

## **Sektion 11: Mündlichkeit**

Moderatorinnen: Miriam Morek (Universität Duisburg-Essen), Esther Wiesner (Pädagogische Hochschule FHNW)

### **Mündliche Kommunikation: Positionieren – Aushandeln – Partizipieren**

Die Fähigkeit, mit Mitmenschen ähnlicher oder widerstreitender Ansichten und Werte in unmittelbarem kommunikativen Austausch zu treten, um gesellschaftliche Interessen und Veränderungen voranzubringen und/oder Konflikte zu lösen, ist zentral für demokratische Teilhabe. So war auch mit der Einrichtung des Lernbereichs ‚Mündliche Kommunikation‘ in den 1970er Jahren ganz wesentlich das Ziel einer „Erziehung zur Mündigkeit“ verbunden: Schüler:innen sollten im Deutschunterricht auf politische Mitbestimmung vorbereitet werden und die dafür essenziellen kommunikativen Kompetenzen erlangen.

Auf dem 24. Symposium fragen wir danach, wie es mit der Dimension des Politischen für das „Sprechen und Zuhören“ rund fünfzig Jahre später aussieht. Hierfür stellen sowohl die interaktions- und gesprächsanalytische als auch die sprach- und literaturdidaktische Forschung der letzten Jahre vielfältige theoretische und empirische Anknüpfungspunkte bereit. Zu denken ist hier beispielsweise an Arbeiten zur Aneignung und Vermittlung mündlicher Argumentations- und Erklärfähigkeiten, zu sozialen Aushandlungs- und Positionierungsprozessen (vgl. Kotthoff & Heller 2020) in (unterrichtlichen) Interaktionssituationen (z.B. Wissens- und Deutungsansprüche, Setzung moralischer oder sprachbezogener Normen) (Knoblauch et al. 2017) oder zu Fragen von (ungleicher) Partizipation an mündlichen Kommunikations- und Lernprozessen (vgl. z.B. Hauser/Nell-Tuor 2019; Quasthoff et al. 2021). Für den schulischen Deutschunterricht geht es auch um die Frage, wie die fachliche Auseinandersetzung mit genuinen Gegenständen des Deutschunterrichts zur Entwicklung demokratieorientierten sprachlichen Handelns im Mündlichen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beitragen kann. Zudem rücken Formen kooperativen und sozialen Lernens im Deutschunterricht (z.B. Klassenrat, Partnerarbeit) in den Fokus, die auf gemeinschaftliches Problemlösen und Austausch unter Peers gerichtet sind. Und schließlich ist auch danach zu fragen, welche Rolle Lehrkräften bei der Vermittlung von Gesprächsfähigkeiten zukommt, etwa als Gestalter:innen und Moderator:innen unterrichtlicher Prozesse oder als Sprachvorbild. Der letztere Aspekt ist verbunden auch mit der professionalisierungsbezogenen Frage danach, wie (angehende) Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung die nötigen professionellen Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit aneignen können.

Vor diesem Hintergrund befassen sich die Sektionsbeiträge aus Forschungs- und/oder Entwicklungsperspektive mit folgenden Fragen:

- Wie vollziehen sich mündliche (Problem-)Aushandlungs- und Positionierungsprozesse im Deutschunterricht und welche Potenziale haben sie, um Partizipationsfähigkeit zu fördern?
- Wie können Schüler:innen im Deutschunterricht mündliche Sprachhandlungskompetenz für Konflikte und Problemlösungen erwerben? Wie kann die Partizipation unterschiedlicher Lernender gelingen?

- Wie können Lehrpersonen dafür professionalisiert werden, demokratieorientierte Interaktions- und Erwerbsprozesse anzuleiten, zu begleiten und zu reflektieren?

**Literatur:**

Hauser, S. / Nell-Tuor, N. (2019): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. hep der bildungsverlag.

Knoblauch, H. / Wiesner, E. / Isler, D. / Künzli, S. (2017): Wissen Lernen – Kommunikatives Wissen am Beispiel einer vorschulischen Bildungseinrichtung. In: Kraus, A. / Budde, J. / Hietzge, M. / Wulf, C. (Hgg.): «Schweigendes» Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation (S. 813–825). Juventa.

Kotthoff, H. / Heller, V. (2020): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Narr Francke Attempto.

Quasthoff, U. / Heller, V. / Morek, M. (Hgg.) (2021): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. De Gruyter.

## Montag, 19.9.2022

10.15-10.30 Einführung durch die Moderatorinnen

### Mündliche Aushandlungs- und Kommunikationspraktiken von Kindern

10.30-11.15 **Judith Kreuz / Stefan Hauser:** Der Klassenrat als schulisches Gremium für Partizipation und Demokratiebildung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Klassenrat

11.15-12.00 **Noelle Kinalzik:** Wie erklären Kinder konzeptuelle, prozedurale und kausale Zusammenhänge? – Befunde aus einem Dissertationsprojekt zum mündlichen Erklären von Kindern mit heterogenen Lernausgangslagen

12.00-12.45 **Sandra Last:** Interaktive Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht

### Eröffnung von Partizipation in Unterrichtsgesprächen

14.00-14.45 **Helen Lehndorf:** Dialoge zu Literatur in Berliner „Brennpunktschulen“ – Beteiligungsrollen und Partizipationsmöglichkeiten in dialogischen Unterrichtsettings

14.45-15.30 **Katrin Kleinschmidt-Schinke / Thorsten Pohl:** Das Phänomen der Stille in der Unterrichtskommunikation – *wait-time* im Fokus

15.30-15.45 Diskussion

## Dienstag, 20.9.2022

### Kompetenzen von Lehrkräften in der Mündlichkeit und ihre Professionalisierung

10.15-11.00 **Sarah Römer:** Wie lesen angehende Lehrkräfte vor?

