

Allgemeiner Beitrag

Simone Amorocho*

Berufsbezogene Bildungssprache: Praktiken der Wissensdarbietung in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung

Academic language in an occupational context: Practices of presenting knowledge in oral nursery exams

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0072>

Zusammenfassung: Der Beitrag, dem eine Teilnehmersicht auf Bildungssprache zugrunde liegt (emische Perspektive), beschreibt Praktiken der Wissensdarbietung in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung am Material von zwei inhaltlich vergleichbaren Prüfungsausschnitten. Die dabei rekonstruierten Unterschiede zwischen den beiden Kandidatinnen werden zu den Erwartungen der Prüfenden in Beziehung gesetzt. Dadurch kann gezeigt werden, dass die Normen nicht vollständig mit der abstrakten Idealvorstellung des bildungssprachlichen Registers übereinstimmen, sondern dass das berufsbezogene Setting mit spezifischen bildungssprachlichen Praktiken einhergeht.

Stichwörter: bildungssprachliche Praktiken, Sprache in der beruflichen Bildung, Rekonstruktion von Normen

Abstract: Based on a participant-oriented (emic) approach to academic language, the article investigates the practices of presenting knowledge in oral exams, which were recorded in nursing schools. Using two contrasting examples, it is shown how the candidates (do not) meet the expectations of the examiners. The main result of the study is that the underlying norms do not directly correspond to the abstract ideals of academic language. Instead, specific communicative practices are required to present the respective occupational knowledge.

Keywords: academic discourse practices, language in professional education, reconstruction of norms

*Kontaktperson: Simone Amorocho, E-Mail: simone.amorocho@ph-freiburg.de

1 Bildungssprachliche Praktiken und Berufsbezug

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Prüfungsgesprächen, die Auszubildende der Altenpflege im Rahmen ihrer Ausbildung ablegen. Diese Prüfungen sind in der (Bildungs)-Institution *Schule* verortet, und folglich steht die Präsentation des schulisch vermittelten Wissens im Vordergrund. Zugleich aber sind die Kandidaten als Auszubildende auch pflegerisch tätig und erwerben unter Anleitung berufspraktische Handlungskompetenz. Diese Sozialisation in den Beruf wird in der schulischen Ausbildung systematisch begleitet. Entsprechend stellen die Interaktanten auch in den Prüfungsgesprächen einen Bezug zur beruflichen Praxis her. In dem vorliegenden Beitrag wird am Material von zwei inhaltlich vergleichbaren Prüfungsausschnitten gezeigt, wie die Kandidaten in diesem Setting ihr Wissen darlegen und inwiefern ihre Darstellungsweise den Erwartungen der Prüfenden entspricht. Dies soll einen Einblick in (bildungs-)sprachliche Anforderungen in einem bislang weitgehend vernachlässigten Schultyp geben.

Grundsätzlich ist zu beobachten, dass die Sprachlichkeit fachlichen Lernens seit einigen Jahren in den Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung gerückt ist. Dabei wird das Register, welches der Aneignung und Darlegung fachlicher Inhalte sowie der damit einhergehenden diskursiven Bearbeitung von Wissen dient, als *Bildungssprache*¹ bezeichnet (vgl. dazu genauer Marx, „Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf *Bildungssprache* im DaF-Unterricht“, in diesem Band). Dem liegt die Logik zugrunde, dass der Lehr-Lern-Kontext eine andere Art der Sprachverwendung erforderlich macht als die Bewältigung von Alltagsaktivitäten. Mit fortschreitender Bildungskarriere nämlich müssen Schüler in zunehmendem Maße kognitiv anspruchsvolle kommunikative Aufgaben bearbeiten, die nicht in einen Handlungskontext eingebettet sind (vgl. Cummins 2000: 66–71). Folglich sind die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts immer weniger mit den kommunikativen Ressourcen des Alltags zu bewältigen. Cummins differenziert entsprechend zwischen einer bildungssprachlichen Sprachkompetenz (CALP, *cognitive academic language proficiency*) und alltagssprachlichen Sprachfertigkeiten (BICS, *basic interpersonal communicative skills*). Dabei stelle die *cognitive academic language proficiency* eine besondere Hürde im

¹ Neben dem Begriff der *Bildungssprache*, der nicht an eine bestimmte Institution gebunden ist, findet sich in der Forschungsliteratur auch der Begriff *Schulsprache / language of schooling* (vgl. Feilke 2012, 2013; Schleppegrell 2010; Webersik 2015). Dieser wird unterschiedlich definiert. So beschränken ihn beispielsweise Neuland et al. (2009: 397–399) nicht auf die unterrichtliche Sprachverwendung, sondern beziehen das gesamte sprachliche Handeln unter den durch die Institution *Schule* vorgegebenen Rahmenbedingungen ein.

Zweitspracherwerb dar, sofern Kinder nicht bereits über bildungssprachliche Kompetenzen in der Erstsprache verfügen (vgl. Cummins 1979, 2008).

Bei der Beschäftigung mit der Frage, wodurch sich die Bildungssprache von anderen Registern der Sprachverwendung unterscheidet, konzentrierte sich die Forschung zunächst vornehmlich auf die Beschreibung lexikalischer und morpho-syntaktischer Oberflächenmerkmale, seltener wurden auch textuelle und diskursive Eigenschaften einbezogen (vgl. zusammenfassend Marx, in diesem Band; Morek/Heller 2012: 73). Dabei zeigen sich Parallelen zu dem in der Didaktik prominent rezipierten Ansatz von Koch/Oesterreicher (1985), denn die Merkmale, die als bildungssprachlich gelten, entsprechen im Wesentlichen den Versprachlichungsstrategien, die für konzeptionelle Schriftlichkeit angeführt werden (vgl. den Überblick bei Hövelbrinks 2014: 102–110). Daher wird die Bildungssprache (der Schule) auch als eine Ausprägung konzeptioneller Schriftlichkeit beschrieben (vgl. Gogolin 2006: 82; Hövelbrinks 2014: 102; Kniffka/Roelcke 2016: 44; Lange 2012: 125–126; Prediger 2013: 175).

In jüngerer Zeit nun gerät die pragmatische Dimension von Bildungssprache verstärkt in den Blick, indem etwa Textprozeduren (vgl. Feilke 2012) oder Diskursfunktionen (vgl. Vollmer/Thürmann 2010) einbezogen werden (vgl. auch Marx, in diesem Band). Eine solche Orientierung auf den Handlungscharakter von Bildungssprache schlägt sich etwa in Studien nieder, die auf der Basis eines Korpus von Unterrichtsaufnahmen relevante Diskursfunktionen für die Wissensvermittlung in einem Fach einer bestimmten Klassenstufe ermitteln (vgl. Pineker-Fischer 2017 zum Chemieunterricht der zehnten Klasse sowie Hövelbrinks 2014 zu naturwissenschaftlichen Lerninhalten der ersten Klasse).

Wie in diesen Studien, so ist bei der Beschäftigung mit schulischer Bildungssprache generell eine Ausdifferenzierung nach Unterrichtsfächern zu verzeichnen (vgl. Ahrenholz 2010; Becker-Mrotzek et al. 2013). Dies wiederum ermöglicht eine stärkere Verzahnung mit fachdidaktischer Forschung (vgl. insbesondere Gadow 2016) bis hin zu zur Behandlung sprachlicher Bildung im Rahmen von umfassenderen fachdidaktische Fragestellungen (vgl. Tajmel 2017).

Aus der Perspektive des Faches *Deutsch als Zweitsprache* wiederum sind Studien von Bedeutung, die bildungssprachliche Kompetenzen von DaZ-Schülern in den Blick nehmen (vgl. Eckhardt 2008; Gadow 2016; Gogolin et al. 2004; Hövelbrinks 2014), denn sie bilden die Grundlage für die Einschätzung bildungssprachlicher Hürden und Ressourcen, die für die Entwicklung passgenauer Konzepte zur sprachlichen Bildung maßgeblich ist. Angesichts der hohen Zahl von Seiteneinsteigern ist davon auszugehen, dass zukünftig der systematischen Vermittlung von Bildungssprache, beispielsweise in Vorbereitungsklassen (vgl. Decker-Ernst 2017) und begleitend zum Übergang in die Regelklasse vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Obwohl die empirische Basis durch die genannten Untersuchungen deutlich verbessert werden konnte, weist das eingangs skizzierte Verständnis von Bildungssprache aus gesprächsanalytischer und soziolinguistischer Sicht drei wesentliche Beschränkungen auf, die ich im Folgenden anschließend an Heller/Morek (2015) und Morek/Heller (2012) näher darstellen möchte.

Das erste Problem lässt sich als Bias der schriftlichen Sprachverwendung (Linell 1982) beschreiben (vgl. Heller/Morek 2015: 179–180). So basieren Studien, die für die aktuelle Diskussion prägend sind, auf einer Analyse schriftlicher Texte. Schleppegrell (2010: 50) etwa untersucht die Merkmale der *language of schooling* am Material von Schulbuchtexten und verschiedene Aufsatzarten, denen sie Gruppeninterviews von Schülern als nicht-schulsprachlich gegenüberstellt.

Entsprechend orientieren sich auch Arbeiten zur mündlichen Kommunikation an „Konzeptualisierungen und Kategorien, die wir für das Verständnis und die Analyse der Schriftlichkeit haben“ (vgl. Fiehler 2014: 16) und blenden für die sprachliche Interaktion konstitutive Merkmale wie Interaktivität, Multimodalität der Verständigung und Kooperativität aus (vgl. Fiehler 2009, 2014; Stukenbrock 2013). Dies hat auch didaktische Konsequenzen, denn es führt zu problematischen Aufgabenkonzeptionen in Schulbüchern, wie Mundwiler et al. (2017) und Morek (2017) für das mündliche Argumentieren verdeutlichen. Dagegen zeigt beispielsweise Ohlhus (2017), dass für die unterrichtliche Wissensvermittlung nicht nur die verbale Interaktion bedeutsam ist, sondern auch die räumliche Organisation und der physische Umgang mit Arbeitsmaterialien eine wichtige Rolle spielen.

