Kathrin Siebold

Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durch authentische Moderationshandlungen – ein Projekt im Deutschunterricht

This article describes a project-based didactic unit about blindness, which has taken place in a 7th grade in a German Language class comprising pupils from heterogeneous linguistic backgrounds (L1 and L2 German speakers). The students were supposed to prepare and carry out a moderated interview with a blind teacher who visited their school within the project. As a public moderation requires Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), awareness was raised about the interactive moderation jobs, and materials for an appropriate linguistic realization of these tasks were introduced beforehand based on the Scaffolding Theory. The evaluation of the authentic moderation shows that the adequacy, security and fluency of the linguistic performance is – not only, but in great measure - due to the previous linguistic support provided to the group.

1 Einführung

Wenn die Rede von sprachsensiblem Fachunterricht an Schulen ist, stehen nicht-sprachliche Fächer in der Regel im Zentrum der Aufmerksamkeit, da man von Sprachfächern wie Deutsch oder den Fremdsprachen per se Sprachsensibilität voraussetzt. Natürlich werden im muttersprachlichen Deutschunterricht, der in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht, sprachliche Formen, Strategien und Konventionen auf rezeptiver und produktiver Ebene gezielt gefördert; und Sprache wird nicht nur als Instrument zum Lernen, sondern auch als Lerngegenstand selbst explizit thematisiert (vgl. Michalak et al., 2015, S. 11). Neben der häufigen Beschäftigung mit grammatischen und lexikalischen Strukturen seien hier als Beispiele sprachliche Handlungen wie Erzählen, Beschreiben, Zusammenfassen, Erörtern oder Argumentieren, die durch spezifische Texttechniken und Formulierungsverfahren konventionelle Textsorten bilden, als gängiger Gegenstand des Deutschunterrichts genannt (vgl.

Kerncurriculum Deutsch, 2018, S. 22)[1]. Der sensible und bewusste Umgang mit der deutschen Sprache im Fach Deutsch ist also generisch gegeben und soll hier auch nicht hinterfragt werden.

Trotzdem ist Sprache im Deutschunterricht kein Selbstzweck und ihre Behandlung wird durch den didaktischen Anspruch bedingt, dass die Schüler/innen „an für sie bedeutsamen Inhalten und in lebensnahen Situationen die Fähigkeit, gesprochene und geschriebene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen, ausbilden können“ (Kerncurriculum Deutsch, 2018, S. 12). Die Verbindung der Unterrichtsinhalte zur Lebenswelt der Lernenden steht daher auch im Deutschunterricht aus nachvollziehbaren motivationalen Gründen oft im Vordergrund, und nicht selten kommt es vor, insbesondere in mündlichen Kommunikationssituationen, dass schülerseitiges Interesse und eine rege Beteiligung am Gespräch über den Lernstoff an sich schon als gelungener Unterricht gedeutet werden und sprachliche Realisierungsformen zugunsten der aktiven Kommunikation eher im Hintergrund stehen. In diesen Momenten des Deutschunterrichts, in denen Sprache nicht systematisch als Lerngegenstand geschult wird, sondern zur Diskussion über bestimmte Inhalte ohne weitere Instruktion als Kommunikationsinstrument eingesetzt wird, kann es zu großen Kompetenzdivergenzen zwischen Lernenden mit unterschiedlich ausgeprägtem Bildungskapital im Sinne von Feilke (2013) kommen. Bildungssprachliche Kompetenzen, die in solchen Unterrichtssituationen vorausgesetzt werden, entwickeln sich sozial differenziert im Zuge des natürlichen Spracherwerbs hauptsächlich im familiären Kontext und werden nicht primär schulisch erworben. Als notwendige Ressource für die erfolgreiche Unterrichtskommunikation steht dieses bildungssprachliche Register als sogenanntes „kulturelles Erbe“ jedoch nicht allen Schüler/innen gleichermaßen zur Verfügung und muss daher auch verstärkt schulisch unterstützt erworben werden (vgl. Feilke, 2013, S. 119).

In diesem Zusammenhang hat die hier vorgestellte Unterrichtseinheit zum Ziel, auch in stark themenorientierten Lernsituationen im Deutschunterricht wie in Projektphasen, in denen der Inhaltsaspekt vor dem Formaspekt überwiegt, explizit und systematisch bildungssprachliche Fähigkeiten zu schulen. Dazu sollen im zweiten Kapitel zunächst die kommunikativen Handlungen beleuchtet werden, die für projektbasierte Unterrichtseinheiten kennzeichnend sind und

[1] Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I, Gymnasium, Deutsch ist auf der Homepage des hessischen Kultusministeriums zugänglich. Verfügbar unter URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf [08.12.2018].

besondere bildungssprachliche Stolpersteine für die Schüler/innen beinhalten. Anschließend wird im dritten Kapitel exemplarisch die Moderation als eine häufig in Projektarbeiten vorkommende Textsorte in ihren sprachlichen Formen und Funktionen beschrieben, wobei spezifisch bildungssprachliche Strukturen herausgearbeitet werden, die von den beteiligten Schüler/innen in authentischen Moderationshandlungen im Rahmen der Projektarbeit angewandt werden. Das vierte Kapitel beschreibt und evaluiert den methodisch-didaktischen Versuch, diese textsortenspezifischen Strukturen als Vorbereitung einer konkreten Moderationshandlung der im Deutschunterricht durchgeführten Projektarbeit explizit einzuführen und sie den „Moderator/innen“ als bildungssprachliche Unterstützung und Hilfestellung zur Hand zu geben. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Befunde und ein Ausblick auf mögliche didaktische Aufbereitungen weiterer Sprachhandlungen im projektbasierten Deutschunterricht im Sinne eines bewussten Umgangs mit bildungssprachlichen Herausforderungen schließen den Beitrag ab.

2 Bildungssprachliche kommunikative Handlungen in der Projektarbeit

Die Beliebtheit projektbasierten Lernens an Schulen ist zu einem großen Teil motivationalen Aspekten geschuldet. Legutke (2003, S. 260) beschreibt Projektarbeit als „eine Lernform, der ein Höchstmaß an curricularer Offenheit zukommt“ und die daher eine direkte Beteiligung der Lernenden an der Themenwahl zulässt, sodass unmittelbare Anknüpfungspunkte an die persönlichen Neigungen der Teilnehmenden und eine interessierte Auseinandersetzung mit den für sie relevanten Inhalten entstehen können.

Aus sprachlicher Sicht ist als besonders relevanter Aspekt hervorzuheben, dass Projektarbeit durch die Überwindung der Grenzen des Klassenraums den Schüler/innen die Möglichkeit bietet, die Lerninhalte in reale Kommunikationskontexte einzubetten und ihr fachliches und sprachliches Wissen in authentischen Kontaktsituationen anzuwenden bzw. zu erweitern. Die Interaktion mit gesellschaftlichen Akteuren außerhalb der Schule erweitert das gewohnte kommunikative Spektrum um neue Sprachhandlungen und schärft den Blick für sprachliche Strukturen und Muster in diesen spezifischen soziokulturellen Kontexten. Dabei werden die sprachlichen Mittel und das Register vom konkreten kommunikativen Anlass bestimmt und variieren in Abhängigkeit von den Gesprächspartnern, der Kommunikationsform oder der Textsorte. Wenn

auch vielfältige Interaktionssituationen in Projektarbeiten denkbar sind, haben erfahrungsgemäß viele Unterrichtsprojekte gemeinsam, dass Schüler/innen die zu erwerbenden Wissens- und Kenntnisbestände über sie interessierende Fragestellungen von Experten aus dem betreffenden Fachgebiet direkt beziehen, indem sie diese schriftlich oder mündlich befragen, beobachten oder anderweitig Daten aus dem Feld erheben. Um solche Interaktionen sprachlich angemessen zu gestalten, müssen die Schüler/innen zum einen über textsortenspezifische und kommunikationstechnische Kenntnisse verfügen, beispielsweise für mündliche Befragungen die sprachlichen Merkmale spezieller Interviewformen (narrativ, episodisch, problemzentriert, fokussiert) und Fragetechniken (offene, halboffene, geschlossene Frage, Alternativ- oder Ja/Nein-Frage etc.) kennen sowie die Möglichkeit, durch Filter- oder Gabelfragen bestimmte Thematiken zu übergehen oder zu konkretisieren (vgl. Lamnek, 2010). Zum anderen sind die Interaktionen mit gesellschaftlichen Akteuren außerhalb des Klassenraums zumeist in Kommunikationskontexte der konzeptionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch & Oesterreicher, 2008) eingebettet, die bedingt durch Parameter wie soziale Distanz, geringen Bekanntheitsgrad, ausgeprägte Hierarchie- oder Autoritätsverhältnisse den Einsatz eines bildungssprachlichen Registers (CALP) voraussetzen, für das basale Alltagssprachkenntnisse (BICS)[2] und Umgangsformen nicht ausreichen. Wie in der Einleitung bereits erwähnt, verfügen sozialisationsbedingt nicht alle Schüler/innen über denselben Zugang zu Bildungssprache und daher über unterschiedlich ausgeprägte Inventare bildungssprachlicher Mittel bzw. mehr oder weniger Sicherheit im Umgang damit. Daher sollte es Aufgabe der Schule sein, zum einen das Sprachbewusstsein für situationsangemessenen literalen Sprachgebrauch zu schärfen, zum anderen divergierende sprachliche Voraussetzungen durch explizite Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten auszugleichen. Davon profitieren nicht nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund und allgemein geringeren Kenntnissen im Deutschen als Zweitsprache, sondern auch muttersprachliche Schüler/innen aus weniger bildungsorientierten Familien ohne reichhaltige literale Erfahrungen bzw. aus „schriftfernen Elternhäusern“, wie Michalak (2015, S. 11) es nennt.