11.00-11.45 **Frederike Schmidt:** Das sprachliche Handeln von Lehrpersonen als Lernangebot. Ein potenzieller Qualitätsaspekt im Gespräch über literarische Texte

11.45-12.30 **Betül Dursun / Claudia Hefti / Judith Maier / Dieter Isler:** Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten – Ergebnisse der Interventionsstudie EmTiK

14.00-14.45 **Miriam Morek / Vivien Heller:** Wenn Lehrkräfte diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche umsetzen – Rekonstruktion von Aneignungsphänomenen im Rahmen eines Professionalisierungsprojekts

14.45-15.30 Abschließende Diskussion

**Judith Kreuz, Stefan Hauser** (Pädagogische Hochschule Zug)

Der Klassenrat als schulisches Gremium für Partizipation und Demokratiebildung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Klassenrat

Der Klassenrat ist ein schulisches Setting, das heute sowohl auf der Primarstufe als auch auf der Stufe Sek. 1 in vielen Schulklassen zu den etablierten schulischen Praktiken gehört. Seinen Ursprung nimmt der Klassenrat in der Freinet-Pädagogik mit ihrem Ansatz der Kindzentrierung als Grundhaltung im pädagogischen Verhältnis (vgl. Rüedi 2017, 94). Mittlerweile ist der Klassenrat zu einem „wichtige[n] Instrument zur Vermittlung der demokratischen Spielregeln“ (vgl. Andrist 2015) avanciert und als solches auch im Schweizer Lehrplan21 als Gesprächssetting erwähnt, durch das vielfältige sprachliche und soziale Kompetenzen eingeübt und gefestigt werden können und sollen; so zum Beispiel im Fach Natur-Mensch-Gesellschaft unter dem Kompetenzbereich „Politische Handlungskompetenz“ („Die Schülerinnen und Schüler können sich für die eigenen Interessen einsetzen und die Möglichkeiten zur aktiven Mitsprache wahrnehmen“, D-EDK 2016), aber auch im Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Dialogisches Sprechen“ („Die Schülerinnen und Schüler können in kurzen Gesprächen die Moderation übernehmen“, D-EDK 2016). Somit ist der Klassenrat nicht nur Format der schülerseitigen Partizipation und Demokratiebildung, sondern auch (deutsch-)didaktisches Setting, welches auf unterschiedliche Sprachkompetenzziele sowie das Vermitteln bildungssprachlicher Praktiken ausgerichtet ist (s. Lehrmittel zum Klassenrat, z.B. Friedrichs 2009).

In unserer Präsentation berichten wir aus einem abgeschlossenen SNF-Projekt, in welchem Daten aus 52 videografierten Klassenratssitzungen (Längs- und Querschnitt, 3. - 9. Klasse) sowohl gesprächsanalytisch als auch quantitativ mittels Codierungen untersucht wurden. Wir fokussieren dabei auf unsere Hauptergebnisse und verdeutlichen, wie Demokratiebildung und Klassenratsinteraktionen in Zusammenhang gebracht werden können. Dafür zeigen wir u.a. auf, wie schülerseitige Partizipation im Klassenrat etabliert und ausgehandelt werden kann. Eine bedeutende Rolle kommt dabei der Lehrperson zu, die mit verschiedenen Arten und Graden von („Nicht“-)Anwesenheit die Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler massgeblich gestaltet (z.B. Gregori 2021). Dabei entstehen nicht selten sog. „pragmatische Doppelrahmungen“ (Hauser & Haldimann 2018), in deren Spannungsfelder sich die Teilnehmenden interaktional organisieren müssen. Mit Schwerpunkt auf unsere Längsschnittstudie zeigen wir, wie sich die interaktionale Ausgestaltung des Klassenrates über zwei Jahre hinweg verändert. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Kompetenzentwicklung der gesprächsleitenden Kinder sowie der argumentativen Aushandlung bzw. Lösung von Konflikten (Kreuz & Hauser im Erscheinen, de Boer 2006). Daraus sollen mögliche Ansätze abgeleitet werden, wie Lehrpersonen dafür professionalisiert werden können, demokratie- und sprachorientierte Interaktions- und Erwerbsprozesse anzuleiten und zu begleiten.

**Literatur:**

Andrist, R. (2015): *Der Klassenrat*. Zentrum für Demokratie Aarau.

de Boer, H. (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

D-EDK. (2016): *Lehrplan 21*. <https://www.lehrplan21.ch/>

Friedrichs, B. (2009): *Praxishandbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Beltz.

Gregori, N. (2021): *Lehrpersonenhandeln im Klassenrat. Eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Peter Lang.

Hauser, S. / Haldimann, N. (2018): Dimensionen von Partizipation im Klassenrat – Beobachtungen aus gesprächsanalytischer Perspektive. In: Bock, B. / Dreesen, P. (Hgg.): *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart*. Ute Hempen. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4646619>

Kreuz, J. / Hauser, S. (im Erscheinen): «aber ich finds ein bisschen HEikel eben,» Interaktionale Bearbeitung sozialer Konflikte im Klassenrat. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2022(76), 1–29. <https://doi.org/10.1515/zfal-2022-2079>

Rüedi, S. (2017): *Kooperation und demokratisches Prinzip. Ein Beitrag zur Klärung des Begriffs Schülerpartizipation*. Springer Fachmedien.

