) GRO:ßet,
4		(.)GROßet,
⇒ 5		SCHWARzet,
⇒ 6		[NO],
⇒ 7	Lk:	[schwAr] ZES;
8	Ya:	Nomen,
9		DRETeck.
10	Lk:	GENau.

Yannis produziert in diesem Beispiel inkorrekte Artikulationsmuster in den Adjektiven *großes* und *schwarzes*. Als er das zugehörige Substantiv anfügen will, greift die Lehrkraft mit einer fremdinitiierten Fremdreparatur in den Problemquellenturn des Schülers ein. Dieser hatte – erkennbar an der syntaktischen Unvollkommenheit und der leicht steigenden finalen Tonhöhenbewe-

gung – noch keinen möglichen Übergabepunkt seines Turns erreicht. Somit überlappen beide Redebeiträge in den Zeilen 6 und 7 im Sinne einer midturn onset Überlappung. Sobald die erste Silbe überlappt, bricht Yannis seine TKE ab und setzt nach der Fremdreparatur erneut an, um seine Äußerung zu Ende zu führen. Dieses Eingreifen in den Problemquellenturn könnte mehrere Gründe gehabt haben. Es ist möglich, dass die Lehrerin möglichst nah an der Problemquelle und somit möglichst deutlich reparieren wollte. Auch denkbar ist, dass die Interaktion zum Ende der Schulstunde eine zeitliche Begrenzung hatte.

5.4 Lob

Lob ist ein häufiger Begleiter der Reparaturprozesse in diesen Daten, weshalb es als eigene Beobachtungskategorie aufgenommen wird.

Eine fremdinitiierte Fremdreparatur ohne Lob tritt meistens dann auf, wenn der Redebeitrag des Schülers inhaltlich oder situativ nicht in den Unterrichtsverlauf passt. Darüber hinaus bleibt Lob aus, wenn die Interaktion rasch durch eine Folgefrage fortgesetzt wird. Viele fremdinitiierte Reparaturen werden jedoch mit einer Äußerung verknüpft, die die Schüleraussage inhaltlich bestätigt oder die Sprechanstrengung lobt. Ein besonderes Vorkommnis stellt einleitendes und zusätzlich abschließendes Lob dar, das ich als „Lob-Klammer“ bezeichnen möchte. In diesen Konstruktionen werden Reparaturen eingeschlossen. Ein Beispiel hierfür ist Transkriptausschnitt 10.

Beispiel (10)

1	Lk:	und das ZEI:chen?
2		fü:r (.) prinz und prinzessin NOmen?
3		was ist das Z:EIchen?
4		(-)
5		DAvid?
6	Da:	<<all>d_s zeilen> von prinθ und prinleelin NOmen ii das-
7		SCHWARθe dreieck.
⇒ 8	Lk:	ein SEHR schöner satz.
9		das ZEichen von,
10		PRINZ und prinzessin nomen,
11		IST (.) das,
12		SCHWARze,
13		DREIEck.
14		(.)
⇒ 15		SUper.
⇒ 16		(.)SEHR gut.

In diesem Beispiel produziert David in Zeile 6 und 7 einen syntaktisch vollständigen Satz als Antwort auf die Lehrerfrage. Hierbei ersetzt er einige Laute mit einem interdental und einem lateral gebildeten Laut. Das Lob der Lehrerin in Zeile 8 bezieht sich zunächst auf die Satzbildung. Danach führt sie eine fremdinitiierte Fremdreparatur durch, die den gesamten Satz wiederholt und dabei die Aussprachefehler berichtigt. Sie beendet die Fremdreparatur in den Zeilen 15 und 16 mit doppeltem Lob.

6 Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Frage, wie die beiden Sprachheillehrkräfte dieser Untersuchung auf formalsprachlich fehlerhafte Schüleräußerungen reagieren, ist in vielen Fällen mit: „Sie initiieren eine Reparatur“ zu beantworten. Dabei führen die Pädagoginnen die Reparatur häufig selbst durch. Fremdinitiierte Selbstreparaturen treten in den Daten seltener auf und sind durch die Lehrpersonen auf eine besonders unterstützende Weise konstruiert. Diese in Alltagsgesprächen dispräferierte Gewichtung entspricht den Erkenntnissen zu Reparatursegmenten in Lehrer-Schüler-Interaktionen (Razfar, 2005; Radford, 2008).