Vor welche kommunikativen Herausforderungen werden die Schüler/innen in projektbasierten Lernphasen nun aber konkret gestellt? Neben den

[2] In diesem Beitrag werden Bildungs- und Alltagssprache synonym zu den von Cummins (1991) eingeführten Begriffen *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) und *Basic Interpersonal Communicative Language Skills* (BICS) verwendet.

Kommunikationsformen, die mit dem Wissenstransfer in Interaktionen konzeptioneller Schriftlichkeit an der Schnittstelle Schule-Gesellschaft zu tun haben, wie beispielsweise die erwähnten schriftlichen oder mündlichen Befragungen, spielt auch die sprachliche Gestaltung der Kooperation innerhalb der Projektgruppe eine zentrale Rolle. Es wird immer wieder betont, wie intensiv Projektarbeit nicht nur als produkt-, sondern auch als prozessorientierte Arbeitsform (vgl. Pennauer, 2010, S. 264) soziale, organisatorische und strategische Kompetenzen schult. So müssen in der Initiierungs- und Planungsphase kooperativ Vorgehensweisen und Arbeitstechniken vereinbart und Rollenverteilungen ausgehandelt werden. In der Durchführungsphase müssen mitunter Probleme thematisiert und gelöst, der Arbeitsprozess gesteuert und kritisch reflektiert werden. In der Präsentations- und Auswertungsphase müssen Ergebnisse zusammengefasst und vorgestellt und der Projektverlauf evaluiert werden (vgl. Emer und Lenzen, 2005, S. 129). Damit hängen konkrete sprachliche Handlungen zusammen, deren explizite Vermittlung vor allem für Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Unsicherheiten eine sinnvolle kommunikative Stütze für die Projektarbeit darstellen würde. Eine systematische Beschreibung der konkreten sprachlichen Anforderungen in den verschiedenen Projektphasen als Grundlage für weitere Didaktisierungen steht jedoch meines Wissens noch aus. In diesem Sinne soll im folgenden Kapitel nur eine spezielle Kommunikationsform, die der Moderation, die in der Projektarbeit sowohl in Gruppenarbeitsprozessen als auch in Befragungen oder Gesprächen mit außerschulischen Experten häufig Anwendung findet, näher beleuchtet und auf ihre sprachlichen Schwierigkeiten hin analysiert werden.

3 Textsortenspezifische Merkmale von Moderationen

Dieses Kapitel klärt den Begriff der Kommunikationsform Moderation und verdeutlicht deren Bedeutung im Zusammenhang mit schülerrelevanten Gesprächskontexten und Handlungsbereichen, insbesondere in projektorientierten Arbeitsphasen. Mit dem Ziel der theoretischen Grundlegung didaktischer Maßnahmen fasst es auf der funktionalen Ebene die Hauptaufgaben von Moderator/innen sowie die damit verbundenen notwendigen kommunikativen Fähigkeiten zusammen und beschreibt weiterhin auf der sprachlich-stilistischen und strukturell-formalen Ebene die spezifischen Gestaltungsmerkmale von Moderationen.

3.1 Moderationsbegriff

In einer weit gefassten Definition bezieht sich Moderation auf „eine ergebnisorientierte Runde aus mehreren Teilnehmern“ (Gehring, 2003, S. 326). Dabei kann es sich im Sinne der Wortbedeutung von „moderat“ als „gemäßigt“ oder „maßvoll“ (vgl. Duden online, 2018) um sprachliche Handlungen eines neutralen Vermittlers mit dem Ziel der Einigung zweier Parteien, beispielsweise in Rechtsfragen, handeln.

In der Mediensprache verweist der Begriff auf die Moderation einer Sendung, wobei neben der phatischen Funktion (der Herstellung, Aufrechterhaltung und Pflege des Kontakts zwischen den Gesprächspartnern und den Hörern im Radio oder Zuschauern im Fernsehen) auf der strukturellen Ebene die inhaltliche Verknüpfung der verschiedenen Elemente des Programms gemeint ist (Burger & Luginbühl, 2014, S. 331).

In der Psychologie und der Pädagogik wird Moderation laut Stangl (2018) als eine Methode beschrieben, die in Sitzungen, Besprechungen, Projektgruppen oder Trainings zur „Führung und Steuerung der Diskussion bzw. Interaktion“ angewendet wird, ohne dass der Moderator selbst aktiv auf die Inhalte Einfluss nimmt. Ähnlich wird sie in den Wirtschaftswissenschaften als ein Instrument beschrieben, „welches die Kommunikation in Teams in der Art und Weise unterstützt und ordnet, dass die Ressourcen der Teilnehmer/innen bestmöglich zum Einsatz kommen“ (Bartscher & Nissen, 2018).

Auf der Grundlage der vorangegangenen Definitionen wird Moderation in diesem Artikel als Kommunikationsform verstanden, in der durch einen oder mehrere Moderator/innen Gespräche und andere Interaktionssituationen so angeleitet, begleitet und gesteuert werden, dass die Beiträge der Teilnehmenden gleichberechtigt und zielführend zum Einsatz kommen, während der soziale Kontakt der Gesprächspartner bestmöglich gepflegt wird.

3.2 Moderationen in schulischen Handlungsbereichen

Schülerinnen und Schüler konsumieren Moderationen nicht nur in den Medien als passive Zuschauer oder Zuhörer, beispielsweise in Unterhaltungssendungen, politischen oder sozialen Talkshows, Interviews in Nachrichtensendungen o. Ä. Sie erleben moderierte Gespräche auch als direkt Beteiligte in ihrem Schulalltag, in dem sie selbst konstant moderiert werden und mitunter auch als Moderator/innen fungieren können.

Ein zentraler Handlungsbereich, in dem kontinuierlich moderierte Kommunikationsprozesse gestaltet werden, ist der schulische Präsenzunterricht selbst. In kommunikativ ausgerichteter Lehre, die wenig frontal instruiert, sondern Interaktionssituationen mit kooperativen Gesprächen, Meinungsaustausch und Diskussionen initiiert, sind Moderationshandlungen sozusagen eine alltägliche Begleiterscheinung des Unterrichts (vgl. Arendt, 2010, S. 12), denn für eine mitteilungsbezogene Sprachverwendung muss natürlich stets ein passender organisatorischer Rahmen geschaffen werden. Besonders häufig, so Gehring (2003, S. 327), sind Moderationen in den klassischen Vorphasen des Unterrichts, in denen Vorwissen aktiviert wird, Vermutungen geäußert, spontane Meinungen artikuliert, Erwartungen aufgebaut werden. Leisen (2015, S. 51) betont unter Bezugnahme auf die moderierende Einbindung neuer Lernmaterialien in den Lernprozess zudem, wie wichtig die Qualität der Moderation – hier also als metadidaktische Erklärung – für den Lernprozess ist.

Hinsichtlich der Projektarbeit muss beispielsweise die Themenfindung in der Klassengemeinschaft in der Initiationsphase moderiert werden – dies meist seitens der Lehrperson – sowie die Darbietung von Ergebnissen und deren Evaluierung. In Gruppenarbeitsprozessen sind es häufig die Lernenden selbst, die moderierend die Gespräche steuern und darauf zu achten haben, dass diese gleichberechtigt, harmonisch und ergebnisorientiert durchgeführt werden. Dies kann, ausgehend von den alltäglichen Kommunikationsfähigkeiten der Beteiligten, ohne personenbezogene, konkrete Moderationsaufträge spontan und intuitiv geschehen oder systematisch vorbereitet werden, indem den Schüler/innen konkrete Rollen, wie z.B. Teamsprecher/in, Zeitwächter/in, Schriftführer/in oder ggf. auch Moderator/in, vergeben werden, wie es beispielsweise im kooperativen Lernen üblich ist (vgl. z.B. Brüning & Saum, 2008).

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass bewusst und erfolgreich durchgeführte Moderationshandlungen nicht nur für die Qualität der Gruppenarbeitsphase selbst ausschlaggebend sind, sondern darüber hinaus zu einem gesteigerten Sprachbewusstsein beitragen können, das den Schüler/innen ermöglicht, reflektiert mit Moderationshandlungen umzugehen, mit denen sie in anderen schulischen und außerschulischen Kontexten konfrontiert werden. Als Grundlage für didaktische Aufbereitungen von Moderationen sollen nun zunächst deren Hauptfunktionen (in schulnahen Kontexten) sowie Qualitätsmerkmale kurz beschrieben werden.

3.3 Moderationsaufgaben und -kompetenzen

Wie bereits eingangs skizziert, besteht die übergeordnete Funktion von Moderationen in der Anleitung, Begleitung und Steuerung von Gesprächen und anderen Interaktionssituationen, mit dem Ziel, die Beiträge der unterschiedlichen Teilnehmenden gleichberechtigt und zielführend zu koordinieren und dabei den sozialen Kontakt der Gesprächspartner bestmöglich zu pflegen.

Damit gehen in den verschiedenen Gesprächsphasen spezielle Aufgaben einher, für deren Bewältigung wiederum konkrete Kompetenzen erforderlich sind.