Zudem bleibt die Vielfalt unterrichtlicher Kommunikationsformen unberücksichtigt, wenn Unterrichtskommunikation einseitig in die Nähe konzeptioneller Schriftlichkeit gerückt wird (vgl. z. B. Dehn 2011: 137–139; Schleppegrell 2010: 49). So produzieren Schüler auf der einen Seite im Rahmen von Präsentationen umfangreiche monologische Diskurseinheiten, die zudem in der Regel auf einer schriftlichen Vorlage basieren (vgl. Berkemeier 2006; Gätje 2014). Auf der anderen Seite aber finden sich Kommunikationsformen, die sich durch die Ko-Konstruktion von Diskurseinheiten auszeichnen wie das von Morek (2012: 166–181) beschriebene orchestrierte Erklären. Zu berücksichtigen sind schließlich auch Unterrichtssequenzen, bei denen das sprachliche Handeln in empraktische Zusammenhänge eingebunden ist. So geht es beim Durchführen eines Experiments nicht um die Produktion komplexer Diskurseinheiten, sondern um eine multimodale Organisation praktischen Handelns (vgl. das Beispiel in Chlosta/Schäfer 2010: 289).

Das zweite Problem betrifft das statische Verständnis von Kontext (vgl. Heller/Morek 2015: 179; Kern et al. 2015: 209), denn dem Registerbegriff liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein bestimmter Kontext eine bestimmte Art der Sprachverwendung erforderlich macht. Dabei wird allerdings vernachlässigt, dass der Kontext keine fixe Größe ist, sondern von den Interaktanten hergestellt

wird. Die Interaktionale Soziolinguistik erfasst diese Herstellungsleistung im Begriff der Kontextualisierung (vgl. Auer 1986; Gumperz 1982). Daraus folgt, dass eine Partizipation an bildungssprachlichen Interaktionen nicht nur ein Verfügen über situationsangemessene sprachliche Mittel erfordert, sondern dass dafür auch eine Kontextualisierungskompetenz nötig ist (vgl. Quasthoff 2009, 2011). Diese beinhaltet die Fähigkeit zum Erkennen, Etablieren und Bedienen globaler und lokaler Zugzwänge (vgl. Krah 2017: 193; Morek 2017: 79). So muss etwa beim Erklären zunächst der Erklärbedarf im Hinblick auf einen bestimmten Gesprächsgegenstand hergestellt werden (vgl. Morek 2012: 67–77) und für das Argumentieren ist das Erkennen und Einlösen einer Begründungspflicht relevant (vgl. Heller 2012: 84–100).

Bezüglich der Kontextualisierungskompetenz ist zudem zu bedenken, dass sich die unterrichtliche Interaktion durch spezifische Formate auszeichnet (vgl. Ehlich/Rehbein 1986; Mehan 1979), welche erkannt und bedient werden müssen, um an der „sozialen Veranstaltung ‚Unterricht‘ teilnehmen [zu] können“ (Ohlhus 2017: 127). Sprachliches Handeln im Unterricht ist folglich in soziale Praktiken eingebettet, in denen und durch die das Lernen stattfindet (vgl. Kern et al. 2015: 208). Diesem Zusammenhang Rechnung tragend wird Bildungssprache im vorliegenden Beitrag nicht als ein durch formale Merkmale gekennzeichnetes Register verstanden. Im Fokus soll vielmehr die Rekonstruktion bildungssprachlicher Praktiken stehen (vgl. Heller/Morek 2015, Kern et al. 2015), die das sprachliche Handeln in Prüfungsgesprächen prägen.

Das dritte Problem betrifft die Vernachlässigung des Zusammenhangs zwischen bildungssprachlichen Praktiken und der Identitätskonstruktion (vgl. Heller/Morek 2015: 180). So ist ein Stil, der schulische Normerwartungen unterläuft, nicht unbedingt oder nicht ausschließlich Ausdruck mangelnder Sprachkompetenz, sondern stellt auch eine Positionierung gegenüber eben diesen Erwartungen dar (vgl. Phillips Galloway et al. 2015; Preece 2009, 2015). Er ist als Kontextualisierungshinweis im Sinne von Gumperz (1982) aufzufassen, der die Zugehörigkeit zu oder die Abgrenzung von einer Gruppe anzeigt und insofern konstitutiv für die Konstruktion der sozialen Identität ist (vgl. Spreckels/Kotthoff 2009). Gerade für Schüler aus einem bildungsfernen Milieu lässt sich beobachten, dass diese einen bildungssprachlichen Stil als unverständlich und schwierig empfinden (vgl. Phillips Galloway et al. 2015) und als die „Sprache der anderen“ ablehnen (Preece 2009, 2015). Da sich familiale Praktiken im Hinblick darauf unterscheiden, inwiefern sie mit schulischen konvergieren (vgl. Heller 2012; Morek 2016), stellen bildungssprachliche Anforderungen zugleich ein Mittel zur Reproduktion sozialer Ungleichheit dar (vgl. Bourdieu 1979 [2016]).

In dem vorliegenden Beitrag sollen bildungssprachliche Praktiken in Prüfungsgesprächen der Altenpflege untersucht werden. Damit wird ein Schultyp in

den Blick genommen, der im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen selten Gegenstand empirischer Forschung ist. Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund erscheint er aus zwei Gründen von besonderem Interesse. Erstens ist für den Kompetenzerwerb in der beruflichen Bildung nicht nur die Schülerrolle von Bedeutung, sondern zugleich die des Auszubildenden bzw. der angehenden Pflegekraft, die unter Anleitung praktisches Handlungswissen erwirbt und mit fortschreitender Ausbildung zunehmend selbstständig pflegerische Aufgaben übernimmt. Daraus ergibt sich die Frage, wie die Interaktanten diese Rollen herstellen, zueinander in Beziehung setzen und welche Identitätswürfe sich darin zeigen. Zweitens wird mit der Altenpflege ein Ausbildungsgang gewählt, in dem der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund hoch und die Bildungshintergründe dispers sind.² Da die Prüfungsgespräche folglich am Ende von langjährigen und unterschiedlich verlaufenen Bildungskarrieren stehen,³ kann man vermuten, dass sich dies auch in den Praktiken der Wissensdarbietung widerspiegelt. Das gilt in besonderem Maße, wenn die Aneignung bildungssprachlicher Praktiken in einer anderen Sprache und in einem anderen Bildungssystem stattgefunden hat.

Dass sich der vorliegende Beitrag der kommunikativen Gattung *Prüfungsgespräch* widmet, hängt damit zusammen, dass diese im Gegensatz zur Unterrichtskommunikation bislang kaum erforscht ist (vgl. genauer Amorocho 2017: 135–137). Dabei zeigen sich grundsätzlich Parallelen zwischen Unterrichts- und Prüfungsinteraktionen. So finden sich schülerseitige Wissensdarbietungen sowohl in Prüfungen als auch im Unterricht (vgl. Harren 2015) und Prüfende stellen ebenso wie Lehrende Aufgaben, die die Schüler lösen müssen. Allerdings ist in Prüfungsgesprächen der Beurteilungsfokus ausgeprägter und der Sprechanteil eines einzelnen Schülers höher als im (Plenums-)unterricht.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht darin, bildungssprachliche Praktiken bei der Lösung einer fachlichen Prüfungsaufgabe zu rekonstruieren, dabei Unterschiede zwischen Kandidatinnen herauszuarbeiten und diese in Bezug zu den Erwartungen der Prüfenden zu setzen. Daraus ergibt sich der folgende Gang der

2 In meinem Korpus reichen sie von einem Hauptschulabschluss bis zu einem Hochschulstudium.

3 Schulspezifische Unterschiede in der Unterrichtsinteraktion sind bislang wenig erforscht. Vergleicht man aber beispielsweise die von Artamonova (2016) vorgelegten Daten, die dem Unterricht in verschiedenen Fächern an einer Hauptschule entstammen, mit denen von Harren (2015), die sich dem naturwissenschaftlichen Unterricht in einem Gymnasium widmet, so zeigen sich gravierende Unterschiede in den Praktiken der Wissensdarbietung und -aushandlung. Allerdings ist ein solcher Vergleich natürlich vor allem wegen der Unterschiede in der Zielsetzung und im methodischen Vorgehen der beiden Studien problematisch.

Argumentation: Zunächst werde ich die Datengrundlage beschreiben und an einem ersten Datenbeispiel Spezifika der untersuchten Prüfungsgespräche illustrieren sowie grundlegende Überlegungen zum analytischen Zugang anstellen (vgl. Kapitel 2). Anschließend soll exemplarisch für einen Datenausschnitt gezeigt werden, was die Kandidatin in sprachlich-interaktionaler Hinsicht bei der Lösung einer fachlichen Prüfungsaufgabe tut und wie sie sich und ihr Wissen dabei in Szene setzt (vgl. Kapitel 3). Diesem Datenbeispiel soll im vierten Kapitel ein inhaltlich vergleichbares gegenübergestellt werden, welches sich durch die Art der Wissens- und Selbstdarstellung unterscheidet. Abschließend werde ich rekonstruieren, inwiefern die beiden Präsentationsweisen den Erwartungen der Prüfenden entsprechen und drei didaktische Schlussfolgerungen skizzieren (vgl. Kapitel 5).