Die fremdinitiierten Fremdreparaturen dieser Daten können in drei Beschreibungskategorien eingeordnet werden: Die (Teil-) Wiederholung (vgl. Ridley et al., 2002; Robinson, 2013), die (Teil-) Wiederholung mit steigender Intonation (vgl. Radford, 2008) und die Erweiterung der kindlichen Äußerung (vgl. Ridley et al., 2002). In den ersten zwei Kategorien wiederholen die Lehrkräfte einen Teil oder die Gesamtheit der Schüleräußerung und berichtigen dabei die Sprachfehler. Die Lehrerinnen handeln im Sinne eines Kontinuums so, dass sie an manchen Stellen lediglich die relevante Silbe des Problemquellenturns und an anderen Stellen den gesamten Multi-Unit-Problemquellenturn in ihre Fremdreparatur einbauen.

Für die sprachheilpädagogische Praxis ist die Überlegung relevant, wodurch die erfolgreiche Verarbeitung einer Fremdreparatur begünstigt wird. Lange Lehrerreparaturen können viele Fehler aufgreifen und betten sich leichter in das Unterrichtsgespräch ein, sind jedoch im Hinblick auf die Anforderungen an das phonologische Arbeitsgedächtnis anspruchsvoll. Dasselbe gilt auch für erweiternde Fremdreparaturen, in denen die gesamte Schüleräußerung wiederverwendet wird. Eine komprimierte Teilwiederholung oder Erweiterung kann somit als ressourcenschonend angesehen werden.

Sprachheilpädagogen stehen vor der Herausforderung, eine möglichst förderliche Balance zwischen expliziten und in den Gesprächsfluss eingebetteten Reparaturen (Jefferson, 1987) formalsprachlich fehlerhafter Schüleräußerungen zu finden. Einerseits sollen die Schüler in ihrer Sprechfreude und ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden. Andererseits könnte es sein, dass eine fremdinitiierte Fremdreparatur ihren sprachförderlichen Wert verliert, wenn der Schüler sie nicht als solche wahrnimmt. Radford und Kollegen (2012) befürchten in diesem Zusammenhang, dass Schüler mit einer SES die begrenzten Kapazitäten ihres phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Verarbeitung des Unterrichtsgeschehens nutzen und kaum Kapazitäten für die Analyse eingebetteter Reparaturen übrigbleiben. Demnach erscheinen explizite Reparaturen leichter zu verarbeiten, weil der Gesprächsfluss bei diesen für eine kurze Zeit aussetzt (Radford et al., 2012). Mit Blick auf das Bemerkten von Fremdreparaturen sind korrigierende (Teil-) Wiederholungen mit einer gehobenen finalen Tonhöhenbewegung hervorzuheben.

Durch die Intonation sowie eine Verberststellung formulieren die Lehrerinnen manche fremdinitiierte Fremdreparaturen als Frage. Die Frage als erster Paarsequenzteil fordert eine Reaktion als zweiten Paarsequenzteil, was die Schüler in den meisten Fällen durch eine Bestätigung oder ein Nicken zeigen. Dieses Vorgehen kann begünstigen, dass der Schüler die Sprechhandlung der Lehrkraft registriert und seine Äußerung mit dem Lehrerbeitrag abgleicht (Radford, 2008). Auch der Grad der Markierung der Problemquelle spielt bei der Explizitmachung einer Fremdreparatur eine Rolle. An manchen Stellen heben die Lehrpersonen nicht hervor, welchen Teil der Schüleräußerung sie reparieren und betten die Reparatur somit relativ unauffällig in den Gesprächsfluss ein (Jefferson, 1987).

In anderen Lehrer-Schüler-Interaktionen nutzen die Lehrerinnen Mittel wie den Fokusakzent, Dehnungen, Pausen, das verlangsamte Sprechen und Handzeichen, um die Problemquelle zu unterstreichen. Diese paraverbalen und nonverbalen Gestaltungsmittel der Lehrersprache finden sich sowohl in der sprachheilpädagogischen als auch in der konversationsanalytischen Literatur wieder (Seong, 2006; Mayer, 2009; Westdörp, 2010; Ulrich, 2012; Radford et al., 2012; Cleave et al., 2015). Um ein Bemerkten der Reparatur wahrscheinlicher zu machen, sollte die Markierung möglichst nah an oder auf das Reparans gelegt werden (Radford et al., 2012). Entspricht der Fokusakzent der Fremdreparatur dem des Kindes, kann der Einsatz mehrerer Mittel sinnvoll sein (vgl. Beispiel 6).