3.3.1 Aufbau und Wahrung eines positiven Gesprächsklimas

Um alle Gesprächsteilnehmer gleichermaßen für das Thema zu gewinnen, Interesse zu wecken und die Bereitschaft aufzubauen, sich aktiv und konstruktiv am Gespräch zu beteiligen, gehört zu einer gelungenen Moderation in der Initiationsphase zunächst ein Einstieg, in dem die Relevanz des Themas, auch für die Erfahrungswelt der Teilnehmenden, und die Bedeutung des zu erzielenden Erkenntnisgewinns aufgezeigt werden. Zur Herstellung von Transparenz sollte zudem ein Austausch über die konkrete Zielsetzung in den verschiedenen Gesprächsphasen stattfinden und die zu erwartende Ablaufstruktur skizziert werden.

Wichtig ist dabei, die Gesprächsführung von Anfang an zwanglos und demokratisch zu gestalten und alle Teilnehmenden gleichberechtigt einzubeziehen, um auch zwischenmenschlich günstige Bedingungen für das gemeinsame Gespräch zu schaffen. Die sprachliche Interaktion sollte höflich gestaltet und einschüchternde oder demotivierende Kommentare vermieden werden, d.h. zum Aufbau und zur Beibehaltung der Gesprächsbereitschaft und eines generell positiven Klimas sollte ein bewusster Einsatz von würdigenden Sprechhandlungen, wie der Ausdruck von Anerkennung, Lob oder Dank für Gesprächsbeiträge, gezielt gefördert werden, während gesichtsbedrohende Einwände, Zurechtweisungen oder Kritik entsprechend abgetönt realisiert werden sollten.

3.3.2 Aktivierung der Gesprächsteilnehmenden

Gleichermaßen sind Moderator/innen dafür mitverantwortlich, ein konstantes und unter den Interaktanten gleichmäßig verteiltes Aktivierungsniveau herzustellen. Dazu müssen Gesprächsimpulse so gesetzt werden, dass sie verbreitet interessierte Reaktionen hervorrufen, die idealerweise durch gleich lange oder kurze Gesprächsbeiträge versprachlicht werden können, sodass ein Gesprächsrahmen entsteht, der allen Beteiligten ähnlich viel Raum lässt. Wenn die Runde durch unterschiedlich dominante Sprecher/innen zusammengestellt sein sollte, könnte eine organisatorische Unterstützung des Ausdruckswillens eher durchsetzungsschwacher Teilnehmender durch weitere lenkende Kommentare oder Fragen vonnöten sein (vgl. Gehring, 2003, S. 326).

3.3.3 Organisation des Gesprächs

Die zentrale Aufgabe der Moderator/innen besteht darin, durch moderierende Äußerungen das sprachliche Geschehen so zu organisieren, dass der Kommunikationsverlauf so effizient und zielführend wie möglich gestaltet wird (vgl. Gehring, 2003, S. 326). Zu den wichtigsten verbalen Steuerungstechniken, die speziell bezüglich der Beziehungsarbeit eines ausgeprägten Geschicks bedürfen, gehört die freundliche aber bestimmte Verteilung des Rederechts. Wenn Gesprächsbeiträge durch ihre Länge oder inhaltliche Abschweifungen den geplanten Ablauf stören, muss der/die Moderator/in mitunter regulative Maßnahmen ergreifen, die von kleineren steuernden Interventionen, beispielsweise durch themenorientierte Rückfragen, bis hin zur Unterbrechung und dem Entzug des Rederechts reichen können.

Um alle beteiligten Interaktanten – und ggf. das zuhörende Publikum – inhaltlich optimal durch das Gespräch zu führen und die dazu notwendige Kohärenz zu stiften, müssen die einzelnen Beiträge logisch miteinander verknüpft werden und die inhaltliche Strukturierung und, sofern sie nicht von den Teilnehmenden selbst geliefert wird, durch die Moderation sprachlich nachvollziehbar gemacht werden. Eine besondere Herausforderung stellt diesbezüglich das Eingehen bzw. der Rückgriff auf die in den Beiträgen aufgeworfenen Aspekte und Ideen dar, ihre gedankliche Verarbeitung und Hinführung zur inhaltlichen Weiterentwicklung im folgenden Gespräch.

Leisen (2015, S. 51) spricht in diesem Zusammenhang von der grundlegenden „diskursiven Kompetenz“ der Moderator/innen.

3.3.4 Verständnissicherung und Ergebnisfixierung

Im Kontext der inhaltlichen Gesprächssteuerung und in Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Wissenszuwachses sind mitunter auch sprachliche Zwischenhandlungen nötig, die das Verständnis auf Seiten der Gesprächsteilnehmenden sichern. Dazu müssen die Moderator/innen über eine gewisse diagnostische Kompetenz (vgl. Leisen, 2015, S. 51) verfügen, die es ihnen ermöglicht, den Kenntnisstand der Gruppe einzuschätzen und daran anknüpfend den Lernprozess durch eine angemessene Moderation zielgruppengerecht zu fördern. In diesem Sinne gehört es im laufenden Moderationsprozess zur kontinuierlichen Verständnissicherung und gegen Ende desselben zur Ergebnisfixierung, besonders relevante Inhalte durch Wiederholungen oder Umschreibungen hervorzuheben bzw. in den verschiedenen Gesprächsphasen wichtige (Zwischen)ergebnisse zusammenzufassen. Dabei spielt die Fähigkeit, längere Beiträge auf ihre Essenz zu reduzieren und inhaltlich so zu komprimieren, dass sie sprachlich nach wie vor gut zu verstehen und zu verarbeiten sind, eine besondere Rolle. Gerade jüngere Schüler/innen stellt diese inhaltliche und sprachliche Verdichtung längerer Gesprächsbeiträge vor große kognitive Herausforderungen. Hier stellt sich gemäß der kognitiven Funktion von Sprache (vgl. z.B. Meyer & Tiedemann, 2017, S. 42) auch die Frage, inwiefern eine systematische Schulung entsprechender sprachlicher Strukturen mit dazu beitragen kann, derartige Denkprozesse auszulösen und altersgemäße kognitive Entwicklungen zu fördern (vgl. dazu auch Kap. 3.4.1.).

3.3.5 Beibehaltung der Neutralität

Eine wichtige Voraussetzung, die gute Moderator/innen quer durch alle Teilaufgaben erfüllen müssen, ist die, ihrem Namen gerecht zu werden und sich moderat zu verhalten. Von ihnen wird erwartet, stets eine neutrale Haltung zu wahren und sich nicht persönlich durch tendenziöse Äußerungen oder emotional gefärbte Ausrufe an der inhaltlichen Themenentfaltung zu beteiligen. Mit dem übergeordneten Ziel, den Kommunikationsprozess zielführend und harmonisch zu gestalten (vgl. Kap. 3.3.1. und Kap. 3.3.3.), können und sollen Moderator/innen auch mäßigend auf die Beteiligten einwirken, um Konflikte abzu-federn und zu vermeiden, dass sich Teilnehmende in Diskussionen verstricken. Eine besondere Bedeutung kommt im Kontext der Neutralitätswahrung dem reflektierten Einsatz von Fragetechniken zu, der durchaus mit dem dazu notwendigen Wissen einhergehen muss, z.B. darüber, dass ja/nein-

Fragen im Gegensatz zu w-Fragen lediglich eine Aussage bestätigen oder verneinen können und durch die Vorgabe nur zweier möglicher Antworten einen umfassenderen Willen zum Meinungsausdruck manipulativ beschneiden können (vgl. Lamnek, 2010, S. 305).

3.4 Moderationssprache

3.4.1 Wechselwirkung von kognitiver und sprachlicher Entwicklung

Das breite Spektrum an charakteristischen Moderationsaufgaben verlangt den moderierenden Schüler/innen vielschichtige kommunikative Kompetenzen ab, insbesondere auf der interaktionalen Ebene, die in letzter Zeit auch verstärkt im fremdsprachendidaktischen Fokus steht[3]. Bedingt durch die face-to-face Kommunikationssituation und den Moderationsauftrag, animierend-aktivierend und gleichzeitig neutral-mäßigend auf die Interaktanten einzuwirken, bedarf es zum einen einer ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenz, die es den Moderator/innen ermöglicht, Gefühle der Gesprächspartner wahrzunehmen und ggf. durch Verstärkung oder Abschwächung positiv zu beeinflussen. Zum anderen werden den moderierenden Lernenden umfangreiche kognitive Fähigkeiten[4] abverlangt, insbesondere bezüglich der spontanen und trotzdem sehr komplexen Informationsverarbeitungsprozesse in Form von verständnissichernden Reformulierungen und ergebnisorientierten Zusammenfassungen der verschiedenen Gesprächsbeiträge. Im Rahmen dieses Kapitels kann es jedoch nicht darum gehen, die vielschichtigen emotionalen, sozialen und kognitiven Voraussetzungen für sprachliche Moderationshandlungen näher zu analysieren, sondern zu untersuchen, wie diese in einem konkreten schulischen Kontext adäquat versprachlicht werden können und welche spezifischen Redemittel den Moderator/innen dazu auf der operationalen Ebene produktiv zur Verfügung stehen müssen.

---

[3] Der Begriff der Interaktionskompetenz hat sich im fremdsprachendidaktischen Diskurs der letzten Jahre als Teil der kommunikativen Kompetenz etabliert und bezieht sich auf die speziellen Fähigkeiten, Regeln und Konventionen einer bestimmten interaktiven Praxis zu kennen und einzusetzen (vgl. z.B. García García, 2016, S. 5).