2 Datengrundlage und analytischer Zugang

Die Untersuchung basiert auf einem Korpus von Prüfungsgesprächen mit 29 Kandidaten (insgesamt ca. 08:19:50 Stunden), acht von ihnen sind Sprecher des Deutschen als Zweitsprache. Die Daten wurden auditiv aufgezeichnet und transkribiert. Die in dem Beitrag präsentierten Ausschnitte wurden mit dem Transkriptionseditor FOLKER nach den Konventionen von GAT2 (Basistranskript) verschriftet (vgl. Selting et al. 2009) und entstammen alle demselben Teilkorpus. Es handelt sich dabei nicht um Abschlussprüfungen, sondern um eine fünfzehnmütige Prüfung im dritten Ausbildungsjahr, die primär der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung dient (vgl. Amorocho 2015: 218). Die Prüfungen bestehen aus drei Teilen, in denen unterschiedliche Lernfelder von verschiedenen Prüfenden geprüft werden. Alle in dem vorliegenden Beitrag verwendeten Datenbeispiele stammen aus dem Prüfungsteil, in dem die Lernfelder *Mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen* bzw. *Berufliches Selbstverständnis entwickeln* geprüft werden. Die Interaktanten bezeichnen diesen auch als psychologischen Prüfungsteil.

Bei den Prüfungen, denen die im Folgenden analysierten Ausschnitte entnommen sind, war ich anwesend, sowohl während der Prüfungsgespräche selbst als auch bei den anschließenden Beurteilungsdiskursen. Während allerdings zur Notenfindung der Prüfenden nur handschriftliche Aufzeichnungen vorliegen, durfte ich die Besprechung der Noten mit den Kandidaten aufzeichnen.⁴

⁴ Neben den Prüfungsgesprächen, welche die primäre Datengrundlage der Untersuchung bilden, und den Beurteilungsdiskursen liegen weitere Datenarten vor, die aber in diesem Beitrag keine Verwendung finden (vgl. Amorocho, in Vorbereitung).

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, ist für die Wissensvermittlung im hier untersuchten Schultyp ein Berufsbezug kennzeichnend. Dieser wird in den untersuchten Prüfungsgesprächen dadurch hergestellt, dass ihnen ein schriftliches Fallbeispiel zugrunde liegt, welches die Beschreibung einer berufstypischen Problemsituation enthält.⁵ Die Kandidaten lesen den Fall in einer Vorbereitungszeit und fertigen Stichpunkte zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben an, die sie in dem Prüfungsgespräch verwenden dürfen. Folglich besteht eine globale Anforderung darin, generisches Fachwissen auf die konkrete Situation anzuwenden.

Die Spezifika des Prüfungsformats möchte ich nun an einem Beispiel illustrieren (vgl. Datum 1). Dieses werde ich zudem nutzen, um einige grundlegende Überlegungen zum analytischen Vorgehen anzustellen.

In der Prüfung, der der Ausschnitt entstammt, geht es – wie in allen in diesem Beitrag verwendeten Datenbeispielen – um das Thema *Gewalt in der Pflege*. In dem zugrundeliegenden Fall beschuldigt die an leichter Demenz erkrankte Frau Otto die Auszubildende Frau Gern, ihr Portemonnaie gestohlen zu haben. Frau Gern reagiert daraufhin wütend, nennt Frau Otto unter anderem eine alte verbitterte Frau und knallt die Tür beim Verlassen des Zimmers zu. Die schriftliche Prüfungsaufgabe, die dem Prüfungsteil zugrunde liegt, besteht aus zwei Teilen. Die Kandidaten sollen erstens den Fall hinsichtlich möglicher Krisen oder schwieriger sozialer Situationen bewerten und zweitens Schlussfolgerungen für das Vorgehen unter Einbeziehung des Berufsbildes *Altenpflege* ziehen. In Datum 1 geht es um eine Bearbeitung der zweiten Teilaufgabe.

#1 ((09:51-10:28))

TK1.1_SM, Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch), Prüferin:
Marianne Brinker⁶

01 P|MB wir müssen jetzt Rübergehen zum äh intervention;=
02 =oder was MACHen [sie (jetz);]
03 SM [((schmatzt))]
04 P|MB [Lösungsan][sätze;]
05 SM [ja;=°h]
06 [also i]ch würde auch mit der pe de EL,
07 TEAM sprechen,=

⁵ Allen von mir aufgezeichneten Prüfungsgesprächen liegt ein Fallbeispiel zugrunde. Auf dieses wird allerdings in unterschiedlichem Maße Bezug genommen. Die im Folgenden analysierten Ausschnitte entstammen einem Teilkorpus, in dem ein Fallbezug gefordert ist. In anderen Prüfungsgesprächen hingegen findet der Fall keine Erwähnung. Auch handelt es sich nicht bei allen Fällen um eine berufstypische Problemsituation im engeren Sinne (vgl. dazu genauer Amorocho, in Vorbereitung).

⁶ Bei den Namen handelt es sich um im Zuge der Anonymisierung vergebene Pseudonyme.

- 08 =ne gesprechung auf jeden FALL,=°h
 09 physiotherapie muss eingeleitet werden-
 10 also pf auch medizinische behandlung is auch;
 11 kh kann auch sein dass auch äh medizInisch vor-
 gegangen sein muss,
 12 also-
 13 (0.68)
 14 P|MB bei frau OTto?
 15 SM äh: °hh (0.36) kann ich auch ni
 16 P|MB medizInisch?
 17 was würd[en sie da (Machen),]
 18 SM [ich WEISS es nich;]
 19 ich hab keine Ahnung;
 20 also ich DENke mir,=°h
 21 ich sollte auch mal äh sein dass äh °h
 22 (0.38)
 23 sie ist DOCH schon ein bisschen so aufgeregt,
 24 und das müsst man dann medizInisch behandeln;
 25 dass sie RUhiger;
 26 dass sie RUhe äh zurück (.) gewinnt-
 27 und äh medizinische medizinisch
 28 (0.33)
 29 DA ist die medizin sehr wichtig.

Zu Beginn des Ausschnitts orientiert die Prüferin den Kandidaten Sergej auf die zweite Teilaufgabe (Zeilen 1–4). Solche steuernden Interventionen kommen längst nicht in allen Prüfungen vor. Vielmehr zeichnet sich das Präsentieren der Ergebnisse insgesamt durch einen hohen Grad an Monologizität aus. Entsprechend wird das Themenmanagement grundsätzlich den Kandidaten überlassen. Ein steuerndes Eingreifen deutet folglich auf eine Divergenz zwischen den Erwartungen der Prüferin und dem Vorgehen von Sergej hin. Indem sie durch *wir müssen* (Zeile 1) auf eine sachliche Notwendigkeit abstellt (Redder 1984: 216), weist sie auf die Anforderung hin, alle Prüfungsaufgaben im vorgegebenen zeitlichen Rahmen zu behandeln.

Zudem fällt auf, dass die Prüferin den Begriff *Lösungsansätze* (Zeile 4) verwendet, während in der schriftlichen Prüfungsaufgabe ein *Ziehen von Schlussfolgerungen* gefordert ist. Dazu ist anzumerken, dass die Aufgaben zu allen drei Prüfungsteilen die gleiche Struktur haben, sich aber in ihren Formulierungen unterscheiden. Von gesetzlicher Seite besteht nun die Vorgabe, dass Prüfungsaufgaben drei Anforderungsbereiche abdecken, welche von der Reproduktion

gelernten Wissens über dessen Anwendung bis zu einem Transfer auf neue Problemstellungen reichen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016: 4). Dabei nehmen die Prüfenden meinen Beobachtungen zufolge mit dem Begriff *Lösungsansätze* auf den dritten Anforderungsbereich Bezug. Dass die Prüferin ihn hier verwendet, um den Kandidaten auf die zweite Teilaufgabe zu orientieren, deutet darauf hin, dass die Interaktanten ein Wissen über das Muster der Aufgaben und die beurteilungsrelevanten Anforderungsbereiche teilen.

Durch die Turnkonstruktionseinheit *oder was MACHen sie (jetz)*– (Zeile 2) fokussiert die Prüferin den Kandidaten auf die im Fall beschriebene Problemsituation. Dabei adressiert sie ihn durch die Hörerdeixis *Sie* in der Rolle der Pflegekraft und verortet ihn in der im Fall dargestellten Situation. Sie verwendet den Indikativ und behandelt die im Text beschriebene (fiktive) Situation folglich als eine reale. Durch diese Positionierung des Kandidaten als Pflegekraft stellt sie einen Bezug zum beruflichen Handeln her. Damit ähnelt ihr Vorgehen der von Wortham (2006: 21–23) beschriebenen individualisierten Pädagogik (*personalized pedagogy*). Seinen Beobachtungen zufolge nämlich entwerfen Lehrkräfte Szenarien, in denen sie Schülern die Rolle von Akteuren zuweisen (vgl. Wortham 2006: 22). Dies diene dazu, abstrakte Lerngegenstände zu veranschaulichen, zugleich aber werden die Schüler dadurch sozial positioniert. In dem vorliegenden Fall nun ist eine solche Verknüpfung von abstraktem Wissen und konkreter Situation systematisch in den Prüfungsmaterialien angelegt. Die Prüferin nutzt die Vorgabe, um den Kandidaten auf sein berufliches Handeln zu orientieren.