Die Verwendung von Laut- und Wortgebärden erweist sich in den Daten auch bei fremdinitiierten Selbstreparaturen als sinnvoll. Hier nutzen die Lehrerinnen durch nonverbale Mittel begleitete oder ausschließlich nonverbal durchgeführte Reparaturinitiiierungen, die eine Selbstdurchführung der Schüler als Ziel haben. Die sprachliche Handlung der Lehrpersonen beinhaltet das Angebot einer syntaktisch unvollständigen Intonationsphrase mit einer gleichbleibenden oder gehobenen finalen Tonhöhenbewegung. Dieses Angebot lädt die Schüler ein, mit einer Vervollständigung der Äußerung zu reagieren und sogleich die Reparatur selbst durchzuführen. Diese Methode nennt Koshik (2002) *Designedly Incomplete Utterance*. Auf diese Weise werden die Schüler an die zu reparierende Stelle geführt und eine aktive Verarbeitung der Reparatur wird durch die selbstständige Durchführung gewährleistet (Radford, 2008). Sowohl fremdinitiierte Fremdreparaturen als auch fremdinitiierte Selbstreparaturen werden in den Daten häufig mit einem Lob der Lehrkräfte verknüpft. Das Spektrum reicht von einer lobenden Äußerung bis hin zu zwei oder mehreren lobenden Äußerungen vor und nach der Reparatur. In den Lob-Klammer-

Konstruktionen ist häufig ein sprachspezifisches Lob zu finden, das in der sprachheilpädagogischen Forschung im Rahmen der unterstützenden Lehrersprache untersucht wird (Ruppert & Schönauer-Schneider, 2008; Mußmann, 2020).

In Kombination mit Reparaturen diskutieren manche Konversationsanalytiker jedoch, ob Lob und Bestätigung die Deutlichkeit einer Reparatur negativ beeinflussen und Schülern gemischte Signale senden können (Radford et al., 2012; Ahlund & Aronsson, 2015). Je nach Schüler und Situation gilt es also abzuwägen, ob die Verstärkung der Sprechfreude und des Sprechmuts im Vordergrund steht oder das Erkennen der Zielstruktur stärker gewichtet wird.

Zuletzt geben die Daten Aufschluss darüber, wie die Lehrpersonen ihre Reparaturinitiiierungen zeitlich takten. In der Mehrheit der Fälle warten die Lehrerinnen die Vervollständigung des kindlichen Problemquellenturns ab, um dann im Anschlussturn mit einer Reparaturinitiiierung einzusetzen. Ausnahmen stellen Konversationssequenzen dar, in denen die Lehrerinnen in die Schüleräußerung eingreifen und somit midturn onsets provozieren.

Von gezielt eingesetzten midturn onsets im Klassenzimmer berichten auch Yataganbaba und Yildirir (2016). Ein einheitliches Muster für den Gebrauch von midturn onsets kann innerhalb der Datenanalyse nicht gefunden werden. Es eröffnet jedoch einerseits die Überlegung, ob eine Verringerung der Distanz zwischen Reparandum und Reparans einen Abgleich beider Äußerungen erleichtert. Andererseits berührt ein als Unterbrechung empfundener Einschub der Lehrkräfte wiederum den Bereich des Sprechmuts und der Sprechfreude.

Es wird also deutlich, dass die vorliegende konversationsanalytische Studie einen Beitrag dazu leisten kann, mögliche Handlungsmuster aufzuzeigen, um als (angehende) Sprachheilpädagogen auf formalsprachlich fehlerhafte Schüleräußerung reagieren zu können.

Analog zu Werkzeugen in einem Werkzeugkoffer ist es dennoch unerlässlich, die eigene Praxis zu reflektieren und die verschiedenen Werkzeuge bedacht und in Abwägung der Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers einzusetzen.