Da es sich, zumindest zu einem Großteil, um sprachliche Strukturen des CALP-Registers handelt, die nicht zum frequenten Alltagssprachgebrauch der Lernenden gehören, ist zu vermuten, dass diese vor allem von sprachschwächeren Schüler/innen aus bildungsfernen sozialen Kontexten nicht problemlos abgerufen werden können bzw. ihnen noch gar nicht als abrufbares Wissen zur Verfügung stehen.

Wie bereits weiter oben angesprochen, wäre in diesem Zusammenhang zum einen die Diagnose, ob eventuelle Probleme bei der Bewältigung der Moderationsaufgaben auf den kognitiven oder auf den sprachlichen Entwicklungsstand der Jugendlichen zurückzuführen sind, von Interesse. Stellt die zusammenfassende Reformulierung eines längeren Beitrags für normal entwickelte Schüler/innen dieser Altersgruppe bereits eine schwierige kognitive Herausforderung dar? Oder ist sie kognitiv leicht zu bewältigen und es fehlen nur die entsprechenden sprachlichen Mittel zur Verbalisierung des Denkens? Ebenso aufschlussreich wären in direktem Zusammenhang damit fundierte und gesicherte Evidenzen über die wechselseitige Beeinflussung von Sprache und kognitiven Leistungen und hier konkret die Frage, ob eine systematische Schulung sprachlicher Mittel, z.B. um längere Gesprächsbeiträge in komprimierter Form zusammenzufassen, die dafür erforderlichen Denkprozesse möglicherweise initiiert und so zur kognitiven Entwicklung in diesem Kompetenzbereich beiträgt. Da die komplexe Frage nach dem Zusammenwirken zwischen Denk- und Sprachentwicklung in der Psycholinguistik nach wie vor kontrovers diskutiert wird und keine empirischen Erkenntnisse für durchgängige und direkte Korrelationen zwischen sprachlicher und kognitiver Progression bestehen (Voigt, 2013, S. 76), kann an dieser Stelle nur angenommen werden, dass durch eine Bereitstellung der sprachlichen Strukturen für bestimmte Moderationshandlungen bei den Schüler/innen auch entsprechende kognitive Prozesse gebahnt und befördert werden. In diesem Sinne gehen auch Meyer und Tiedemann (2017, S. 43) unter Rückgriff auf Vytgotsky (1964) von einer kognitiven Funktion von Sprache aus und konstatieren, dass sprachliche Äußerungen nicht nur als Repräsentationssystem vorhandenes Wissen darstellen und fertige Konzepte versprachlichen, sondern sich im Prozess der Sprachproduktion Gedanken vielmehr erst strukturieren und auf diese Weise vollziehen können.

3.4.2 Sprachliche Handlungen in Moderationen

Unabhängig davon, wie stark die Kenntnisse und produktive Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen dazu beitragen, die kognitiven Leistungen in diesem Handlungsrahmen zu potenzieren, sollen nun einige Redemittel vorgestellt werden, die den Lernenden im Sinne des Scaffolding-Ansatzes (vgl. Gibbons, 2002, Kniffka, 2012) für die komplexen Moderationsaufgaben als sprachliches Gerüst zur Verfügung stehen und diese sprachlich entlasten können.

Die Variationsspanne der konkreten sprachlichen Ausformulierung von Moderationshandlungen ist entsprechend der horizontalen und vertikalen Schichtung von Fachsprachen (vgl. Hoffmann, 1987) äußerst groß. Auf der horizontalen Ebene können in Abhängigkeit der jeweiligen Fachdisziplin unterschiedliche textsortenspezifische Kennzeichen für die sprachliche Ausgestaltung bestimmend sein. So zeichnen sich Moderationstexte im Radio, beispielsweise im Vergleich zu Moderationen politischer Talk-Shows im Fernsehen, stark durch umgangssprachliche, unterhaltende, Hörernähe und Hörerbindung herstellende Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit aus (vgl. Hess-Lüttich, 2005, S. 196). Auf vertikaler Ebene kann der Komplexitäts- und Abstraktionsgrad der sprachlichen Realisierung bedingt durch die konkrete Kommunikationssituation, das Milieu und das Interesse sowie den Kenntnisstand der Teilnehmenden variieren (vgl. Hoffmann, 1987, S. 65). So moderieren z.B. Lehrpersonen ihren Unterricht in der Grundschule altersgemäß anders als auf dem Gymnasium.

Nichtsdestotrotz werden in der folgenden Tabelle 1 exemplarisch einige sprachliche Handlungen, die für die Durchführung der oben beschriebenen Moderationsaufgaben charakteristisch sind, und mögliche Redemittel zu ihrer sprachlichen Realisierung aufgeführt.

Auswahl möglicher Aufgaben	Auswahl möglicher sprachlicher Handlungen	Auswahl möglicher Redemittel für den in Kapitel 4 beschriebenen Unterrichtskontext
Positives Gesprächsklima aufbauen und wahren	Danken Anerkennen Abschwächen Beschwichtigen	Danke für den interessanten Beitrag. Das müssen wir vielleicht nicht so ausgiebig diskutieren. Vielleicht kann ich Sie da beruhigen.
Gesprächsteilnehmer/innen involvieren, aktivieren	Interesse betonen/ unterstellen Animieren Loben Fragen stellen	Haben Sie damit auch schon Erfahrungen gemacht? Sie haben dazu sicher auch viel zu erzählen. Jetzt wäre interessant zu wissen, was Frau/Herr x dazu meint
Gespräch organisieren und steuern	Unterbrechen Ermahnen Überleiten Ankündigen	Entschuldigung, dass ich an dieser Stelle unterbrechen muss. Bitte nicht alle zusammen! Wir müssen uns jetzt einer anderen wichtigen Frage zuwenden.
Gespräch inhaltlich vorantreiben	Auf Beiträge eingehen und diese ergänzen	Aus diesem Beitrag ergibt sich die Frage, ob ... Damit hängt noch ein Punkt zusammen: ...
Verständnis sichern und Ergebnisse fixieren	Rückfragen stellen Reformulieren Zusammenfassen Hervorheben	Wenn ich Ihren Beitrag richtig verstanden habe, ist ... Daraus resultiert, dass ... Als Ergebnis können wir hier festhalten, dass ...

Tab. 1: Auswahl möglicher sprachlicher Moderationshandlungen und -redemittel

Diese Beispiele beziehen sich auf die im nächsten Kapitel beschriebene Unterrichtssequenz innerhalb der Projektarbeit zum Thema Blindheit im Deutschunterricht einer siebten Gymnasialklasse. Entsprechend der sprachlichen und kognitiven Entwicklung der Schüler/innen wurde insbesondere versucht, für sie ungewohnte und noch nicht aktiv beherrschte bildungssprachliche Redemittel zur Verfügung zu stellen. Bei der Auswahl spielten neben komplexen grammatischen und lexikalischen Strukturen vor allem pragmatische Konventionen eine Rolle, sodass auch Ausdrücke höflicher Beziehungsarbeit in gesichtsbedrohenden Sprechakten berücksichtigt wurden, wie beispielsweise Unterbrechungen zur Regulierung eines zu umfangreichen Beitrags („Entschuldigung, dass ich an dieser Stelle unterbrechen muss“), die von den Interaktanten als Einschränkung ihrer Selbstbestimmung empfunden werden könnten und daher entsprechend abgemildert werden müssen.

Die konkrete Verbalisierung bestimmter Moderationshandlungen variiert jedoch in Abhängigkeit des spezifischen Moderationsanlasses und muss ja nach Unterrichtskontext und Lernziel sprachlich angemessen modelliert werden.

4 Vermittlung sprachlicher Moderationshandlungen im Deutschunterricht

4.1 Kontextualisierung und Zielgruppe

Die Unterrichtssequenz, in der die hier zentral thematisierten Moderationskompetenzen explizit gefördert werden sollten, fand im Frühjahr 2017 im Rahmen einer vierwöchigen Projektarbeit zum Thema Blindheit im Fach Deutsch einer siebten Klasse eines hessischen Gymnasiums statt.

Wie in den meisten Schulklassen war eine deutliche Heterogenität bezüglich der bildungssprachlichen Vorkenntnisse zu verzeichnen. Die Adressatengruppe bestand zu etwa zwei Dritteln aus muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, die aus einem ländlichen Einzugsgebiet mit heterogenem elterlichen Bildungsstand stammten. Sechs der Schüler/innen waren in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder von Migranten, die in ihren Elternhäusern in ihren Herkunftssprachen und -kulturen sozialisiert wurden (Russisch, Ukrainisch, Türkisch, Italienisch) und vor dem Eintritt in die Schule nur basale Fähigkeiten im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache entwickelt hatten. Zum Zeitpunkt der Projektarbeit gab es keine ausländischen Seiteneinsteiger mit markanten sprachlichen Problemen. Alle Schüler/innen der Klasse konnten sich nach Einschätzung der Deutschlehrerin im BICS-Register problemlos ausdrücken; sprachliche Defizite waren nur im Bereich CALP zu verzeichnen, sowohl bei den sechs Schüler/innen mit Migrationshintergrund als auch bei fünf weiteren mit Deutsch als einziger Muttersprache, deren soziale Herkunft als bildungsfern eingestuft werden kann (vgl. Michalak, 2015, S. 22). Darauf basierend wurde bei der Planung der Projektarbeit angenommen, dass mindestens elf von den insgesamt 28 Schüler/innen besonders von der sprachlichen Unterstützung der durchzuführenden Moderationshandlungen profitieren könnten.