Der Kandidat Sergej nennt als erste Maßnahme ein Teamgespräch bzw. ein Gespräch mit der Pflegedienstleitung (PDL) (Zeilen 6–8). Dabei übernimmt er durch die Verwendung der Sprecherdeixis *ich* (Zeile 6) die Positionierung als Pflegekraft, behandelt das Szenario aber als ein fiktives (*würde*, Zeile 6). Bei den weiteren Maßnahmen (Physiotherapie, medizinische Behandlung) hingegen verwendet er generische Formulierungen, d.h. er etabliert Handlungsnotwendigkeiten, ohne die Akteure zu benennen.

In Zeile 14 greift die Prüferin erneut ein, um die Referenz zu klären (*bei frau Otto?*). Referenzverstehensprobleme lassen sich in meinem Korpus häufiger belegen und zeigen, dass eine eindeutige Referenzierung eine sprachliche Anforderung darstellt. In diesem Fall allerdings bildet sie lediglich den Auftakt für eine fachliche Problematisierung, was auch daran zu erkennen ist, dass eine Klärung der Referenz von der Prüferin nicht eingefordert wird.

Stattdessen greift die Prüferin in Zeile 16 ein Element aus Sergejs Beitrag mit steigender Intonation auf (*mediZinisch?*) und markiert dadurch eine Erwartungsdivergenz. In der anschließenden Frage fordert sie ihn zu einer Präzisierung der

Maßnahme einer medizinischen Behandlung auf und positioniert ihn wiederum als Pflegekraft im Fall (*was würden sie da (MAchen)*, Zeile 17).

Erstaunlich ist nun, wie der Kandidat reagiert. Er ergreift simultan zur Frage der Prüferin den Turn (Zeile 18) und äußert die negative epistemische Konstruktion *ich weiß es nicht*. Nun wurde verschiedentlich gezeigt, dass diese Konstruktion nicht nur dem Anzeigen von Nicht-Wissen dient, sondern beispielsweise auch die Sicherheit im Hinblick auf einen geäußerten Wissensinhalt herunterstufen kann oder pragmatische und interaktionsorganisierende Funktionen übernimmt (vgl. z.B. Bergmann 2017; Helmer et al. 2016; Keevallik 2011; Pekarek Doehler 2016; Weatherall 2011). Allerdings deuten mehrere Indikatoren darauf hin, dass Sergej hier tatsächlich sein Nicht-Wissen eingesteht. Dies legt erstens die vollständige syntaktische Realisierung (mit Subjekt und Akkusativkomplement) nahe (vgl. Helmer et al. 2016; Pekarek Doehler 2016), zweitens der Anschluss einer weiteren, ebenfalls vollständig realisierten negativen epistemischen Konstruktion (*ich habe keine AHnung*, Zeile 16)⁷ und drittens die Fortführung des Turns, denn auch im weiteren Verlauf bearbeitet Sergej nicht die Relevanzen der Frage.

Das Eingestehen des Unvermögens, eine Frage zu beantworten, ist in einem Prüfungsgespräch stark dispräferiert – immerhin geht es ja darum, umfassendes Wissen zum Prüfungsgegenstand nachzuweisen. Dies gilt im vorliegenden Fall in besonderem Maße, da Sergej den Aspekt einer medizinischen Behandlung selbst eingebracht hat.

Allerdings endet sein Turn damit nicht. Vielmehr liefert er anschließend eine Begründung (*account*) für den Vorschlag des medizinischen Vorgehens, indem er darauf verweist, dass Frau Otto *ein bisschen so aufgeregt* sei (Zeile 23) und dass eine medizinische Behandlung dazu diene, dass sie ruhiger werde (Zeilen 24–29). Indem er damit den Zweck einer medizinischen Behandlung konkretisiert, grenzt er zumindest das Spektrum möglicher Maßnahmen ein.

In seiner abschließenden Bewertung schließlich (*DA ist die medizin sehr wichtig*, Zeile 29) stuft er die Relevanz einer medizinischen Behandlung gegenüber seiner ursprünglichen Formulierung sogar noch hoch, denn bei der ersten Erwähnung hat er diese Maßnahme durch die epistemische Verwendung des Modalverbs *können* noch als Vermutung gerahmt (Zeile 11).

Im Ergebnis bearbeitet der Kandidat in seiner Antwort nicht die Relevanzen der Frage, sondern verschiebt den Fokus auf den Zweck einer medizinischen Behandlung. Die Prüferin hingegen setzt durch ihre Frage eine Konkretisierung

⁷ Diese Konstruktion ist bislang im Unterschied zu *ich weiß nicht* kaum untersucht. Bergmann (2017) vergleicht die Gebrauchsprofile der beiden Konstruktionen, allerdings beschränkt sie sich dabei auf die syntaktisch reduzierten Varianten und nimmt nur solche Gebrauchsweisen in den Blick, die keine Antwort auf eine Frage darstellen.

der Maßnahme relevant, macht also die Bewertung der Angemessenheit des Lösungsansatzes von dessen konkreter Ausgestaltung abhängig. Auf einer abstrakteren Ebene zeigt sie dadurch an, dass man eine Maßnahme, die man als Lösung eines Problems einbringt, auch näher darlegen können muss. Dieser normativen Setzung widersetzt sich Sergej, indem er eingesteht, dass er nicht weiß, welche medizinische Maßnahme zu ergreifen ist, aber dennoch seinen Lösungsansatz nicht zurücknimmt, sondern dessen Geltungsanspruch zu legitimieren versucht. Insofern weist er zugleich seine „Zuständigkeit“ für präziseres Wissen über medizinische Maßnahmen zurück. Auf der sprachlichen Ebene fällt auf, dass er nicht nur seine Position beibehält, sondern auch die generischen Formulierungen, durch die er die Maßnahme als notwendig perspektiviert.

Insgesamt illustriert das Beispiel, wie die Prüferin in einer steuernden Intervention einen Berufsbezug einführt. Durch die Fremdpositionierung des Kandidaten als Pflegekraft etabliert sie eine Perspektive, die eine agensabgewandte, abstrakt-generische Darstellungsweise, wie sie als typisch für konzeptionelle Schriftlichkeit und Bildungssprache gilt (vgl. z.B. Gogolin/Lange 2011: 115–116), als dispräferiert erscheinen lässt. Für die Analyse folgt daraus, dass die Prüferäußerungen wesentliche Anhaltspunkte dafür liefern, was von den Kandidaten erwartet wird. Daran zeigt sich auch, dass in dem „Kontext“ Prüfungsgespräch nicht eine bestimmte Darstellungsweise angemessen ist, sondern lokal unterschiedliche Darstellungsweisen gefordert sein können. Für die Bewertung der Angemessenheit ist folglich nicht eine von außen an die Daten angelegte Norm maßgeblich. Ziel der Analyse muss es vielmehr sein, die Normen der Prüfenden zu rekonstruieren (= emische Perspektive).

Einen ähnlichen analytischen Zugang wählen einige in jüngster Zeit entstandene Studien zum Unterrichtsdiskurs, die untersuchen, wie Lehrende soziale, sprachliche und diskursive Normen in der Interaktion relevant setzen (vgl. Buttlar 2017; Heller 2015; Kern et al. 2015; Ohlhus 2017). Dabei zeigt sich, dass sequentiell dem dritten Turn (*third turn position*) eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Buttlar 2017; Heller 2015). Geht man nämlich von dem typischen unterrichtlichen Interaktionsmuster aus, das aus *initiation* (also lehrerseitiger Frage bzw. Aufgabenstellung), *response* (Schülerantwort) und *evaluation* besteht (vgl. Mehan 1979), so wird im dritten Turn die Schülerantwort durch den Lehrer bewertet. Entspricht eine Antwort nicht seinen Erwartungen, so wird er dies mehr oder weniger explizit verdeutlichen. Auch in Prüfungsgesprächen findet sich dieses Muster. So besetzt in Datum 1 die Nachfrage der Prüferin (Zeilen 14–17) die *third turn position*. Durch diese zeigt sie an, dass der Vorschlag einer medizinischen Behandlung mindestens konkretisierungsbedürftig ist. Auf der fachlichen Ebene deutet ihre Nachfrage folglich darauf hin, dass eine medizinische Behandlung nicht ihren Lösungserwartungen entspricht. Abstrakter belegt diese Nachfrage –

wie auch schon ihr erstes Eingreifen (Zeilen 1–4), dass Lösungsvorschläge möglichst konkret und passgenau auf die im Fall beschriebene Situation zugeschnitten sein sollten.

Eine Besonderheit schulischen Unterrichts liegt nun darin, dass Normen auch explizit thematisiert werden (vgl. Buttler 2017; Heller 2015), da ein Ziel schulischer Sozialisation darin besteht, den Schülern die für die gesellschaftliche Teilhabe relevanten Normen zu vermitteln (vgl. Kern et al. 2015: 210). Demgegenüber stellen Prüfungsgespräche keine Lern-, sondern Leistungssituationen dar (vgl. Schäfers 2017: 241–251), was einer expliziten Normenvermittlung entgegensteht. Dies erschwert eine Rekonstruktion der normativen Erwartungen, zumal die Prüfenden generell interaktiv zurückhaltend sind.

Aus diesem Grund erscheint es geboten, für die Rekonstruktion der Normen nicht ausschließlich die Prüfungsgespräche zugrunde zu legen, sondern auch die Beurteilungsdiskurse einzubeziehen, soweit sie vorliegen. Da diese dazu dienen, der Beurteilung der Leistung eines Kandidaten diskursiv Geltung zu verschaffen, steht das Loben und Kritisieren seiner „Performance“ im Mittelpunkt. Entsprechend werden Normen wesentlich expliziter zum Gesprächsgegenstand erhoben.⁸

In den nächsten beiden Kapiteln werde ich nun zwei inhaltlich vergleichbare Datenbeispiele analysieren (vgl. Kapitel 3 und 4). Dabei soll erstens rekonstruiert werden, welche kommunikativen Aufgaben mit der Bearbeitung einer bestimmten fachlichen Aufgabe verbunden sind, und zweitens geht es darum, Unterschiede zwischen den beiden Kandidatinnen im Hinblick auf die Gestaltung der Wissensdarbietung herauszuarbeiten. Erst nach der Beschreibung der Unterschiede werde ich im fünften Kapitel auf die Frage eingehen, inwieweit die Darstellungsweisen den Erwartungen der Prüfenden entsprechen.