Literatur

- Abhakorn, J. (2017). Pedagogical functions of sequences organization of talk in the EFL classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 7, 29-36.
- Ahlund, A. & Aronsson, K. (2015). Corrections as multiparty accomplishment in L2 classroom conversation. *Linguistics and Education*, 30, 66-80.
- Auer, P. (2020). Die Struktur von Redebeiträgen und die Organisation des Sprecherwechsels. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Bauer, A. (2020). Reparaturen. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Benjamin, T. & Mazeland, H. (2013). Conversation analysis and other-initiated repair. In C. A., Chappelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bergmann, J. R. (1980). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder, & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann.
- Birkner, K. (2020a). Grundlegendes. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Birkner, K. (2020b). Sequenzstruktur. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: De Gruyter.
- Bishop, D. V.M. (2006). What causes specific language impairment in children. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Van Horne, A. J. O. & Fey, M. E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention. A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 237-255.
- Dannenbauer, F. M. (1983). *Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. Historische, sprachheilkundliche und sprachpsychologische Perspektiven*. Birkach: Ladewig Verlag.
- Dannenbauer, F. M. & Chipman H. H. (1988). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und symbolische Repräsentationsschwäche. *Frühförderung interdisziplinär*, 7, 6-78.
- Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (2022). *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen*. Interdisziplinäre S3-Leitlinie, verfügbar unter: https://register.awmf.org/assets/guidelines/049-0151_S3_Therapie_von_Sprachentwicklungsstörungen_Text_2022-12.pdf, Zugriff am 06.04.2025.
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments. A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, 30, 7-40.
- Egbert, M. (2009). *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim:Verlag für Gesprächsforschung.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Pentice-Hall.
- Güllich, E. & Mondana, L. (2008). Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. In V. Noll & G. Veldre-Gerner (Hrsg.), *Romanistische Arbeitshefte* (52. Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Urban & Fischer Verlag der Elsevier GmbH.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Hrsg.), *Studies in social interaction*. New York: Free Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In G. Button, & J. R. E. Lee (Hrsg.), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jungmann, T. (2012). *Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung*. Basel: Borgmann Media.

- Jungmann, T., Miosga, C. & Neumann, S. (2021). *Lehrersprache und Gesprächsführung in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kannengieser, S. (2017). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. In M. Grohnfeldt, (Hrsg.), *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kany, W. & Schöler, H. (2013). Ursachen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In A. Fox-Boyer (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase*. München: Urban & Fischer in Elsevier GmbH.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *SSLA*, 7, 200-215.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances. A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Kurtz, M. & Mahlau, K. (2022). Einsatz von Modellierungen im sprachheilpädagogischen und inklusiven Unterricht. *Forschung Sprache* 10(1), 33-50.
- Levinson, S. C. (2000). *Pragmatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Lüdtke, U. M. (2014). Sprachheilpädagogik als Wissenschaft und sonderpädagogische Disziplin. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (S. 20-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2017). *Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Schule*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2009). Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 54, 108-118.
- McHoul, A. (1987). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Morton, J. (2004). *Understanding developmental disorders. A causal modelling approach*. Malden: Blackwell Publishing.
- Mußmann, J. (2017). *Bildung und Förderung bei Sprachbeeinträchtigungen in inklusiven Settings. Empfehlungen für Pädagog/innen im Regelunterricht*. Graz: ÖSZ.
- Mußmann, J. (2020). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Radford, J. (2008). Practices of other-initiated repair in the classrooms of children with specific speech and language difficulties. *Applied Linguistics*, 31, 25-44.
- Radford, J., Ireson, J. & Mahon, M. (2012). The organization of repair in SSLD classroom discourse. How to expose the trouble-source. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 3, 171-193.
- Razfar, A. (2005). Language ideologies in practice. Repair and classroom discourse. *Linguistics and Education*, 16, 404-424.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ridley, J., Radford, J. & Mahon, M. (2002). How do teachers manage topic and repair. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 43-58.
- Robinson, J. (2013). Epistemics, action formation, and other-initiation of repair: The case of partial questioning repeats. In M. Hayashi, G. Raymons & J. Sidnell (Hrsg.), *Conversational repair and human understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Ruppert, I. & Schönauer-Schneider, W. (2008). Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. *Die Sprachheilarbeit*, 53, 324-333.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29, 1-63.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A.; Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S. & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 33-31.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzluft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. GAT 2. Gesprächsforschung. *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402.
- Seong, G. (2006). Pedagogical functions of conversational repair strategies in the ESL classroom. *English Language and Literature Teaching*, 12, 77-101.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktion. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik. Interaktion. Kognition*. Weimar: J.B. Metzler Stuttgart.
- Ten Have, P. (2007). *Doing conversational analysis. A practical guide*. London: Sage publications.
- Theisel, A. K. (2014). Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung. In S. Sallat, M. Spreer & C. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Theisel, A. K. (2015). Unterrichten Sprachheilpädagogen anders. Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 320-340.
- Tix, C. (2022). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion an Sprachheilschulen. Eine konversationsanalytische Untersuchung audiovisueller Daten von Lehrer-Schüler-Interaktionen während des sprachheilpädagogischen Unterrichts* (unveröffentlichte Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Ulrich, T. M. (2012). *Effektivität lexikalischer Strategitherapie im Vorschulalter. Eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie*. Aachen: Shaker Verlag.
- Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 1, 2-8.
- Willmann, M. & Harren, I. (2024). DIUs: Das Schweizer Taschenmesser der Unterrichtskommunikation? Neue Perspektiven auf ein etabliertes Frageformat. In T. Becker & J. Stude (Hrsg.), *Lehr-Lern-Interaktionen im Spannungsfeld zwischen etablierten Praktiken und situativen Anforderungen, Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes*, 71. Brill: V&R unipress.
- Yataganbaba, E. & Yildirim, R. (2016). Teacher interruptions and limited wait time in EFL young learner classrooms. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 232, 689-695.