4.2 Lernziele der Unterrichtssequenz

Das zentrale Thema der Unterrichtssequenz, Blindheit, wurde unter verschiedenen Optionen für die Projektarbeit von den Schüler/innen ausgewählt, weil der damit zusammenhängende Besuch des Frankfurter DialogMuseums als außerschulischer Lernort, das Sehen des Films „Erbsen auf halb 6“ (Regie Lars Bügel, 2004), die Lektüre des Buchs „Behalt das Leben lieb“ (Jaap ter Haar, 1980) sowie das Gespräch mit einem jungen blinden DaF-Lehrer als abwechslungsreiche und multiperspektivische Programmpunkte zum Thema, die Schüler/innen sehr motivierten.

Der Ablauf der gesamten Projektarbeit kann hier nicht exhaustiv behandelt werden. Im Folgenden werden daher lediglich die inhaltlichen und sprachlichen Lernziele beschrieben, die in den Unterrichtsstunden, in denen das moderierte Interview vorbereitet und durchgeführt wurde, erreicht werden sollten.

Vor dem Gespräch mit dem blinden Lehrer hatte sich die Klasse bereits mit unterschiedlichen Aspekten des Themas Blindheit auseinandergesetzt, z.B. mit medizinischen Fragestellungen (Wie kann es zu Blindheit kommen?), mit gesellschafts- und bildungspolitischen (Welche Bildungsinstitutionen, welche Ansprechpartner, Netzwerke und Unterstützungsangebote gibt es?) und mit demografischen (Wie sind blinde Menschen in Deutschland strukturell, sozial und lokal verteilt?).

Der sich anschließende Block „Ein Leben mit Blindheit“ umfasste insgesamt drei Doppelstunden, in denen die Lernenden in der Vorbereitung auf das Gespräch zunächst die konkreten Themengebiete definieren sollten, über die sie nähere Kenntnisse erlangen wollten. Danach sollten gemäß inhaltlicher Schwerpunkte Gruppen gebildet und kooperativ Interviewfragen für das Gespräch erstellt und erprobt werden, ebenso wie die Aufgaben eines Moderators herausgearbeitet und vor dem authentischen Gespräch probeweise simuliert werden sollten. Die Hauptstunde in diesem Unterrichtsblock bildete die Interaktion mit dem Blinden selbst, in der die Klasse in einem selbst moderierten Interview die sie interessierenden inhaltlichen Aspekte persönlich erschließen und dabei die gelernten sprachlichen Handlungen umsetzen konnten.

Die sprachlichen Lernziele, die im Themenfeld „Leben mit Blindheit“ im Mittelpunkt standen, sind den drei allgemeinen Arbeitsbereichen des hessischen Lehrplans G9 für die Jahrgangsstufe 7 gleichermaßen zuzuordnen (i.e. Mündliche und schriftliche Kommunikation, Lesen/Umgang mit Texten und Reflexion über Sprache), wobei die mündlichen Kommunikationsformen des

Interviews und der Moderation sowie die bewusste Auseinandersetzung mit deren textsortenspezifischen Merkmalen, auch in der praktischen Anwendung, zentral behandelt wurden, wie aus der Lernzielbeschreibung in Tabelle 2 und der Unterrichtsplanung in Tabellen 3 und 4 hervorgeht.

Da nach der Zielgruppenanalyse und der Einschätzung der Klassenlehrerin nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die bildungssprachlichen Kenntnisse aller Schüler/innen für eine souveräne Interviewführung und Moderationsleistung ausreichen würden, wurden neben den inhaltlichen Lernzielen auch die mit dem moderierten Interview verbundenen sprachlichen Lernziele explizit und kleinschrittig aufgeführt.

Unterrichtssequenz zum Themenbereich „Leben mit Blindheit“	
Inhaltliche Lernziele	Sprachliche Lernziele
- Vorwissen über das Alltagsleben mit Blindheit zusammentragen - Inhaltliche Interessensgebiete für das Gespräch erkennen und in Teilaspekte gliedern - Kenntnisse über die ausgewählten Themenbereiche (z.B. Freizeit, Hobbys, familiäre und soziale Kontakte, Ausbildung und Beruf, Kommunikation, Reisen, Alltag) im Gespräch erschließen und erweitern - Aufgaben von Interviewer/innen und Moderator/innen herausarbeiten und voneinander abgrenzen - Unterschiedliche Moderationstechniken kennen	- Basale Fragetechniken (offene und geschlossene Fragen) und ihre kommunikativen Wirkungen kennen und anwenden können - Sinnvolle Interviewfragen formulieren und in einem Interview anwenden können - Textsortenspezifische Merkmale von Moderationen (in Abgrenzung zu Interviews) identifizieren - Mit bestimmten Moderationsaufgaben zusammenhängende sprachliche Handlungen erkennen, verstehen und anwenden, insbesondere in den Bereichen der Gesprächsorganisation, Kohärenzbildung und inhaltlichen Verzahnung von Redebeiträgen, Verständnissicherung, Ergebnisfixierung und Beziehungsarbeit

Tab. 2: Inhaltliche und sprachliche Lernziele zum Block „Leben mit Blindheit“

4.3 Unterrichtsplanung, -materialien, -verlauf und -auswertung

4.3.1 Unterrichtsplanung und -materialien

Zum Erreichen der oben beschriebenen Lernziele wurden Unterrichtsmaterialien konzipiert, die integriert die inhaltlichen und sprachlichen Kompetenzen fördern sollten. Dabei basiert das sprachliche „Unterstützungsangebot“

auf der Scaffoldingtheorie, in der postuliert wird, dass „with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles" (Gibbons, 2009, S. 15). In diesem Sinne sollen nach der Zusammenfassung der allgemeinen Unterrichtsplanung in den Tabellen 3 und 4 (s.u.) vorrangig die sprachlichen Gerüste beschrieben und ausgewertet werden, die den Schüler/innen dazu verhelfen sollten, in einer öffentlichen Gesprächssituation mit einem offiziellen Gast an der Schule sprachlich versiert und selbstsicher als Interviewer/innen und Moderator/innen aufzutreten.

UNTERRICHTSSEQUENZ ZUM THEMENBEREICH „LEBEN MIT BLINDHEIT" INNERHALB DER UNTERRICHTSEINHEIT „BLINDHEIT"				
ERSTE DOPPELSTUNDE (90 Minuten)				
Unterrichtsphase	**Sozialform/Methode**	**Inhalt**	**Materialien**	**Sonstiges/Zeit**
Einstiegsphase I	Unterrichtsgespräch	- Sensibilisierung für das Thema „Leben mit Blindheit" anhand von Leitfragen *(beispielhaft: Wo seid ihr schon mal in Kontakt mit Blindheit/Blinden gekommen? Über welche Aspekte des Lebens mit Blindheit würdet Ihr gern mehr wissen? In welchen Alltagsaktivitäten können blinde Menschen eingeschränkt sein? etc.)* - Festhalten der Ergebnisse an der Tafel in Form einer Mind-Map - Bilden von 5-7 Oberbegriffen für einzelne Interessengebiete *(z.B. Freizeit, Alltag, Schule/Beruf, Freunde und Familie, Blindenschrift, Kommunikation, Hilfestellungen etc.)* - Festhalten dieser auf großen Karten - Verteilen der Karten an verschiedenen Stellen im Klassenraum	Tafel	20 Minuten
Einstiegsphase II	Lebendige Statistik	- SuS sollen sich je nach Interesse den jeweiligen Oberbegriffen im Klassenraum zuordnen, um auf diese Weise die Gruppen für die Interviewarbeit zu bilden - SuS setzen sich in Gruppen zusammen	Karten mit Oberbegriffen	5 Minuten
Erarbeitungsphase I	Gruppenarbeit	- SuS erarbeiten passende Interviewfragen zu ihrem Interessengebiet - Mindestens fünf Fragen zum Thema - Für Schnelle: Intuitives Verfassen einer Anmoderation zu ihrem Themenbereich	Arbeitsblatt 1 mit Arbeitsanweisung und Hilfestellungen	25 Minuten
Sicherungsphase I	Unterrichtsgespräch	- Vergleichen der Ergebnisse des ABs im Unterrichtsgespräch; ggf. (Peer-)Korrekturen und Ergänzungen der Fragen	Ausgefülltes Arbeitsblatt 1	20 Minuten
Erarbeitungsphase II	Partnerarbeit/ Rollenspiele	- Hypothesenbildung über Leben mit Blindheit durch Simulation der Interviewsituation in Rollenspielen in Partnerarbeit	Korrigiertes Arbeitsblatt 1	10 Minuten
Sicherungsphase II	Unterrichtsgespräch	- Besprechung der Simulation zur Qualitätssicherung und ggf. Verbesserung der Fragen - Einsammeln der letzten Version der Interviewfragen durch die Lehrkraft und Fixierung dieser in Form von Redemittelkarten für das Interview - Darstellung des Verlaufs der nächsten Stunde durch die Lehrkraft	Korrigiertes Arbeitsblatt 1	10 Minuten