3 Demonstrieren von Expertise

In einer mündlichen Prüfung geht es grundsätzlich darum, fachliches Wissen darzubieten, um es beurteilbar zu machen (vgl. Meer 2000). Allerdings muss diese Wissensdarbietung so „eingepasst“ werden, dass sie als Lösung der Prüfungsaufgabe erscheint.

⁸ Schäfers (2017) bezeichnet die mit den Beurteilungsdiskursen vergleichbaren Unterrichtsnachbesprechungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung als „normative Interaktion“. Große Ähnlichkeiten zeigen sich auch zu den in jüngster Zeit in den Fokus der Gesprächsforschung gerückten schulischen Elterngesprächen (vgl. z. B. Hauser/Mundwiler 2015; Kotthoff 2017; Mundwiler 2017, Pillet-Shore 2016, Wegner 2016).

Die Aufgabe der Kandidatin im Datenbeispiel 2 besteht darin, den Fall hinsichtlich möglicher Krisen oder schwieriger sozialer Situationen zu bewerten. Der im Folgenden präsentierte Ausschnitt, der vom Beginn des „psychologischen“ Prüfungsteils stammt, stellt allerdings nur einen Teil der Bearbeitung dieser Prüfungsaufgabe dar.

#2 ((10:49-12:36))

TK1.1_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch) Prüferinnen: Marianne Brinker, Ursula Hoberg

01 PA oKAY,=
 02 =anhand des FALLbeispiels:,=
 03 =also das fallbeispiel stellt offensichtlich ne
 04 °h (.) ähm ((schmatzt)) und (0.97) ((schmatzt)) (.)
 05 es zeigt sich äh geWALT,
 06 und zwar äh diREKte:,
 07 (0.22)
 08 ähm (.) verBAle gewalt,
 09 (0.62)
 10 in in dem FALLbeispiel-
 11 °hh ähm anhand äh?äh? d des geSAGten von frau ge:rn,
 12 ähm: wie sie SPRICHT,
 13 (0.22)
 14 äh:m: ich komm doch bloß um ihnen zu HELfen;=
 15 =sie sind eine alte verbitterte FRAU,=
 16 =das is_e (.) beLEIdigung,
 17 °h (.) äh wissen sie eigentlich dass hier nieman
 18 dass sie hier niemand LEIden kann,
 19 °h und ihnen kann man nich HELfen,=
 20 =also;=
 21 =SEHR aggressiv und beleidigend,=
 22 =und DAher;
 23 (0.24)
 24 wie gesacht direkt (.) und verBAle gewalt,
 25 °hh (.) äh:m: ((schmatzt)) allgEMEIN zur gewalt,
 26 ähm: unter gewalt versteht man: die androhung oder den
 27 gebrauch von ner zwangseinwirkung auf seine UMWelt,
 28 sei es SACHgegenstände oder personen tiere etcetera,
 29 °hh mit äh ner SCHÄdigenden wirkung,
 30 °h und es gibt ähm MEhrere formen von gewalt,
 31 pfi (.) wie gesagt die diREKte gewalt,

- 30 die strukturelle gewalt und auch gewalt durch
unterLASSen,
- 31 (0.21)
- 32 °hh ? (.) äh:m: (.) gewalt entsteht DANN,
- 33 WENN:,
- 34 °hh (.) äh:m: (0.33) unbefriedigte beDÜRFnisse?
- 35 (0.24)
- 36 AUFTreten?
- 37 bei einer perSON,=
- 38 =die dann zu frustraTION führen,
- 39 °h (.) dann irgendwann ähm:: die
frustrationstoleranzgrenze erreichen und
überSCHREITen?
- 40 woraufhin AGgression die folge is,=
- 41 =und diese aggression °h führt dann zu geWALT,
- 42 (0.78)
- 43 ((schmatzt)) °hh (.) äh:m:
- 44 P|MB MUSS das immer zur gewalt führen,
- 45 PA (2.25)
- 46 ja,=
- 47 =sobald die GRENze überschritten is ja.
- 48 (1.05)
- 49 ((schmatzt)) also jeder mensch is ja ANders;=
- 50 =jeder hat n anderen ähm frustrations (.) äh?
- 51 ne andere frustrationsGR[ENze]
[oder agg]ressionsgrenze,=
- 52 P|MB [(mhm) ,]
- 53 [(ach SO) ;]
- 54 PA =und sobald DIE überschritten is,
- 55 (0.33)
- 56 P|UH ((räuspert sich))
- 57 PA DANN führt es zu gewalt;
- 58 aber das heißt nicht dass EIne situation °h !IM!mer
bei allen personen zu ge[walt führen] würde.
- 59 P|MB [(m:hm) ;]
- 60 weil die grenzen unterschiedlich geLEGT sind.

Der Ausschnitt ist global so strukturiert, dass die Kandidatin im ersten Schritt die Situation im Fall einordnet (Zeilen 1–23). Dabei gibt sie relevante Aspekte der Sachverhaltsdarstellung wieder und ordnet ihnen Kategorien des generischen

Wissens zu. Dadurch wird der Gegenstand des Prüfungsteils, das Thema *Gewalt*, konstituiert. Im zweiten Schritt präsentiert Petra generisches Wissen zu diesem Gegenstand (Zeilen 24–43), d. h. sie stellt das Thema in seiner Systematik dar. In Zeile 44 stellt die Prüferin eine Nachfrage, die die Kandidatin darauffolgend bearbeitet (Zeilen 46–60).

Beim ersten Schritt, dem Einordnen der Situation, geht die Kandidatin so vor, dass sie zunächst eine globale thematische Orientierung leistet (Zeile 3) und dann den Sachverhalt unter die Kategorie *direkte verbale Gewalt* subsumiert (Zeilen 4–7). Diese Einordnung begründet sie durch ein Belegen am Text (Zeilen 9–20). Dabei zitiert sie Äußerungen und bewertet deren Äußerungs- und Handlungsqualität (*beLEIdigung*, Zeile 15; *SEHR aggressiv und beleidigend*, Zeile 20). In den Zeilen 21–23 beendet sie das Einordnen der Situation durch eine Turnkonstruktionseinheit, die das zuvor Gesagte retrospektiv als Begründung für ihre Subsumtion ausweist (*und DAher*, vgl. Gohl 2002). Diese Turnkonstruktionseinheit hat somit gestaltschließende Funktion und kennzeichnet das Einordnen der Situation als Einheit.

In Zeile 24 zeigt Petra durch den Thematisierungsausdruck *allgeMEIN zur gewalt* einen Wechsel auf die Ebene des generischen Wissens an. Sie stellt den Gegenstand in seiner Systematik dar, indem sie zunächst eine Definition liefert (Zeilen 25–27) und das Thema *Gewalt* anschließend in die Teilthemen *Formen* (Zeilen 28–30) und *Entstehung* (Zeilen 32–41) zerlegt. Genauer möchte ich im Folgenden auf die Gestaltung der Definition und die Bearbeitung des Teilthemas *Entstehung von Gewalt* eingehen.

Sprachlich wählt die Kandidatin bei der Definition ein Format, das einem schriftlichen Text ähnelt: Die Definition ist durch komplexe Attribute verdichtet und lexikalisch präzise formuliert. Trotz ihrer Komplexität wird sie fast frei von Zögerungssignalen produziert. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Kandidatin sie im Zuge der Prüfungsvorbereitung auswendig gelernt hat und dass sie sie hier als Chunk abrufft.

Das Teilthema *Entstehung von Gewalt* bearbeitet Petra durch eine Geneseerklärung (vgl. Brünner 2011: 350), d. h. sie formuliert einen Ursache-Wirkungszusammenhang von unbefriedigten Bedürfnissen (Zeilen 33–37) über Frustration (Zeile 38), welche eine bestimmte Grenze überschreitet (Zeile 39), und Aggression (Zeile 40) bis hin zur Gewalt (Zeile 41).

Dabei geht sie so vor, dass sie durch die Intonationsphrase *gewalt entsteht DANN* das Explanandum konstituiert und damit den Eintritt in die Erkläreinheit hochgradig erwartbar macht (vgl. Morek 2012: 67–77). Genauer gesagt projiziert das betonte *dann* eine komplexe Bedingung. Diskursstrukturell markiert die Kandidatin damit also, dass eine größere, sich über mehrere Turnkonstruktionseinheiten erstreckende Einheit, ein *big package* (Sacks 1995: II: 354–359), an-

geschlossen wird. Diese Erwartung löst Petra ein, indem sie anschließend den Wirkungszusammenhang entfaltet. Sprachlich markiert sie diesen erstens durch anadeiktische Anschlüsse (Relativsatz: *die*, Zeile 38; Temporalsatz: *woraufhin*, Zeile 40; *diese*, Zeile 41) und zweitens auf der lexikalischen Ebene (*führen zu*, Zeile 38 und 41; *die folge ist*, Zeile 40). Sie schließt die Erklärung ab (vgl. Morek 2012: 81–89), indem sie bei dem Gegenstand angelangt, für den sie eingangs Erklärbedarf angezeigt hat. Dadurch wird die Erklärung als Einheit gerahmt.