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt den Professorinnen Frau Inga Harren und Frau Wilma Schönauer-Schneider, die meine Masterarbeit betreut und mich bei der Verfassung dieses Artikels unterstützt haben. Außerdem möchte ich den beiden Lehrkräften für den spannenden Einblick in ihre sprachheilpädagogische Arbeit danken.

Zur Autorin

Clara Tix absolvierte ihr Masterstudium (M.Ed. Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Sprache und Geistige Entwicklung) an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Aktuell ist sie als Sonderschullehrerin an einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Berlin tätig. Hier arbeitet sie unter anderem mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen im Bereich der Unterstützten Kommunikation.

Korrespondenzadresse

clara.tix@outlook.com

8 Anhang

Verwendete Transkriptionszeichen (vgl. Selting et al., 2009)

?	hochsteigend	} Finale Tonhöhenbewegung
,	steigend	
-	gleichbleibend	
;	fallend	
.	tief fallend	
↑	Tonhöhen sprung nach oben	
:	Dehnung um ca. 0,2-0,5 Sek.	
::	Dehnung um ca. 0,5-0,8 Sek.	
:::	Dehnung um ca. 0,8-1,0 Sek.	

[] Überlappung

() unverständliche Passage

(XX) unverständliche Passage mit Anzahl der Silben

(is da) unverständliche Passage mit Angabe der Vermutung

(.) Pause, geschätzt, bis ca. 0,2 Sek.

(-) Pause, geschätzt von ca. 0,2-0,5 Sek.

(--) Pause, geschätzt von ca. 0,5-0,8 Sek.

(---) Pause, geschätzt von ca. 0,8-1,0 Sek.

(1.4) gemessene Pause von 1,4 Sek.

°h hörbares Atmen von ca. 0,2-0,5 Sek.

°hh hörbares Atmen von ca. 0,5-0,8 Sek.

<<f> >laut

<<p> >leise

<<all> > schnell

<<len> >langsam

= schneller Anschluss einer neuen Intonationsphrase

Lk: ((schreibt)) Handlung

<<lachend>> Handlung findet während der Äußerung statt

*((Lk schreibt)) Handlung beginnt ab Markierung

Phonetische Umschrift (ergänzend zu den Transkriptionskonventionen von GAT-2)

⊖ Sigmatismus interdentalis (Die Zunge schiebt sich zwischen die Zähne und Luft entweicht)

† Sigmatismus lateralis (Luft entweicht seitlich an den Zahnreihen)