**Kontakt:** [judith.kreuz@phzg.ch](mailto:judith.kreuz@phzg.ch), [stefan.hauser@phzg.ch](mailto:stefan.hauser@phzg.ch)

**Montag, 19.9.2022**

**11.15–12.00**

**Noelle Kinalzik** (Bergische Universität Wuppertal)

Wie erklären Kinder konzeptuelle, prozedurale und kausale Zusammenhänge? – Befunde aus einem Dissertationsprojekt zum mündlichen Erklären von Kindern mit heterogenen Lernausgangslagen

Sowohl für die Partizipation an schulischen Lehr-Lernprozessen als auch für die gesellschaftliche und demokratische Teilhabe ist das Beherrschen diskursiver Praktiken (z. B. Erklären, Berichten, Argumentieren) grundlegend (Quasthoff et al. 2021). Insbesondere dem mündlichen Erklären als wissensvermittelnder und -aufbauender Diskurspraktik (Kotthoff 2009) kommt im Schulunterricht – wie auch generell in Wissensgesellschaften – eine zentrale Rolle zu. Bisherige Studien zum mündlichen Erklären von Kindern zeigen eine Entwicklung der Erklärfähigkeit von der Primarstufe zur Sekundarstufe I – u. a. hinsichtlich einer zunehmenden Vollständigkeit und Adressatenorientierung (z. B. Ernst-Weber 2019). Studien zeigen zudem, dass Sprecher:innen bei der internen Strukturierung ihrer Erklärungen auf unterschiedliche Vertextungsverfahren zurückgreifen (zusammenfassend: Heller 2021). Systematisch untersucht wurde dabei jedoch bisher weder die entwicklungsbezogene Verwendung dieser Verfahren noch wurden heterogene Lernausgangslagen, wie z. B. sonderpädagogische Förderschwerpunkte, berücksichtigt.

Orientiert an der multimodal erweiterten Gesprächsanalyse werden im Dissertationsprojekt deshalb folgende Forschungsfragen adressiert: Auf welche Vertextungsverfahren greifen Kinder unterschiedlichen Alters mit heterogenen Ausgangslagen jeweils in konzeptuellen, prozeduralen und kausalen Erklärungen zurück? Welche Varianzen lassen sich quantitativ und qualitativ zwischen den und innerhalb der Altersgruppen feststellen? Als Datengrundlage dienen elizitierte und videografierte Erklärungen von 64 Kindern (6-13 Jahre), von denen 16 einen Förderschwerpunkt Lernen haben. Im Vortrag sollen Befunde zu den Unterschieden im

Hinblick auf das Repertoire an Vertextungsverfahren sowie die jeweilige Verwendung der Verfahren, die sich im Altersvergleich als auch im Vergleich der Kinder mit und ohne Förderschwerpunkt zeigen, präsentiert und diskutiert werden.

#### **Literatur:**

Ernst-Weber, D. (2019): *Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Vergleichende Gesprächsanalysen*. Tübingen: Stauffenburg.

Heller, V. (2021): Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fach: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In: Quasthoff, U./ Heller, V. / Morek, M. (Hgg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: De Gruyter, 303-346.

Kotthoff, H. (2009): Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: Spreckels, J. (Hg.): *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 120-146.

Quasthoff, U./ Heller, V. / Morek, M. (2021): Zur Einführung in den Band. In: dies. (Hgg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: De Gruyter, 1-9.

**Kontakt:** kinalzik@uni-wuppertal.de

**Montag, 19.9.2022**

**12.00–12:45**

**Sandra Last** (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

**Interaktive Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht**

Die kooperative Aufgabenbearbeitung zeichnet sich durch die darin stattfindenden Interaktionsprozesse aus, insofern als Kooperieren immer auch Interagieren heißt (vgl. z. B. Nell-Tuor 2019: 139). Interaktionistische Untersuchungen von kooperativen Aufgabenbearbeitungen zeigen, dass Schüler:innen Interaktionsthemen auf mindestens drei Ebenen verhandeln: auf sozialer, auf organisatorischer und auf fachlich-inhaltlicher Ebene (vgl. z. B. Bär 2021: 26ff.). Sie weisen darauf hin, dass einerseits Adressierungs- und Positionierungsprozesse die Auseinandersetzung mit einem fachlichen Gegenstand überlagern können. Sie deuten darüber hinaus an, dass eine Routinisierung und Pragmatik bei der Aufgabenbearbeitung den Lernprozessen auf der fachlich-inhaltlichen Ebene entgegenwirken kann (vgl. z. B. Breidenstein/Tyagunova 2020: 215).

Während die Forschungsbemühungen zu Aufgabenbearbeitungen in den letzten Jahren zunehmen (z. B. de Boer/Merklinger/Last 2022, i. D.; Nell-Tuor 2019; Breidenstein/Heinzel 2021), ist das Zusammenwirken von peerkulturellen Aushandlungen und fachlichen Lernprozessen immer noch ein Forschungsdesiderat (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund fokussiert die vorgestellte Dissertationsstudie die Frage danach, *wie Schüler:innen die gemeinsame Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht interaktiv vollziehen*. Insbesondere wird untersucht, wie sie die Aufgabenbearbeitung als Peer-Situation gestalten und wie sie sich darin gegenseitig positionieren, mit welchen organisatorischen Handlungen diese Positionierungen verbunden sind und inwiefern

schriftbezogene Aushandlungen stattfinden, die auf Lernprozesse der Schriftaneignung hindeuten.