Insgesamt liefert Petra eine ausgebauten Erklärung, die durch die einleitenden und abschließenden Elemente deutlich als Diskurseinheit gestaltet ist (vgl. Wald 1978). Sie demonstriert dadurch ihr Verstanden-haben eines abstrakten Zusammenhangs.⁹ Dabei wählt sie eine gegenstandsorientierte Darstellung (vgl. Amorocho 2017: 143–146), denn die Subjektposition ist durch psychologische Zustände, nicht durch Akteure besetzt. Der Zusammenhang wird als allgemein gültig modelliert und damit in die Nähe einer naturwissenschaftlichen Ursache-Wirkungs-Beziehung gerückt.

Diese Allgemeingültigkeit problematisiert die Prüferin in Zeile 44, indem sie die Frage aufwirft, ob *das* immer zur Gewalt führen müsse. Ein solches prüferseitiges Problematisieren setzt ein kandidatenseitiges Argumentieren relevant (vgl. Heller 2012: 72–76), d. h. die Kandidatin muss eine Position einnehmen und dieser durch eine Stützung Geltung verschaffen.

Diesem Zugzwang kommt Petra nach, indem sie die Frage eindeutig, d. h. ohne abschwächende Modalisierung, positiv beantwortet (Zeile 46) und ihre Entscheidung anschließend durch eine Weiterführung ihrer Erklärung absichert (Zeilen 47–60). Dabei hebt sie zwei Aspekte hervor, erstens das bereits im Zuge der Erklärung eingeführte Überschreiten einer Frustrations- oder Aggressionsgrenze (Zeilen 47, 54) und zweitens die Individualität dieser Grenze (Zeilen 49–51, 58–60). Mit dem zweiten Aspekt bringt sie ein neues Wissenselement ein, welches – wie ab Zeile 58 deutlich wird – der Entkräftung eines aus der Prüferfrage inferierbaren Einwandes dient. Dieser besteht darin, dass ein und dieselbe Situation nicht automatisch bei allen Personen zu einem Gewaltausbruch führt. Durch das Einführen der Individualität der Frustrations- oder Aggressionsgrenze als neue Variable wird dieser Umstand nachvollziehbar (*accountable*) gemacht, ohne dass der durch die Erklärung etablierte Zusammenhang revidiert werden muss.

Die Reaktion der Prüferin in den Zeilen 52 und 53 ist leider nur schwer verständlich; aufgrund der geringen Lautstärke ist nicht einmal mit Sicherheit zu

⁹ Es handelt sich um ein prüfungsförmiges Erklären, welches im Gegensatz zu einem echten Erklären nicht dazu dient, eine spezifische Wissenslücke beim Adressaten zu beseitigen (vgl. Ernst 2017: 159). Vielmehr handelt es sich um ein *display* des eigenen Verstanden-habens (vgl. Amorocho 2017: 139).

bestimmen, ob sie tatsächlich an die Kandidatin gerichtet ist. Geht man aber davon aus, dass die Prüferin in Zeile 53 tatsächlich den Erkenntnisprozessmarker *ach SO* (vgl. Imo 2007: 64–69) äußert und damit Petras Beitrag kommentiert, würde dies darauf hindeuten, dass das Einführen der Variable *Individualität der Aggressionsgrenze* geeignet war, die vorgängige Erklärung für die Prüferin nachvollziehbar zu machen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Kandidatin ihr Wissen präsentiert, indem sie zuerst den im Fall dargestellten Sachverhalt unter eine Kategorie des generischen Wissens subsumiert und dadurch das Thema *Gewalt* als Gegenstand konstituiert. Diesen Gegenstand stellt sie anschließend durch die Präsentation systematischen Wissens dar. Zum Darstellen des Gegenstands gehört eine bestimmende Charakterisierung (durch eine Definition) sowie ein Zerlegen in Teilthemen. Das Vorgehen der Kandidatin ist insgesamt typisch für die Bearbeitung der schriftlichen Prüfungsaufgabe.

Dabei zeichnet sich die Darstellung durch eine deutliche Strukturierung aus. Die Kandidatin kennzeichnet thematische Grenzen auf der lexikalischen, syntaktischen und prosodischen Ebene und markiert dabei sowohl globale als auch lokale Einheiten. Zur lokalen Strukturierung trägt maßgeblich bei, dass die Fokusakzente auf den inhaltlich relevanten Wörtern liegen und die Intonationsphrasen die inhaltliche Gliederung unterstützen. Diese Strukturierungsleistung ist ein Baustein des Demonstrierens von Expertise, welches sich auf allen sprachlichen Ebenen rekonstruieren lässt. Auf der prosodisch-stimmlichen Ebene zeigen neben der klaren Strukturierung und der hohen Flüssigkeit die ruhige Stimme und die deutliche Artikulation Expertentum an (vgl. Klemm 2016: 184).

Zudem präsentiert Petra präzises und systematisches Wissen, indem sie eine Definition liefert, aus dem Text zitiert und Fachbegriffe verwendet (vgl. Klemm 2016: 183). In ihrer Darstellung finden sich keine Vagheitsmarkierungen, das fachliche Wissen wird als sicher Gewusstes modalisiert. Dazu ist allerdings zu ergänzen, dass sich im Anschluss an den hier dargestellten Transkriptausschnitt sehr wohl epistemische Marker (*epistemic markers*, vgl. Kärkkäinen 2003) wie *ich denke mal* und *es kann durchaus sein* finden, die die Sicherheit der Proposition herunterstufen. Dadurch kennzeichnet Petra Vermutungen im Hinblick auf die im Fall dargestellte Situation. Insofern stehen diese epistemischen Marker einer Experteninszenierung nicht entgegen. Im Gegenteil erhöht es die Transparenz ihrer Darstellung, dass sie den beschränkten epistemischen Zugang (vgl. Stivers et al. 2011: 9–13) zu dem zu analysierenden Sachverhalt kennzeichnet, zumal dieser ja nicht von ihr zu verantworten ist.

Schließlich geht auch mit dem Einnehmen der Rolle der Erklärenden eine epistemische Positionierung einher (vgl. Morek 2015, 2016). Petra zeigt dadurch an, dass sie nicht nur über ein systematisches Wissen verfügt, sondern auch über

eine Einsicht in fachliche Zusammenhänge. Es handelt sich um ein *display* des Verstanden-habens (vgl. Amorocho 2017: 139). Indem sie den dargestellten Zusammenhang auch gegen eine potentielle Problematisierung der Prüferin verteidigt, erhebt sie einen Autoritätsanspruch für das Erklärte.

Insgesamt ist folglich eine epistemische Positionierung (vgl. Reineke 2016: 40–55) der Kandidatin als Expertin zu rekonstruieren. Dabei handelt es sich nicht um eine institutionell vorgegebene Rolle. Vielmehr müssen Kandidaten ihre Expertise in einer mündlichen Prüfung gerade unter Beweis stellen. Expertentum ist folglich als Herstellungsleistung anzusehen, als ein Demonstrieren expertentypischer Verhaltensweisen (vgl. Amorocho 2017; Klemm 2016; Konzett 2010, 2012).

4 Demonstrieren einer empathischen Haltung

Petra stellt bei der Bearbeitung der Prüfungsaufgabe vor allem ihre Expertise heraus. Dabei ergibt sich aus der Bezugnahme auf den Fall ein Berufsbezug, die Kandidatin stellt sich aber nicht in der Rolle der Pflegekraft dar, sondern ordnet die Situation aus einer distanzierten Perspektive ein (vgl. auch Amorocho 2018). Dieser Darstellungsweise möchte ich nun ein Beispiel gegenüberstellen, in dem die Kandidatin die gleiche Teilaufgabe bearbeitet, das sich aber in der epistemischen und beruflichen Positionierung deutlich unterscheidet (vgl. Datum 3).

#3 ((06:15-08:19))

TK1.1_MD, Kandidatin: Mari Dejah (L1: Armenisch), Prüferin: Marianne Brinker

- 01 MD eine form von aggression und gewalt sehe ich in
diesem FALL,
- 02 (0.87)
- 03 ((schmatzt)) °hhh äh:: (.) weil:: äh:m: (0.38) ja
geNAU;
- 04 erstmal was gew äh was gewALT bedeutet;
- 05 gewalt beDEUtet,
- 06 (0.76)
- 07 ((schnalzt)) äh dass eine °h äh persönlich ähm:
persönliche
- 08 °h äh s:oziale persönlische h° ein äh EINfluss,
- 09 öh auf einen MENSCH,
- 10 °hh äh:m mit mit diesem ziel dass wir ihre
bedÜRfnisse,
- 11 °h und äh:: ihre bedürfnisse u:nd hhh° (0.28)
<<stöhnend> äh:: h° > hhh° (1.78)