Tab. 3: Unterrichtsplanung erste Doppelstunde

UNTERRICHTSSEQUENZ ZUM THEMENBEREICH „LEBEN MIT BLINDHEIT" INNERHALB DER UNTERRICHTSEINHEIT „BLINDHEIT"				
ZWEITE DOPPELSTUNDE (90 Minuten)				
Unterrichtsphase	**Sozialform/Methode**	**Inhalt**	**Materialien**	**Sonstiges/Zeit**
Einführungsphase	Unterrichtsgespräch	- Einstieg in das Thema Moderation durch Besprechung der ggf. verfassten Anmoderationen von Arbeitsblatt 1 - Kurzes Brainstorming zu Moderationen (Definition, bekannte Moderationskontexte und -formate, Aufgaben etc.) - Festhalten der Ergebnisse in Form einer Mind-Map	Arbeitsblatt 1 (Teil für Schnelle) Tafel	20 Minuten
Erarbeitungsphase I	Partnerarbeit	- SuS erarbeiten die Unterschiede zwischen Interviews und Moderationen mithilfe des Arbeitsblatts 2	Arbeitsblatt 2	20 Minuten
Sicherungsphase I	Unterrichtsgespräch	- Präsentation der Ergebnisse und ggf. Korrektur des Arbeitsblatts 2	Ausgefülltes Arbeitsblatt 2	10 Minuten
Erarbeitungsphase II	Unterrichtsgespräch Partnerarbeit (2 SuS)	- Einführung in das Thema „sprachliche Herausforderungen" eines Moderators - Die Hälfte der SuS ordnet den vorgegebenen sprachlichen Handlungen auf Arbeitsblatt 3 unter Teil A konkrete Redemittel zu und ergänzt diese durch eigene Ideen; die andere Hälfte erarbeitet Teil B	Arbeitsblatt 3 (Gruppen A und B getrennt)	5 Minuten
Sicherungsphase II	Gruppenarbeit (2x2 SuS)	- Je 2 Partner von Teil A arbeiten mit 2 Partnern von Teil B zusammen und wenden die Strukturen von Arbeitsblatt 3 an, indem sie die sprachliche Handlungen zwischen Gesprächsteilnehmer/in und Moderator/in im Spielformat simulieren	Arbeitsblatt 3 (Gruppen A und B zusammen)	15 Minuten
Sicherungsphase III	Gruppenarbeit	- Aufteilung in die Interviewgruppen und Bestimmung der Moderatoren (eine/r pro Gruppe) für das Gespräch mit dem blinden Lehrer - Diskutieren und bestimmen einer sinnvollen Reihenfolge der Fragen - Üben/Durchspielen der Moderation und der Interviewfragen in der Gruppe als Generalprobe		20 Minuten

Tab. 4: Unterrichtsplanung zweite Doppelstunde

Die sprachliche Hilfestellung zur Formulierung und Erprobung der Interviewfragen erfolgte in der ersten Doppelstunde (vgl. Tab. 3, Einstiegsphase I) durch die im Arbeitsblatt 1 (vgl. Abb. 1) aufgeführten Tipps, in denen die kommunikative Wirkung geschlossener und offener Fragen erklärt und anhand von Beispielsätzen veranschaulicht wurde, auf deren Struktur die Schüler/innen beim Schreiben ihrer Fragen direkt zurückgreifen konnten.

Projektarbeit Blindheit (Deutsch, Klasse 7b)
Arbeitsblatt 1: Interviewfragen

Das Thema unserer Gruppe lautet:

Eure Aufgabe:
Formuliert gemeinsam in eurer Gruppe fünf Fragen, die ihr dem Unterrichtsgast in der nächsten Unterrichtsstunde zu eurem Thema gerne stellen möchtet.

!! TIPP !!

→ Achtet darauf, dass ihr nicht zu viele geschlossene Fragen stellt (das sind Fragen, die man nur mit Ja/Nein beantworten kann, wie z.B. *Haben Sie ein Auto?*).

→ Versucht stattdessen, eher offene Fragen zu stellen (*W*-Fragen mit den Fragewörtern *Wer? Was? Wie? Warum? Womit?...*, wie z.B. *Wie stellen Sie sich Ihre Zukunft vor?*), da der Interviewte dabei in ganzen Sätzen antworten muss und so von euch die Gelegenheit zum Erzählen bekommt.

1. _____
_____
2. _____
_____
3. _____
_____
4. _____
_____
5. _____
_____

Für ganz Schnelle:
Wenn ihr schon früher fertig seid, überlegt euch gemeinsam, wie ihr eurer Thema in einem Interview einleiten würdet, so dass bei allen das Interesse dafür geweckt wird. Versetzt euch in die Rolle des Moderators/der Moderatorin und macht Notizen für einen möglichen Einstieg.

Abb. 1: Arbeitsblatt 1 zur Formulierung von Interviewfragen

Für eine bewusste Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden im mit Moderationen und Interviews verbundenen Aufgabenspektrum sollten in der zweiten Doppelstunde (vgl. Tab. 4, Einstiegsphase I) mit Hilfe des Arbeitsblatts 2 (vgl. Abb. 2) die spezifischen Merkmale beider Kommunikationsformen zusammengetragen und besprochen werden.

Projektarbeit Blindheit (Deutsch, Klasse 7b)
Arbeitsblatt 2: Merkmale Interview und Moderation

Der Interviewer/die Interviewerin... **Der Moderator/die Moderatorin...**

Eure Aufgabe:
Ordnet die unten stehenden Beschreibungen dem Interviewer/der Interviewerin oder dem Moderator/der Moderatorin zu.
Manche Merkmale sind für beide Kommunikationsformen charakteristisch. Tragt sie in die entsprechenden Spalten der Tabelle ein.

◯ ... leitet mehrere Teilnehmer durch ein Gespräch ◯ ... stellt fast ausschließlich Fragen ◯ ... leitet Zuschauer/Zuhörer in ein Thema ein

◯ ... fasst Ergebnisse zusammen und hebt besonders wichtige Informationen hervor ◯ ... muss die Gesprächsteilnehmer ggf. zurechtweisen, wenn sie z.B. vom Thema abkommen oder zu lange sprechen ◯ ... kann seine/ihre Tätigkeit mündlich und schriftlich durchführen

◯ ... kann eine oder mehrere Personen befragen ◯ ... will Informationen ermitteln ◯ spricht meistens mit mehreren Personen

Abb. 2: Arbeitsblatt 2 zur Bewusstmachung von Interview- und Moderationsaufgaben

Die konkreten sprachlichen Handlungen, die zu einer pragmatisch angemessenen Erfüllung der Moderationsaufgaben führen, sollten im zweiten Teil der zweiten Doppelstunde (vgl. Tab. 4, Erarbeitungsphase II) mittels des dritten Arbeitsblatts (vgl. Abb. 3) zunächst gesteuert-reproduktiv zugeordnet und danach produktiv von den Schüler/innen ergänzt und erprobt werden, um einen vertrauten und natürlichen Umgang mit den Strukturen zu gewährleisten.

Projektarbeit Blindheit (Deutsch, Klasse 7b)
Arbeitsblatt 3: Sprachliche Moderationshandlungen

Oft stehen Moderator/innen vor schwierigen kommunikativen Herausforderungen. Wie können sie in folgenden Situationen sprachlich angemessen reagieren, um das Gespräch gut in Gang zu bringen, zu halten und abzuschließen?

Eure Aufgabe:
Ordnet die möglichen Reaktionen des Moderators den jeweiligen Gesprächssituationen zu und denkt Euch weitere passende Redemittel aus.

Gesprächssituation

Sprachliche Moderationshandlung

1. Die Gesprächsrunde beginnt, noch niemand hat etwas gesagt		◯ Überleiten: Weitere Redemittel:
2. Ein/e Gesprächsteil-nehmer/in hat einen interessanten Beitrag geleistet		◯ Beschwichtigen: Weitere Redemittel:
3. Ein Beitrag wirft weitere interessante Gesprächspunkte auf.		◯ Danken/Anerkennen: Weitere Redemittel:
4. Zwei Gesprächsteil-nehmende streiten sich und werden ungehalten		◯ Ideen aufnehmen und weiterentwickeln Weitere Redemittel:
5. Ein/e Gesprächsteil-nehmer/in überzieht deutlich die vorgesehene Sprechzeit		◯ Rückfragen stellen: Weitere Redemittel:
6. Ein neues Thema soll angeschnitten werden		◯ Einleiten: Weitere Redemittel:
7. Die Aussage ist nicht für alle verständlich		◯ Zurechtweisen: Weitere Redemittel:
8. Wichtige Ergebnisse sollen wiederholt werden		◯ Reformulieren: Weitere Redemittel:

Abb. 3: Arbeitsblatt 3 zur Zusammenstellung und Erprobung sprachlicher Moderationshandlungen

Basierend auf den im Arbeitsblatt 3 herausgearbeiteten Redemitteln zu den einzelnen sprachlichen Moderationshandlungen wurden schließlich noch Redemittelkarten im Handformat erstellt, die den Moderator/innen zusätzlich zu ihren inhaltlichen Interviewfragen an die Hand gegeben werden sollten, sodass sie während des Gesprächs nicht nur ihre kommunikativen Aufgaben sondern auch konkrete Möglichkeiten für deren sprachliche Realisierung vor Augen haben konnten. Im Probegespräch (vgl. Tab. 4, Sicherungsphase III) fielen mehreren Schülern besonders die Rückfragen, Reformulierungen, Überleitungen zum nächsten Thema sowie die Ermahnungen, die Zeit einzuhalten und den Gesprächsbeitrag zu beenden, schwer, sodass ihnen in der Vorbereitung besonders für diese sprachlichen Handlungen „Sprachgerüste“ sinnvoll erschienen (vgl. Beispiele unter Abb. 4). Aber auch Karten zur Verständnissicherung, Ergebnisfixierung, Pflege des Gesprächsklimas und Aktivierung der Gesprächsteilnehmer wurden angefertigt.