Methodologisch ist die Studie im Rahmen der Interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Naujok 2021: 47) verortet. Das Datenkorpus umfasst insgesamt 27 Videoaufnahmen mit knapp 7 Stunden Material, das im zweiten Halbjahr eines phonologisch ausgerichteten sprachlichen Anfangsunterrichts aufgezeichnet wurde. Die von der Lehrperson gestellten Lese- und Schreibaufgaben fordern das Dekodieren sowie (Ab-)schreiben (also basale Fertigkeiten) heraus. Bei den Aufgabentypen handelt es sich um eine Sortier- und Abschreibaufgabe, eine Such- und Abschreibaufgabe, ein Lese-Mal-Blatt sowie ein Leserätsel. Den Aufgaben ist gemeinsam, dass sie von den Schüler:innen jeweils zu zweit und somit kooperativ bearbeitet wurden. Die Bearbeitungsprozesse wurden mit einer Kamera videografiert, die frontal auf die Schüler:innen ausgerichtet war. Die Daten zeigen einerseits die mündliche Kommunikation der Schüler:innen und sind andererseits durch die Materialität der Schrift sowie der Arbeitsmaterialien multimodal. Der Auswertung liegt ein sequenzielles Vorgehen zugrunde; sie erfolgt interaktionsanalytisch in Form von turn-by-turn Analysen auf Mikroebene (vgl. Naujok 2021: 49).

Mit dem Vortrag soll ein Beitrag zu der Frage geleistet werden, welche Positionierungen Schüler:innen während der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht vornehmen und inwiefern dabei Partizipationsgelegenheiten (vgl. Quasthoff/Heller/Morek 2021:19) entstehen. Anhand von ausgewählten Sequenzanalysen wird diskutiert, welche Auswirkungen dies auch auf die schriftbezogenen Aushandlungen der Schüler:innen (als zentraler Lerngegenstand der Domäne Schriftspracherwerb) hat.

#### **Literatur:**

Bär, C. (2021): *Textproduktion in Interaktion. Eine Studie zum kollaborativen Schreiben in der Grundschule*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Breidenstein, G. / Tyagunova, T. (2020): Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: Kotthoff, H. / Heller, V. (Hgg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH: Tübingen, S. 197-219.

Breidenstein, G. / Heinzl, F. (2021): Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht. Forschungsprogramm des DFG-Graduiertenkollegs 2731 der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Universität Kassel. [https://interfach.de/wp-content/uploads/Forschungsprogramm\\_des\\_Graduiertenkollegs\\_2731.pdf](https://interfach.de/wp-content/uploads/Forschungsprogramm_des_Graduiertenkollegs_2731.pdf)

de Boer, H. (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, H. / Bonanati, M. (Hgg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS Verlag. S. 17-37.

de Boer, H. / Merklinger, D. / Last, S. (i. D., 2022): Einleitung. In: de Boer, H. / Merklinger, D. / Last, S. (Hgg.): *Beobachten im fachdidaktischen Kontext*. Wiesbaden: VS-Springer. Erscheint Mitte 2022.

Naujok, N. (2021): Grundschulkindern im Umgang mit Geschriebenem – Literale Praktiken aus Perspektive der Interpretativen Unterrichtsforschung. In: Kruse, N. / Reichardt, A. / Riegler, S. (Hgg.): *Materialität des Schrifterwerbs*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Nell-Tuor, N. (2019): Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings. In: Hauser, S. / Nell-Tuor, N. (Hrsg.): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep, S. 132-161

Quasthoff, U. / Heller, V. / Morek, M. (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation In: Quasthoff, U. / Heller, V. / Morek, M. (Hgg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik 324). S. 13-34.

**Kontakt:** sandra.last@ph-ludwigsburg.de

**Montag, 19.9.2022**

**14.00–14.45**

**Helen Lehndorf** (Freie Universität Berlin)

Dialoge zu Literatur in Berliner „Brennpunktschulen“ – Beteiligungsrollen und Partizipationsmöglichkeiten in dialogischen Unterrichtssettings

Dialogische Unterrichtskonzepte gelten aktuell als *state of the art*, insbesondere im deutschen literaturdidaktischen Diskurs können entsprechende Konzepte etwa als „Literarische Gespräche“ auf eine lange Tradition blicken. Aus literaturdidaktischer Sicht sind es insbesondere die weniger telische Struktur des Unterrichts sowie die Adressierung der Lerner als ganze Person (Scherf 2021) und kompetente Leser, deren je individuelle Perspektiven auf den Text bedeutsam sind, die dialogische Unterrichtskonzepte attraktiv machen (Janssen 2009).

Die mit dialogischen Unterrichtskonzepten anvisierten Interaktionsstrukturen sind voraussetzungsreich, mit Blick auf die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie hinsichtlich der sozialisatorischen und sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen. Dies mag einer der Gründe für den dokumentierten Befund eines „bias against using dialogic methods in classrooms in Switzerland and Germany“ sein, „– except for classrooms populated primarily by students at the top of the academic ladder within their school system“ (Resnick et al 2018: 332).

Vor diesem Hintergrund widmet sich der Vortrag der Frage, unter welchen Voraussetzungen Dialoge zu Literatur auch in Klassen in weniger privilegierten Lernumgebungen etabliert werden können. Anknüpfend an ein Unterrichtsprojekt zum dialogischen Lesen in Anlehnung an Janssen 2009, das die Autorin mit literarisch und diskursiv erfahrenen Schüler:innen einer 12. Klasse durchgeführt hat (Lehndorf/Pieper i.Dr.), wird in Zusammenarbeit mit der Lehrerin einer 8. Klasse einer Berliner Integrierten Sekundarschule das Unterrichtskonzept adaptiert und anschließend in der Klasse erprobt.