12 ihre bedürfnisse ähm:: mh:: a erGREIfen zu können;
 13 damit sie ihre °h bedürfnisse nischt erREIchen kann.
 14 das heißt geWALT.
 15 °h ja,=
 16 =°h äh gewalt is STRAFbar,
 17 ((schmatzt)) in welsche form ((schmatzt)) °hh
 ähm:: na das rede isch NACHher,
 18 wegen diese STRAFbare sache,
 19 °h gewalt hat drei FORMen=
 20 =diREKte gewalt,=
 21 =strukturierte gewalt und ähm: (0.49) ((schnalzt))
 gewalt durch unterLASSung,
 22 °hhh äh:m: hier in diesem (0.63)
 23 mh: ja simTome,
 24 <<knarrend> m: > nh und ursache nä:hm ((schmatzt))
 URsache von gewalt;
 25 °hh äh:m:
 26 P|MB bleiben sie gleich bei dem FALL;=
 27 =welche FORM sehen sie hier in [dem fall,]
 28 MD [mhm,]
 29 °h ich wü sehe den d äh diREKte gewalt,
 30 °h weil verbale °h äh verbale di ähm: w:
 <<knarrend> mh:: m >
 31 mh verbale ((schmatzt)) °h direkte gewalt °h äh
 hier ausübt weil die f äh f m auszubildende zu: die
 frau SAcHT,=°h
 32 äh sie sind eine ALte verbitterte frau..
 33 das is eine beg m beLEIdigung.
 34 P|MB mhm,
 35 MD das is eine beLEIdigung,=°h
 36 darf man NIScHT mit bewohner so reden,
 37 °h obWOHL,
 38 (0.25)
 39 man MUSS sisch kontrollieren.
 40 darf man auf GAR keinen fall so reden mit leute.
 41 °h und °h WISsen sie überhaupt dass kann äh niemand
 ihnen helfen,=
 42 =also möchte keiner ihnen HELfen,=°h
 43 das is °h es kommt zu frau otto wie so: (0.36)
 beDROHung;

- 44 oder °h <<knarrend> se:h > sie sind sowieso keiner
LEID ihnen;
- 45 das: d <<knarrend> äh > bringt eine °h
UNsicherheitsgefühl für frau otto.
- 46 P|MB m[hm,]
- 47 MD [n]e?
- 48 °h UNangenehme gefühl.
- 49 °h und das verURsacht diese (.) aussage;
- 50 diese satz (.) für frau OTto;

Global ist der Ausschnitt so strukturiert, dass die Kandidatin die Situation zunächst generell als Gewalt bzw. Aggression einordnet (Zeilen 1–3) und dadurch den Gegenstand konstituiert, welchen sie anschließend darstellt (Zeilen 4–25). In Zeile 26 interveniert die Prüferin, um Mari auf den Fall zu orientieren. Diese übernimmt die Orientierung und liefert anschließend eine Analyse der Situation.

Obwohl Mari also die gleichen kommunikativen Aufgaben bearbeitet wie Petra, zeigen sich doch deutliche Unterschiede in der Darstellung. Diese betreffen erstens die Positionierung zum dargestellten Fachwissen und zweitens die Perspektive auf das im Fall dargestellte Problem. Diesem Eindruck möchte ich nun exemplarisch in einer Feinanalyse des Definierens und des Analysierens der Situation nachgehen.

Ebenso wie Petra eröffnet Mari das Darstellen des Gegenstands mit einer Definition. Die Definition wird angekündigt (Zeile 4) und beginnt nach einer Eröffnung (Zeile 5) mit einer attributiv erweiterten Nominalphrase (Zeilen 7–12). Der Vergleich mit einer Lehrbuchdefinition deutet wiederum darauf hin, dass es sich um gelerntes Wissen handelt:

„**Gewalt:** Körperlicher, psychischer und sozialer Einfluss auf einen Menschen, um ein Ziel zu erreichen. [...]“ (Stanjek 2013: 190)

Im Gegensatz zu Petras flüssiger Produktion manifestieren sich bei Mari allerdings Abrufprobleme bei der Qualifizierung des Einflusses durch Adjektiv-Attribute (Zeilen 7–8). Noch stärker ist die Flüssigkeit ab Zeile 11 eingeschränkt. Dass Mari in Zeile 10 die in einer Definition unübliche Sprechergruppendeixis *wir* verwendet, deutet darauf hin, dass sie das Wiedergeben einer schriftlich fixierten Form aufgibt und zu einer eigenen Formulierung übergeht. Dafür sprechen auch die lexikalisch und morphologisch abweichenden Formen (*Bedürfnisse ergreifen*, Zeile 12; *Bedürfnisse nicht erreichen*, Zeile 13; *sie* (Zeile 13) als Anapher zu *einen Mensch*, Zeile 9).

Zudem zeugen die Retraktionen, also die „Rücksprünge[] innerhalb der syntaktischen Struktur“ (Pfeiffer 2015: 4), von Problemen, die Relation zwischen

der Gewaltausübung des Täters und den Bedürfnissen des Opfers in die passende sprachliche Form zu bringen.¹⁰ Auch das Stöhnen (Zeile 11) stellt einen Kontextualisierungshinweis (im Sinne von Gumperz 1982) dafür dar, dass der Wissensabruf Probleme bereitet.

Durch die Abruf- bzw. Formulierungsprobleme erscheint das Wissen als nicht vollständig angeeignet. Dabei ist natürlich zu bedenken, dass Mari die Prüfung in ihrer Zweitsprache Deutsch ablegt und ihre erhöhte Formulierungsarbeit vermutlich auch damit zusammenhängt. Unabhängig von den Ursachen aber ergibt sich daraus ein Unterschied zu Petras Darstellungsweise. Während diese nämlich das Definieren zur Demonstration ihres präzisen Fachwissens nutzt, eröffnen Maris Abrufprobleme ein Fenster zu ihrem Aneignungsprozess und damit zu einem „Schülerjob“ (Breidenstein 2006). Daraus ergibt sich, dass die Definition als ein Lerngegenstand kontextualisiert wird, dessen Aneignung mühevoll ist. Mari stellt somit eine Distanz zur fachlichen Praktik des Definierens her, was einer Konstituierung als Expertin entgegensteht.

Wie gestaltet sie nun die Situationsanalyse? Zunächst ist zu konstatieren, dass es die Prüferin ist, die Mari auf den Fall orientiert und sie auffordert, den Sachverhalt unter eine Kategorie des generischen Wissens zu subsumieren (Zeilen 26–27). Eine solche Orientierung auf den Fall stellt eine im hier fokussierten Teilkorpus des Öfteren belegte Intervention dar. Sie belegt grundsätzlich, dass es nicht ausreichend ist, generisches Wissen zu präsentieren, sondern dass dieses auf eine berufliche Problemsituation angewendet werden muss (vgl. auch Amorcho 2015: 219–221).

Dennoch stellt sich die Frage, warum die Prüferin gerade an dieser Stelle eingreift, oder – um es mit dem grundlegenden konversationsanalytischen Prinzip zu formulieren – *Why that now?* (vgl. Candlin et al. 2017: 155–180). Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Blick auf den vorgängigen Kontext aufschlussreich. In Zeile 22 nämlich bricht die Kandidatin eine Turnkonstruktionseinheit ab, deren Beginn vermuten lässt, dass sie eine Subsumtion des Sachverhalts unter die zuvor dargestellten Formen von Gewalt vornehmen möchte. Auf dieses Vorgehen verpflichtet sie die Prüferin nun, während diese in der Zwischenzeit *Symptome* und *Ursachen* als neue Teilthemen etabliert hat. Darauf, dass auch die Prüferin die Äußerung in Zeile 22 als abgebrochenen Subsumtionsversuch wertet, deutet die Formulierung *bleiben sie gleich bei dem FALL*; (statt *Kommen Sie jetzt zum Fall*) hin. Insofern wird die Kandidatin auf eine ihr bekannte Anforderung orientiert, um sie

¹⁰ Zudem ist fraglich, ob tatsächlich eine finale Relation zwischen dem Ausüben von Gewalt und der mangelnden Bedürfnisrealisierung des Opfers besteht (*damit*, Zeile 13). Dies ist aber vermutlich ein fachliches Problem, denn die Kandidatin verwendet in allen Formulierungsversuchen Konstruktionen, die eine solche Beziehung nahelegen.

auf deren Bearbeitung zu verpflichten. Gleichzeitig wird mit einem solchen Eingriff in das Themenmanagement die Kandidatenrolle hervorgehoben, indem das „Abarbeiten“ von Prüfungsaufgaben in einer vorgegebenen Zeit relevant gesetzt wird. Dies aber steht einer Positionierung als Expertin entgegen.

Ab Zeile 29 bearbeitet die Kandidatin die Prüferfrage. Dabei zeigt sie durch die einleitende Formulierungsübernahme *ich sehe* ihr Anschließen an die Frage an und vollzieht eine Subsumtion (Zeilen 29–31). Ähnlich wie Petra begründet sie anschließend ihre Einordnung, indem sie aus dem Text zitiert (*sie sind eine ALte verbitterte frau*: Zeile 32) und die Handlungsqualität der zitierten Äußerung bewertet (*beLEIdigung*, Zeilen 33, 35).

Danach wechselt sie in eine deontische Modalität (vgl. Hengeveld 2004: 1193), d. h. sie nimmt auf soziale Normen Bezug, wie sich an der Verwendung von negiertem *dürfen* (Zeilen 36, 40) und *müssen* (Zeile 39) zeigt. Indem sie das Verhalten von Frau Gern als normwidrig evaluiert, verurteilt sie diese in moralischer Hinsicht. Es handelt sich um ein alltagsnahes Verfahren, denn es wird dabei kein Fachwissen eingebracht.

Syntaktisch wird die Evaluation in drei Turnkonstruktionseinheiten vollzogen, wobei die erste und die dritte strukturell analog gestaltet sind (vgl. Zeilen 36 und 40). Dass Mari dabei ihre Bewertung in der dritten Turnkonstruktionseinheit hochstufte und generalisiert, deutet auf ihre zunehmende Sicherheit hin. Dieser Eindruck wird durch das fallende Tonnmuster in den Zeilen 39 und 40 verstärkt. Hinzu kommen die markanten Fokusakzente, die Bestimmtheit kontextualisieren, zumal sie auf den für die deontische Modalität und die absolute Gültigkeit der Bewertung relevanten Wörtern liegen. In der Zusammenschau ergibt sich ein *display* von Sicherheit, welches im Gegensatz zu der rekonstruierten Unsicherheit beim Definieren steht. Hier zeigt sich somit eine Nähe zu der Praktik des alltagsnahen Bewertens. Der Eindruck, dass die Kandidatin „in ihrem Element ist“, wird durch die Erhöhung des Sprechtempos verstärkt, denn schnelleres Sprechen gilt als Indikator für emotionale Beteiligung bzw. Erregtheit (vgl. Kehrein 2002: 259–262).