UNTERRICHTSEINHEIT BLINDHEIT, (DEUTSCH KLASSE 7)	SPRACHLICHE MODERATIONSHANDLUNGEN	REDEMITTELKARTEN

eine Rückfrage stellen

- Es wäre nett, wenn Sie das noch einmal genauer erklären könnten.
- Habe ich richtig verstanden, dass ... ?
- Könnten Sie das vielleicht mit einem Beispiel veranschaulichen?

zu einer anderen Frage überleiten

- Ein anderes Thema, das in diesem Zusammenhang interessant ist, ist....
- Jetzt wollen wir zu einem anderen Thema übergehen, nämlich...
- Worüber wir noch gar nicht gesprochen haben, ist....

einen Beitrag reformulieren

- Wenn ich Sie richtig verstanden habe, ...
- Sie meinen/bedauern/freuen sich also, dass ...
- Wir können also schon einmal festhalten, dass ...

einen Gesprächsbeitrag zu Ende bringen

- Ich möchte Sie nur ungern unterbrechen, aber...
- Jetzt müssen wir leider ein bisschen auf die Uhr schauen....
- Wahrscheinlich könnten wir noch stundenlang über ... weitersprechen, aber...

Abb. 4: Beispiel einiger „Sprachlicher Gerüste“ für verschiedene Moderationshandlungen

4.3.2 Unterrichtsverlauf und -auswertung

In diesem Kapitel soll der Unterrichtsverlauf der Teilsequenz „Leben mit Blindheit“ beschrieben und kritisch analysiert werden. Die Auswertung basiert auf den schriftlich bearbeiteten Arbeitsblättern, der systematischen Beobachtung der Unterrichtssequenz seitens der Klassenlehrerin und der Autorin sowie auf dem videografierten und transkribierten Mitschnitt des von den Schülern moderierten Gesprächs mit dem Unterrichtsgast. Sie erfolgt insbesondere unter der Fragestellung, ob die unter 1.3.1. vorgestellten bildungssprachlichen Unterstützungsangebote sich als hilfreich für die sprachlich angemessene Durchführung der authentischen Moderationshandlungen im Gespräch mit dem Gast erwiesen haben.

Die erste Doppelstunde verlief planmäßig. Die Themenfindung mittels Brainstorming und lebendiger Statistik ergab folgende konkrete Interessensgebiete, die die Schüler/innen im Gespräch mit dem blinden Gast vertiefen wollten:

- -Freizeit (Bewegung, Sport, Hobbys, Reisen)
- -Familiäre und soziale Kontakte (Familie, Verwandte, Freunde, Bekannte)
- -Ausbildung und Beruf (Schule, Studium, Arbeit)
- -Kommunikation (insbesondere Blindenschrift und Umgang mit neuen Technologien)
- -Versorgung und Pflege (Haushaltsführung, Einkaufen, Kochen, Kleidung, Körperpflege)

In allen Gruppen kam es mit Hilfe des Arbeitsblatts 1 zu einer angemessenen schriftlichen Formulierung der Interviewfragen in Form von offenen Fragen. Es ist anzunehmen, dass sich zumindest einige Lernende dabei an den Beispielen auf dem Arbeitsblatt orientiert haben; dies kann aber nicht rekonstruiert werden. Was jedoch beobachtet werden konnte, war der häufige Rückgriff auf die selbst formulierten Interviewfragen als sprachliche Stütze bei der Erprobung der Fragen im simulierten Gespräch (vgl. Tab. 3, Erarbeitungsphase II).

Die Bearbeitung von Arbeitsblatt 2 bereitete den Schüler/innen wider Erwarten Schwierigkeiten, da sie anfänglich fast alle Merkmale sowohl den Interviews als auch den Moderationen zuordneten und die Unterschiede zwischen den beiden Kommunikationsformen erst in der Korrektur des Arbeitsblatts im Plenum richtig nachvollziehen konnten.

Die Zuordnung konkreter Moderationsaufgaben zu bestimmten Gesprächssituationen und die Zusammenstellung spezifischer Redemittel zur sprachlichen Bewältigung der jeweiligen Moderationshandlung anhand des Arbeitsblatts 3 fiel den Schüler/innen leicht und bereitete ihnen Spaß, insbesondere die Simulation dieser Gesprächssituationen (vgl. Tab. 4, Sicherungsphase II). Jedoch muss angemerkt werden, dass einige Schüler zur allgemeinen Belustigung in der Simulationsphase einen überzeichnet kultivierten Habitus einnahmen, was u.a. mit einer fehlenden Identifikation mit der sehr förmlichen Rolle des Moderators zu tun haben könnte – und die von Cohen et al. (2013, S. 521) beschriebene Gefahr des übertriebenen Schauspielerns, „[the] danger of becoming stereotypical, overacted“, beim Einsatz von Rollenspielen veranschaulicht.

Diskussionsbedarf entstand daher auch bei der Entscheidung darüber, welche der vielen möglichen Redemittel zur Durchführung der verschiedenen Moderationsaufgaben im authentischen Gespräch, das natürlich und nicht „overacted“ ablaufen sollte, als sprachliche Stütze auf den Rollenkarten (vgl. Abb. 4) aufgeführt sein sollten. Die Auswahl einiger weniger Beispielsätze pro Karte erfolgte daher gemeinschaftlich und mit dem Wissen, dass diese nur als mögliche Orientierungshilfe und nicht als sprachliches Korsett zu betrachten seien.

Daraufhin folgte das Herzstück der Unterrichtssequenz, die wirkliche Interaktion mit dem blinden Lehrer, der eine Doppelstunde lang (90 Minuten) zu Gast an der Schule war. Für das Gespräch hatte sich die Klasse nach den oben genannten Interessensgebieten in 5 Gruppen à 4-5 Schüler/innen aufgeteilt, die nach der Begrüßung seitens der Lehrerin jeweils 10 Minuten Zeit hatten, um fragengeleitet und moderiert – in jeder Gruppe gab es eine/n Moderator/in – mit dem Gast über die verschiedenen Themenblöcke ins Gespräch zu kommen. Dazu saß jeweils die interagierende Gruppe mit dem Gast in einem runden Gesprächskreis vor dem Rest der Klasse, der das zuhörende Publikum bildete.

Das Gespräch verlief bedingt durch die freundliche und zugängliche Art des interviewten jungen Lehrers in einer sehr angenehmen und natürlichen Atmosphäre und war für die Schüler/innen nicht nur auf der Inhaltsebene sehr lehr- und aufschlussreich, sondern durch den offenen Umgang mit persönlichen, teils tief gefühlvollen Erfahrungen mit der Blindheit auch emotional ergreifend.

Bezüglich der bildungssprachlichen Kompetenzen lässt sich sagen, dass alle Gruppen sich durch eine hohe Registerbewusstheit auszeichneten und respektvoll den angemessenen Ton trafen, ohne dass der Interaktionsstil, wie

noch in der Übung am Vortag, zu gestelzt oder zu umgangssprachlich wirkte. Trotz einer gewissen Nervosität in der Anfangsphase wurden die Interviewfragen kompetent und zielführend gestellt, und auch die Moderationen wurden größtenteils wortgewandt und souverän durchgeführt. Die transkribierten Videografien zeigen, dass sprachliche Handlungen wie das Anmoderieren (z.B. „Ich moderiere das heute in meiner Gruppe“), glatte Überleitungen zur nächsten Frage (z.B. „Dann übergebe ich jetzt an meine Mitschüler, die Ihnen auch noch ein paar Fragen stellen möchten“) bzw. Überleitungen nach unerwartet schnellen Beitragsbeendigungen („Ja, gut, dann machen wir jetzt weiter mit der nächsten Frage“) oder Dank für einen Redebeitrag (z.B. „Ja, vielen Dank für Ihren Beitrag“) kaum Schwierigkeiten bereiteten, allerdings in vielen Fällen kreativ und spontansprachlich ohne beobachtbaren Rückgriff auf die Strukturen der Moderationskarten getätigt wurden.

Zu wiederholten Unsicherheiten kam es indes im Zeit- und Rederechtmanagement, wenn der Gast länger als geplant auf eine Frage antwortete, was öfter vorkam, und darauf hingewiesen werden musste, um die zeitliche Planung einhalten zu können. Hier war in allen Gruppen zu beobachten, dass der stark gesichtsbedrohende Eingriff schwerfiel. In einer Situation verzichtete der Moderator gänzlich auf eine Zurechtweisung, sodass es zu einer zeitlichen Verzögerung kam und die letzten zwei Fragen seiner Gruppe nicht mehr gestellt werden konnten. In einem weiteren Fall wurde durch einen unterbrechenden Dankausdruck („Danke für den Beitrag“) mitten im Redefluss des Interviewten signalisiert, dass ein Abschluss des Beitrags erwünscht wäre. Schließlich wurde in einer anderen Gruppe nach längerem Zögern eine ähnliche Äußerung wie die auf den Karten verwendet („es tut mir leid, wenn ich Sie unterbreche“) und in der letzten Gruppe sogar, nach eindeutigem Blick auf die Karte, die dort vorgeschlagene Struktur wortwörtlich wiederholt: „Ich möchte Sie nur ungern unterbrechen, aber wir haben jetzt nicht mehr so viel Zeit“.