Das Projekt folgt dem Ansatz des Design-based Research, durch die Analyse der durchgeführten Unterrichtsstunden sollen Annahmen zur Wirkung der entwickelten Unterrichtsmaterialien und des methodischen Rahmens (*Design Conjectures*, Sandoval 2014) auf die Interaktionsstruktur kritisch geprüft werden. Eine der Intervention vorausgehende Stunde, die Aushandlungen zum Unterrichtskonzept sowie die Unterrichtssequenz werden auditiv dokumentiert. Zusätzlich zu den Audiomitschnitten liegen die Fragen der Schüler:innen an den Text in schriftlicher Form vor. Die Interaktionen zum literarischen Text, die im Vortrag exemplarisch anhand einer Stunde betrachtet werden sollen, werden in Hinblick auf die Themenentfaltung und die Konstitution des Gegenstandes des Unterrichts sowie die gemeinsame Hervorbringung von global organisierten Aktivitäten (z.B. Erklärungen und Argumentationen) hin untersucht. Das Auswertungsvorgehen kombiniert die thematisch fokussierte Analyse der Entfaltung der Gegenstände (Bredel/Pieper 2021) und Verfahren der

Interaktionalen Diskursanalyse (Quasthoff/Heller/Morek 2017), indem die das Unterrichtsgespräch strukturierenden Interaktionsaufgaben, die Mittel zu ihrer Bewerkstelligung sowie die interaktiven Beteiligungsrollen (Quasthoff/Heller/Morek 2021), die dabei eingenommen werden, herausgearbeitet werden.

#### Literatur:

Bredel, U. / Pieper, I. (2021): Lernen im Prozess – Der Deutschunterricht. In: ebd. (Hg.): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: UTB , 19-68.

Janssen, T. (2009): *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. University of Amsterdam.

Lehndorf, H. / Pieper, I. (i.Dr.): Encouraging literary dialogue: The story “Die Fabrik” by Saša Stanišić in Upper Secondary Education read from a students’ perspective.

Quasthoff, U. / Heller, V. / Morek, M. (2017): On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction. An analytic framework. *Discourse Studies* 19 (1), 84–110.

Quasthoff, U. / Heller, V. / Morek, M. (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. In: ebd. (Hg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht*. Berlin/Boston: de Gruyter, 13-34.

Resnick, L. B. et al.(2018). Next Generation Research in Dialogic Learning. In: Hall, G. E. / Quinn, L.F. / Gollnick, D. M. (Hgg.): *The Wiley Handbook of Teaching and Learning*. New Jersey: John Wiley & Sons. 323–338.

Sandoval, W. (2014): Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. In: *Journal of the Learning Sciences*, 23,1, 18-36.

Scherf, D.(2021): Subjektsein im Literaturunterricht. Eine Auseinandersetzung mit einer fachlichen Konvention. In: *Didaktik Deutsch*, 50, 76-95.

Nell-Tuor, N. (2019): Sprache und Partizipation in kooperativen Lernsettings. In: Hauser, S. / Nell-Tuor, N. (Hgg.): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern: hep, S. 132-161

Quasthoff, U./ Heller, V./ Morek, M. (2021): Diskurskompetenz und diskursive Partizipation In: Quasthoff, U./ Heller, V. / Morek, M. (Hgg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik 324). S.13-34.

**Kontakt:** helen.lehndorf@fu-berlin.de

**Montag, 19.9.2022**

**14.45–15.30**

**Katrin Kleinschmidt-Schinke** (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg), **Thorsten Pohl** (Universität zu Köln)

Das Phänomen der Stille in der Unterrichtskommunikation – *wait-time* im Fokus

Im Vortrag wird das Phänomen der „Stille“ in der Unterrichtskommunikation untersucht. Im Rahmen von Studien zur sog. *wait-time* (WT) wird erforscht, wie viel Zeit die Lehrperson den Lernenden zur Beantwortung einer Unterrichtsfrage gewährt – so kommt eine unmittelbar partizipationsrelevante Variable in den Blick. In bisherigen Analysen wurden minimal die WT zwischen Initiation und Schüler:innenantwort und die WT zwischen Schüler:innenantwort und lehrer:innenseitiger Evaluation unterschieden; so schon in der klassischen Untersuchung von

Rowe (1972). Man hat die *WT* nicht nur empirisch gemessen, wobei die Werte in der Regel zwischen <1 – <3 Sek. liegen (u. a. Lotz 2016), sondern auch experimentell manipuliert. Dabei konnte man ab einem kritischen Schwellenwert von 3 Sek. positive Effekte auf Länge und Qualität der Antworten nachweisen (früh Rowe 1972). Obschon mit *WT* ein Konzept vorliegt, das lehrer:innenseitig gerade ein verbales *Nicht-Handeln* fokussiert, belegen die vorliegenden Studien positive Zusammenhänge zur *inhaltlichen* Qualität der Schüler:innenantworten. Noch nicht untersucht wurden zum einen der adaptive Einsatz der *WT* in unterschiedlichen Jahrgangsstufen sowie zum anderen Zusammenhänge zwischen einer expandierten *WT* und der (*bildungs-)*sprachlichen Qualität bzw. konzeptionellen Schriftlichkeit der Schüler:innenantworten – welche aufgrund der vergrößerten Planungszeit plausibel erscheinen.

In einem ersten Schritt wird somit im Vortrag untersucht, inwiefern die *WT* in verschiedenen Jahrgangsstufen von der Grundschule bis zur Oberstufe eine unterschiedliche Ausprägung hat. In einem weiteren Schritt wird in ersten Analysen der Zusammenhang zwischen einer expandierten *WT* und dem Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit der Schüler:innenbeiträge fokussiert.

Die Analysen erfolgen anhand der zweiten Hälfte des *SgS-Korpus'* (= an die Schüler:innen gerichtete Sprache, gefördert durch die DFG – Projektnummer 426182600; vgl. zur ersten Korpushälfte Kleinschmidt-Schinke 2018): Es wurden je 30 Min. des Unterrichts von je zwei Deutsch- und Biologielehrpersonen des Gymnasiums in ihren Klassen der Unter-, Mittel- und Oberstufe sowie von je zwei Deutsch- und Sachunterrichtslehrer:innen aus 3. Klassen videographiert und mit HIAT transkribiert. Im Partitur-Editor von EXMARaLDA wurden verschiedene *WT*-Formen gemessen und annotiert. Mit unserem deduktiv-induktiv gebildeten Kategoriensystem haben wir die bestehenden *WT*-Kategorien gezielt systematisiert und ergänzt: Es umfasst die *WT zwischen* Lehrperson (LP) und Schüler:innen (SuS) sowie zwischen SuS und LP, die *WT innerhalb* von Lehrer:innenbeiträgen sowie *WT innerhalb* von sowie *zwischen* Schüler:innenbeiträgen. In der ersten Oberkategorie unterscheiden wir ferner die *WT zwischen* Lehrer:innenfrage und dem Aufrufen des/der Lernenden sowie die Zeit nach diesem Aufruf, bis der Schüler:innenbeitrag beginnt. Mit dem Konzept der „prolonged *WT*“ können wir zudem berechnen, wie viel Reflexionszeit die SuS bei Mehrfachaufrufen nach der Lehrer:innenfrage haben. Die konzeptionelle Schriftlichkeit der Schüler:innenbeiträge wird mithilfe der Analysekatoren aus Kleinschmidt-Schinke (2018) eingeschätzt.

#### **Literatur:**

Kleinschmidt-Schinke, K. (2018): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS)*. Berlin, Boston.

Lotz, M. (2016): *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden.

Rowe, M. B. (1972): *Wait-Time and Rewards as Instructional Variables*. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED061103.pdf>.

**Kontakt:** [katrin.kleinschmidt-schinke@uni-oldenburg.de](mailto:katrin.kleinschmidt-schinke@uni-oldenburg.de), [Thorsten.pohl@uni-koeln.de](mailto:Thorsten.pohl@uni-koeln.de)

**Sarah Römer** (Technische Universität Chemnitz)

Wie lesen angehende Lehrkräfte vor?

In der Deutschdidaktik wird häufig betont, dass das Vorlesen für die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule eine wichtige Funktion hat, z.B. für den Erwerb basaler Lesekompetenzen (vgl. Gailberger 2011) und die Entwicklung der Lesemotivation (vgl. Richter/Plath 2005). Dabei wird stets unterstellt, dass die Lehrkräfte über ausreichende Vorlesekompetenzen verfügen. Während beispielsweise die Vorlesekompetenz von Schülerinnen und Schülern häufig Gegenstand von didaktischen Handreichungen und Aufgabenvorschlägen für den Unterricht ist (s. Bräuer/Trischler 2016; Labisch 2019; Lösener 2017), stellen die Vorlesekompetenzen von Lehrkräften eher selten einen Untersuchungsgegenstand dar. So betonen z.B. Belgrad/Knapp/Lindel (2010) in ihrem Projekt „Leseförderung durch Vorlesen“ zwar, dass die Schulung der Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt. Ergebnisse der Schulungen liegen aber bisher nicht vor.

An diese Diskussion schließt das folgende Dissertationsprojekt an: In einer Studie soll erforscht werden, wie angehende Lehrkräfte vorlesen. Dazu werden insgesamt ca. 500 Studierende der Technischen Universität Chemnitz untersucht. Der Untersuchung liegt die Hypothese zugrunde, dass sich die Vorlesefähigkeiten der Teilnehmenden erheblich unterscheiden und die Kompetenzen stellenweise deutlich entwicklungsfähig sind.

Die Studie besteht aus zwei Teilen. Das Kernstück des ersten Teils bildet eine Vorleseaufgabe zum Lesetext „Keine Angst, Hase!“ von Jochen Windecker. Dafür nehmen sich die Studierenden zunächst selbstständig beim Vorlesen des Lesetextes auf, sodass am Ende Audiographien (ca. 3-5 Minuten) des Gesprochenen vorliegen. Parallel dazu erhalten sie einen Fragebogen, der die eigene Vorlese- und Lesebiographie in den Blick nimmt. Anschließend werden die Audiographien nach GAT2 transkribiert und in Hinblick auf basale Aspekte von Mündlichkeit, wie Intonation, Pausensetzungen etc., deskriptiv ausgewertet. Im Rahmen eines zweiten Teils ist bisher angedacht, nach der Auswertung der Audiographien eine Fokusgruppe zu bilden, die dann nochmals einen Lesetext erhält und diesen vor einer kleinen Gruppe Schülern vorlesen wird. Die Vorlesesituation wird ebenfalls aufgenommen, transkribiert und nach der Auswertung mit den Ergebnissen des ersten Teils verglichen. Ziel der Untersuchung ist es, einen ersten Überblick über das „Wie“ des Vorlesens zu erhalten, eine Klassifizierung verschiedener Vorlesetypen vorzunehmen und so perspektivisch einen Beitrag zur Lehrerprofessionalisierung zu leisten.