Einige der weiteren sprachlichen Handlungen, die in den vorangegangenen Unterrichtsstunden auch als typische Moderationshandlungen thematisiert worden waren, z.B. Rückfragen zur Verständnissicherung und Paraphrasieren zur Ergebnisfixierung, kamen in den Gesprächen gar nicht vor, was sicher mit der klar verständlichen Sprechweise des Gasts und dem fehlenden Klärungsbedarf zusammenhing.

Die sprachliche Interaktion mit dem Unterrichtsbesucher verlief insgesamt flüssig und zielführend, wobei die spezifisch mit der Kommunikationsform Interview und Moderation verbundenen sprachlichen Handlungen insgesamt angemessen und souverän bewältigt wurden. Die adäquate Anwendung

bildungssprachlicher Strukturen im authentischen Gesprächskontext des moderierten Interviews kann bei bestimmten Schüler/innen in konkreten Gesprächsphasen (z.B. das Anmoderieren, die Überleitungen und die Zurechtweisungen) durch den Rückgriff auf die Rollenkarten direkt auf die sprachliche Unterstützung zurückgeführt werden. In anderen Fällen lässt sich nicht genau feststellen, bis zu welchem Punkt die kleinschrittige Vorbereitung auf die erwarteten sprachlichen Handlungen ausschlaggebend für die gelungene Interaktion mit dem Gast war oder bereits vorhandene bildungssprachliche Ressourcen zu dem guten Ergebnis geführt haben könnten. Es lässt sich allerdings mit Gewissheit konstatieren, dass – im Gegensatz zu einer stillen Voraussetzung bildungssprachlicher Kompetenzen – die explizite Thematisierung der erwarteten sprachlichen Handlungen in der Moderationsarbeit ein breites Bewusstsein für das notwendige CALP-Register geschaffen hat, auch wenn die Schüler/innen mit den modellhaften Redemitteln je nach Kenntnisstand flexibel umgegangen sind.

5 Zusammenfassung und Fazit

In diesem Beitrag wurden zur Vorbereitung eines Scaffolding-Angebots für sprachschwache Schüler/innen im Deutschunterricht einer 7. Gymnasialklasse zunächst die kommunikativen Handlungen in Projektarbeitsphasen im Allgemeinen näher beleuchtet, dann eine in Interviews mit externen Akteuren häufig vorkommende Kommunikationsform, die Moderation, in ihren Funktionen und sprachlichen Strukturen konkret beschrieben und auf ihre bildungssprachlichen Herausforderungen hin analysiert. Die von den Schüler/innen in der Projektarbeit erwarteten Interview- und Moderationskompetenzen wurden zusätzlich zu den inhaltlichen Lernzielen als sprachliche Lernziele der Unterrichtssequenz formuliert und transparent gemacht. Sie wurden anschließend zur gezielten bildungssprachlichen Unterstützung kleinschrittig didaktisiert, unterrichtlich Schritt für Schritt umgesetzt und am Ende in einem authentischen Gespräch angewandt.

Die kritische Analyse der Unterrichtssequenz hat aufgezeigt, wie durch Scaffolding auch in Phasen, in denen inhaltliche Aspekte im Vordergrund stehen, sprachliche Hilfestellungen vor allem sprachschwächeren Schülern dazu dienen, sich aktiv einzubringen und angemessen am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.

Die zur Durchführung der unterschiedlichen Moderationsaufgaben dargebotenen sprachlichen Stützen wurden insbesondere bei der schriftlichen Formulierung der Interviewfragen, bei der Erprobung und Durchführung des Interviews und im authentischen Gespräch bei den konkreten Moderationshandlungen wie Anmoderieren oder Zurechtweisen genutzt. Andere Redemittel wurden freier und kreativer formuliert, wahrscheinlich, weil sie den Schüler/innen aus ihrem alltäglichen Sprachgebrauch vertrauter waren (so z.B. der Dankausdruck und die Überleitungen zum nächsten Thema). Kaum verwendet hingegen wurden die zur Verständnissicherung und zur Ergebnisfixierung vorbereiteten Rückfragen und Paraphrasierungsmuster; vielleicht, weil durch die klare und verständliche Sprechweise des Gasts kein derartiger Handlungsbedarf erkannt wurde.

Einer näheren Analyse bedarf die Fragestellung, in welchen Gesprächskontexten und bei welchen sprachlichen Handlungen die Schüler/innen verstärkt auf die Unterstützungsangebote zurückgreifen und ob im Sinne einer kognitiven Funktion von Sprache durch die Verwendung sprachlicher Strukturen entsprechende Denkprozesse gebahnt werden. Die bisherige Auswertung, basierend auf der Beobachtung der Unterrichtssequenz und der Analyse der videografierten und transkribierten Moderation, lässt vermuten, dass in emotional anspruchsvollen Sprechakten, die wegen starker Gesichtsbedrohung gut im Vorhinein reflektiert werden (wie z.B. die Zurechtweisungen bei Überziehen der Sprechzeit) nicht zuletzt aus Unsicherheitsvermeidung eine besonders starke Orientierung an den sprachlichen Modellen stattfindet, ebenso wie bei sprachlichen Handlungen, mit denen die Lernenden in ihrem Alltag weniger vertraut sind.

Insgesamt hat es sich als sinnvoll erwiesen, die notwendigen bildungssprachlichen Fähigkeiten für die Interaktion mit dem externen Akteur nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern systematische Hilfestellungen zu bieten, die je nach bildungssprachlichem Kenntnisstand flexibel genutzt wurden. Wesentlich in diesem Zusammenhang ist das Bewusstsein auf Seiten der Schüler/innen, dass die Sprachgerüste nicht als Diskurskorsett einer kreativen Sprachproduktion entgegenwirken, sondern lediglich Orientierungshilfen bei Unsicherheiten darstellen.

Literatur

Arendt, M. (2010). *Moderation. Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch 1,* 12–16.

Bartscher, T. & Nissen, R. (2018). Stichwort „Moderation“. *Gabler Online Wirtschaftslexikon*. Springer: Berlin. Verfügbar unter URL: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/moderation-38919/version-262340 [15.12.2018].

Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2016). *Sprachbildung in allen Fächern. (Deutsch Lehren und Lernen 16).* München: Klett-Langenscheidt.

Brüning, L. & Saum, T. (2008). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. *Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen: nds-Verlag.

Burger, H. & Luginbühl, M. (2014). *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin: De Gruyter.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.

Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. H. Hulstijn & J. F.Matter (Hrsg.), *Reading in Two Languages* (S. 75–89). AILA-Review 8/91.

Emer, W. & Lenzen, K.D. (2005). *Projektunterricht gestalten – Schule verändern*. Frankfurt: Schneider.

Feilke, H. (2013). Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In M. Becker Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 113–130). Münster: Waxmann.

García García, M. (2016). Interaktionskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Probleme, Möglichkeiten und Perspektiven am Beispiel des Französischen und des Spanischen. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*. *10*(1), 93–120.

Gehring, W. (2003). Moderiertes Lehren und Lernen als interaktive Wissenskonstruktion. *Fremdsprachenunterricht 5*, 326–331.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Porthsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone.* Portsmouth: Heinemann.

Heinemann W. (2006). Textdidaktik als angewandte Textlinguistik. In. Spiegel, C. & Vogt, R. (Hrsg.), *Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht* (S. 19–32). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hescher, A. (2002). Höhere Formen von classroom management. Schülermoderierte Arbeitssitzungen. *Fremdsprachenunterricht, 6*, 404–409.

Hess-Lüttich, E.W.B. (2005). Textsorte Moderation. Zu ihren kommunikativen Funktionen in Berner Lokalradio-Sendungen. In K. Adamzik & W. D. Krause (Hrsg.), *Textarbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule* (S. 187–204). Tübingen: Narr.

Hoffmann, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag.

Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider.

Koch, W. & Oesterreicher, W. (2008). Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In N. Janich (Hrsg.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (S. 199–216). Tübingen: Narr.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Legutke, M. K. (2003). Projektunterricht. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 259–263). Tübingen: Francke.

Leisen, J. (2015). Planung von CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20*(2), 45–58.

Luchtenberg, S. (2008). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–117). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Meyer, M. & Tiedemann, K. (2017). *Sprache im Fach Mathematik*. Berlin: Springer.

Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.

Pennauer, E. (2010). Projektarbeit. In H. Barkowski & H. J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 161–162). Tübingen: Francke.

Stangl, W. (2018). Stichwort „Moderation“. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Springer: Berlin. Verfügbar unter URL: https://lexikon.stangl.eu/2145/moderation/ [15.12.2018].

Voigt, Friedrich (2013). Sprache und Kognition: eine Vielfalt von Beziehungen. In: T. Hellbrügge & B. Schneeweiß (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung – Frühe Diagnostik und Therapie* (S. 68–82). Stuttgart: Klett.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Kathrin Siebold

Philipps-Universität Marburg, FB 09, Institut für Germanistische Sprachwissenschaft, AG DaF, Deutschhausstr. 3, 35032 Marburg

kathrin.siebold@staff.uni-marburg.de