In dem Sektionsvortrag wird die Anlage der Studie vorgestellt und es werden erste Ergebnisse der Pilotierung (n= ca. 30) des ersten Teils diskutiert.

#### Literatur:

Gailberger, S. (2011): *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Beltz.

Richter, K., & Plath, M. (2005): *Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Juventa.

Bräuer, G., & Trischler, F. (2016): *Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule*. Fillibach bei Klett.

Labisch, L. (2019): Gut vorlesen - aber wie? Förderung der Lesefertigkeit anhand individuell gesetzter Lernziele. *Grundschulmagazin*, 87(1), 22–25.

Lösener, H. (2017): Das Theater mit dem Vorlesen. Gute Gründe für das laute Lesen. *Grundschule Deutsch*, 55, 9–11.

Belgrad, J., Knapp, W., & Lindel, M. (2010): LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN - ein Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Online aufgerufen unter: <https://www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de/images/Dokumente/Publikationen/Projekt-LESEF%C3%96RDERUNG%20DURCH%20VORLESEN-Kurzbericht.pdf>

**Kontakt:** sarah.halsema@zlb.tu-chemnitz.de

**Dienstag, 20.9.2022**

**11.00–11.45**

**Frederike Schmidt** (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Das sprachliche Handeln von Lehrpersonen als Lernangebot. Ein potenzieller Qualitätsaspekt im Gespräch über literarische Texte

Das Sprechen über literarische Texte ist eine kommunikative Praktik, die auf bestimmten diskursiven Verfahren basiert. Damit stellen Gespräche über Literatur nicht nur einen fachlichen, sondern auch einen sprachlich-diskursiven Erwerbskontext für Lernende dar. Die Frage danach, was die mündlichen Sprachhandlungen von Lehrpersonen zu lernförderlichen Kontexten sprachlichen *und* fachlichen Lernens macht und welche Rolle ihnen dabei zugeschrieben wird, gewinnt in diesem Kontext an Relevanz. Wenngleich derartige Aspekte eine erkennbare Aufwertung in den letzten Jahren erhalten haben (zsf. Heller/Morek 2019), so wird dem Thema innerhalb der Literaturdidaktik noch relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag zur Schließung der benannten Forschungslücke, indem die Diskursebene, d. h. wie literarisches Lernen durch lehrer:innenseitige Sprachhandlungen angebahnt wird, in den Mittelpunkt rückt. Leitend ist dabei die Annahme, dass das mündliche Sprachhandeln von Lehrpersonen eine – in der literaturdidaktischen Gesprächsforschung nicht ausreichend beleuchtete – (lernbereichsspezifische) Facette von Unterrichtsqualität (Wiprächtiger-Geppert/Stahns/Riegler 2021) darstellt.

Der Schwerpunkt des Vortrags liegt auf der Vorstellung des in der Studie entwickelten Modells, das ein wichtiges Phänomen der Diskursebene, die Praktiken des Erklärens (u. a. Morek/Heller/Quasthoff 2017), fokussiert. Dazu werden der theoretische Ansatz sowie die vorgenommenen Operationalisierungen zur Diskussion gestellt, die auf Basis von videographierten Unterrichtsdaten aus der Pilotierung des Projekts KoALa (Winkler 2017) überprüft und elaboriert wurden. Das so herausgearbeitete Modell bietet einen Rahmen, um zu rekonstruieren, wie mündliche Erklärungen von Lehrpersonen im Gespräch über literarische Texte etabliert werden, inwiefern Musterhaftigkeiten bestehen und wie sich das Zusammenspiel von Erklärungen als fachliche und sprachliche Lerngelegenheit im Literaturunterricht gestaltet.

## Literatur:

Heller, V. / Morek, M. (2019): Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, (24)46, 102-121. <https://doi.org/10.25656/01:21686>

Morek, M. / Heller, V. / Quasthoff, U. (2017): Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In E. L. Wyss & I. Meißner (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (11–45). Stauffenburg.

Winkler, I. (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, (22)43, 78–97. <https://doi.org/10.25656/01:16157>

Wiprächtiger-Geppert, M. / Stahns, R. / Riegler, S. (2021): Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, (49) 3, 203–209. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00109-8>

**Kontakt:** frederike.schmidt@uni-jena.de

**Dienstag, 20.9.2022**

**11.45–12:30**

**Betül Dursun, Claudia Hefti, Judith Maier, Dieter Isler** (Pädagogische Hochschule Thurgau)

Erwerbsunterstützung mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten – Ergebnisse der Interventionsstudie EmTiK

Globalstrukturierte Sprachhandlungen wie Berichten, Erzählen, Erklären oder Argumentieren sind für schulisches Lernen in allen Fächern von hoher Relevanz. Junge Kinder sind aber je nach familiärer Gesprächskultur unterschiedlich vertraut mit diesen Praktiken. Im Kindergarten können alle Kinder mit solchen «mündlichen Texten» vertraut werden. Damit sind konzeptionell schriftliche, aber medial mündlich realisierte Sprachproduktionen gemeint, die a) solistisch produziert werden, b) distante Inhalte sprachlich repräsentieren, c) textuell strukturiert sind und d) genrespezifische Merkmale aufweisen. Mündliche Textfähigkeiten erwerben Kinder bei der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben durch Modelllernen und zugeschnittene Unterstützung. Die Ausgestaltung von Gesprächen durch Kindergarten-Lehrpersonen ist deshalb ein Schlüsselfaktor für ihre Förderung.

In der Interventionsstudie EmTiK mit Pre-post-followup-Design wurde der Zusammenhang zwischen dem erwerbsunterstützenden Lehrpersonenhandeln und den mündlichen Textfähigkeiten der Kinder empirisch überprüft. In 60 Kindergarten-Klassen wurden zu Beginn des ersten Jahres, in der Mitte und am Ende des zweiten Jahres Erhebungen durchgeführt: Die Lehrpersonen wurden jeweils während 90 Minuten gefilmt, und die Videodaten mit einem neu entwickelten Ratinginstrument eingeschätzt. Vier bis fünf Kinder aus jeder Klasse (N=278) absolvierten zu jedem Erhebungszeitpunkt zwei Tests: eine Nacherzählung eines sprachfreien Trickfilms und einen Test zur Messung der exekutiven Funktionen. Die Lehrpersonen der Interventionsgruppe absolvierten zwischen der ersten und zweiten Erhebung eine intensive Weiterbildung mit Videocoaching, Kleingruppen- und eLearning-Einheiten. Im Beitrag werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt. Beantwortet werden folgende Fragen: 1. Wie entwickeln sich die mündlichen Textfähigkeiten der Kinder? 2. Wirkt sich die Weiterbildung günstig auf

das erwerbsunterstützende Handeln der Lehrpersonen aus? 3. Begünstigt ein optimiertes Handeln der Lehrpersonen den Erwerb mündlicher Textfähigkeiten der Kinder?

#### Literatur:

Hausendorf, H. / Quasthoff, U. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Isler, D. / Hefti, C. / Kirchofer, K. / Dinkelman, I. (2018): Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch* 2018/1, 1–20.

Piasta, S. / Justice, L. / Cabell, S. / Wiggins, A. / Turnbull, K. / Cumenton, S. (2012): Impact of professional development on pre-school teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387–400.

**Kontakt:** betuel.dursun@phtg.ch, claudia.hefti@phtg.ch, judith.maier@phtg.ch, dieter.isler@phtg.ch

**Dienstag, 20.9.2022**

**14.00–14:45**

**Miriam Morek** (Universität Duisburg-Essen), **Vivien Heller** (Bergische Universität Wuppertal)

Wenn Lehrkräfte diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche umsetzen –  
Rekonstruktion von Aneignungsphänomenen im Rahmen eines Professionalisierungsprojekts

Mündliches Erklären und Argumentieren stellen zentrale Diskurspraktiken nicht nur der gemeinsamen Wissenskonstruktion dar, sondern auch eines demokratischen Miteinanders (Mayer et al. 2020): Sie dienen der wechselseitigen Aushandlung und Angleichung unterschiedlicher Wissenshintergründe und Geltungsansprüche und sind somit wesentlich für ein konstruktives gemeinsames Nachdenken und Gestalten von Wirklichkeit. Die Gelegenheiten für schülerseitiges Erklären und Argumentieren – und deren Einübung und Weiterentwicklung – im (Deutsch)Unterricht sind jedoch, wie die empirische Unterrichtsforschung zeigt, oftmals sehr begrenzt. Das Professionalisierungsprojekt „Sprachbildung interaktiv“ zielt daher darauf, Lehrkräfte dazu zu befähigen, Gelegenheiten für fachliches Erklären und Argumentieren durch Schüler:innen in Unterrichtsgespräche zu integrieren und dabei diskurserwerbsförderlich zu agieren (z.B. durch bestimmte Frage- und Zuhöraktivitäten, vgl. Heller/Morek 2015). Dazu wurden Workshops zu Bausteinen diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns und videobasierte Reflexionen von Unterrichtsstunden durchgeführt. Insofern hier eine interaktive Kompetenz auf- und ausgebaut werden soll, ist davon auszugehen, dass sich auf Seiten der Lehrkräfte im Laufe der mehrmonatigen Professionalisierungsmaßnahme Aneignungsphänomene zeigen (vgl. Sedova 2017).

Der Vortrag hat das Ziel, solche Aneignungsphänomene zu rekonstruieren. Wir richten den Blick auf diejenigen Sequenzen innerhalb der videographierten Unterrichtsstunden, in denen n=7 Deutschlehrkräfte die in den Workshops vorgestellten Inhalte im eigenen Unterricht erkennbar anwenden. In einem qualitativ-gesprächsanalytischen Zugriff untersuchen wir, wie sie diskurserwerbsförderliche Verfahren realisieren, d.h. für eine konkrete Situation fachlichen Lernens und in der Interaktion mit ‚ihren‘ Schüler:innen kontextualisieren und dabei ggf. reduzieren oder modifizieren. Unser Fokus liegt auf dem Setzen sog. globaler

Zugzwänge, mit denen Erklärungen und Begründungen von Schüler:innen eingefordert werden. Die Analysen zeigen u.a., dass Lehrkräfte zunächst a) auf der sprachlichen Oberfläche agieren, indem sie Operatoren nennen, ohne dabei globale Erwartungen zu etablieren und b) globale Zugzwänge schematisch, d.h. in fachdidaktischer Hinsicht wenig funktional, integrieren. Daraus lassen sich Konsequenzen ableiten für die Gestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen, die sich auf die Optimierung von Unterrichtsgesprächen richten.

**Literatur:**

Heller, V. / Morek, M. (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, (3) 2015, 1-23.

Mayer, S. / O'Connor, C. / Lefstein, A. (2019): Distinctively Democratic Discourse in Classrooms. In: Mercer, N. / Wegerif, R. / Major, L. (Hgg.): *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (S. 196-210). Routledge.

Sedova, K. (2017): A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education* 67, 278-290.

**Kontakt:** miriam.morek@uni-due.de, vheller@uni-wuppertal.de