Ab Zeile 41 wendet sich Mari erneut dem Text zu und zitiert bzw. paraphrasiert Äußerungen von Frau Gern. Auffällig ist, dass sie bei der Einschätzung dieser Äußerungen auf die Wirkung für die pflegebedürftige Frau Otto fokussiert (*beDROHung*, Zeile 43, *UNsicherheitsgefühl*, Zeile 45, *UNangenehme gefühl*, Zeile 48). Inhaltlich liefert sie dadurch eine Begründung für ihre Verurteilung des Verhaltens von Frau Gern. Allerdings wird diese Begründungsrelation nicht hervorgehoben. Im Mittelpunkt stehen vielmehr die negativen Auswirkungen des gewalttätigen Verhaltens auf Frau Otto. Damit nimmt Mari die Perspektive des Opfers ein und zeigt sich als empathiefähig in einer berufstypischen Situation. Während Petra den Fall aus einer Distanz einordnet, verortet sich Mari in dem (fiktiven) Szenario.

Resümierend ist festzuhalten, dass sich Mari – anders als Petra – nicht als Expertin darstellt, die präzise Definitionen liefert, Zusammenhänge erklärt und ihrer Position argumentativ Geltung verschafft. Vielmehr scheint beim Darstellen des Gegenstands auf, dass sie gelerntes Wissen wiedergibt, welches sie sich nicht vollständig zu eigen gemacht hat. Maris Darbietungsweise ändert sich allerdings deutlich, als es um die Bewertung der konkreten beruflichen Situation geht. Mit Bestimmtheit verurteilt sie das Verhalten von Frau Gern und zeigt eine empathische Haltung gegenüber der pflegebedürftigen Frau Otto. Somit steht bei Mari die beruflich-soziale Positionierung als empathische Pflegekraft im Vordergrund.

Der Unterschied in den Darstellungsweisen der Kandidatinnen spiegelt sich auch in den Fragen der Prüferin wider. Bei Mari nämlich setzt sie durch ihr Eingreifen die Kandidatenrolle relevant, zu der es gehört, vorgegebene Aufgaben in einer bestimmten Zeit zu bearbeiten. Demgegenüber greift sie bei Petra mit einer Nachfrage ein, die ebenso mit hohen Chancen wie Risiken für die Kandidatin verbunden ist. Eben dies ermöglicht es Petra, sich als Expertin zu profilieren.

5 Beurteilung der Wissensdarbietungen

Die Analyse verdeutlicht, dass die beiden Kandidatinnen ihre Wissensdarbietungen unterschiedlich kontextualisieren. Im Folgenden soll nun die deskriptive Perspektive zugunsten einer normativen verlassen werden. Diese erscheint aus der Sicht des Faches *Deutsch als Zweitsprache* von zentraler Bedeutung, ist doch die Kenntnis der Anforderungen eine unabdingbare Voraussetzung für eine Förderung der institutionell geforderten Kompetenzen.

Würde man den Bewertungsmaßstab ansetzen, welche Wissensdarbietung eher der Idealvorstellung eines bildungssprachlichen Registers entspricht, so fiel die Entscheidung eindeutig zugunsten von Petras Darstellung aus, denn diese zeichnet sich durch Präzision, Strukturiertheit, Agensabgewandtheit und das Beanspruchen von Allgemeingültigkeit aus. Auch nimmt Petra eine Haltung ein, die auf ihre fachliche Autorität verweist (*authoritative stance*, vgl. Schleppegrell 2010). Jedoch ist zu bedenken, dass es in einer Ausbildung um den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz geht. Insofern wäre es denkbar, dass einer elaborierten Wissenspräsentation keine oder keine ausschlaggebende Rolle zukommt, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, in der beruflichen Rolle zu überzeugen. Aufgrund dieser Überlegung kann es nicht entscheidend sein, ob die Präsentationen einem bildungssprachlichen Ideal entsprechen, sondern inwiefern sie die Erwartungen der Prüferin erfüllen.

Allerdings verhält sich diese in den analysierten Ausschnitten interaktiv zurückhaltend. Bei Mari deutet allein die steuernde Intervention darauf hin, dass sie bei ihr die Verknüpfung von generischem Wissen und Fall vermisst. Bei Petra hingegen befördert die „anspruchsvolle“ Nachfrage deren Profilierung als Expertin.

Tatsächlich wird Petras Leistung in dem Prüfungsteil von der Prüferin als sehr gut beurteilt. Explizit positiv beurteilt sie die Strukturiertheit der Darstellung und dass sie das Wissen *sicher und KLAR übergebracht* habe. Beides sind Merkmale, die auch in der Analyse herauspräpariert wurden und die entscheidend zur Konstitution als Expertin beitragen.

Gegen Abschluss der Besprechung ordnet sie Petra einem Kandidatentypus zu (vgl. Kotthoff 2014: 3), den sie folgendermaßen charakterisiert: Sie sei jemand, der nicht nur in die Tiefe, sondern auch in die Breite gehe und die ihr Fach verstehe. Angesichts der positiven Beurteilung von Petras Leistung öffnet diese Charakterisierung ein Fenster zu den normativen Erwartungen der Prüferin. Im Einzelnen lässt sich Folgendes ableiten:

- Breite: Kandidaten müssen zeigen, dass sie über systematisches Wissen verfügen. Dies tut Petra, indem sie den Gegenstand in Teilthemen zerlegt und Subkategorien benennt.
- Tiefe: Bestimmte Wissensgegenstände müssen elaboriert werden. Dazu dienen in Petras Darstellung die Geneseerklärung und das Einordnen der Situation.
- Verstehen des Fachs: Die Inszenierung als fachliche Expertin entspricht den normativen Erwartungen der Prüferin.

Maris Leistung wird schlechter beurteilt als die von Petra, ihre Note liegt im noch guten Bereich. Allerdings bewertet die Prüferin den Praxisbezug ausdrücklich positiv. Sie hebt hervor, dass sich Mari in die Situation des Falls hineinversetzt habe und *einfach auch ne empathische ALtenpflegerin* sei. Kritisiert wird demgegenüber eine Theorieschwäche, welche die Prüferin am Fehlen von Fachbegriffen festmacht. Manifestiert habe sich diese an der Wortsuche und dem Verfahren des Umschreibens. Ein dieses Monitum einschließendes *display* von Unsicherheit wurde in der vorgängigen Analyse exemplarisch für das Definieren rekonstruiert.

Im Ergebnis zeigt sich folglich, dass das Demonstrieren von Expertise für die Beurteilung der Leistung relevant ist, dass aber auch die Positionierung als empathische Pflegekraft durchaus eine Rolle spielt. Dazu ist anzumerken, dass sich Petra in dem untersuchten Datenbeispiel zwar nicht als Pflegekraft darstellt. In einem späteren Prüfungsausschnitt aber, bei der Lösung des im Fall dargestellten Problems, nimmt sie eine beratungsähnliche Position ein und stellt damit eine Verbindung zu ihrem beruflichen Handeln her. Dass dies tatsächlich gefordert ist,

lässt sich durch zwei weitere Beobachtungen untermauern. Erstens zeigt es sich daran, dass die Prüfenden selbst die Kandidaten in der Rolle der Pflegekraft positionieren und damit eine berufliche Orientierung relevant setzen (siehe Datum 1). Noch deutlicher aber wird es zweitens am Beispiel eines weiteren Kandidaten dieses Teilkorpus, dessen Wissensdarbietung ebenfalls in hohem Maße einem bildungssprachlichen Ideal entspricht. Im Gegensatz zu Petra aber behält er auch bei den Lösungsansätzen überwiegend eine abstrakt-generische Perspektive bei und erhält im Ergebnis eine schlechtere Beurteilung als Petra und sogar als Mari. Aus diesen Beobachtungen lässt sich schlussfolgern, dass die spezifische Anforderung in den hier untersuchten Prüfungsgesprächen darin zu bestehen scheint, sich auf der epistemischen Ebene als wissend zu konstituieren, gleichzeitig aber auch auf der beruflichen Ebene als angehende Pflegekraft zu überzeugen.

Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass dieser Befund bislang nur auf einer Analyse von Einzelfällen beruht. Eine systematische Rekonstruktion der sprachlich-interaktionalen Normen für das Gesamtkorpus steht hingegen noch aus (vgl. Amorocho, in Vorbereitung). Trotz dieser Einschränkung möchte ich abschließend schlaglichtartig drei didaktische Implikationen für die sprachliche Bildung in der Pflegeausbildung formulieren.

Erstens erscheint es angesichts des beträchtlichen Anteils an Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache geboten, die Sprachlichkeit der Wissensdarbietung im Unterricht explizit in den Blick zu nehmen. Dazu gehört nicht nur die Vermittlung sprachlicher Formen, sondern vor allem das Einüben wissensbezogener Praktiken in der Interaktion. Denn nur, wenn Auszubildende immer wieder die Möglichkeit haben, beispielsweise die Rolle des Erklärenden und Argumentierenden einzunehmen, können sie sich diese zu eigen machen. Demgegenüber konnte ich in ethnografischen Unterrichtsbeobachtungen an einer Pflegeschule feststellen, dass die Interaktanten das Erklären fachlicher Zusammenhänge primär als Aufgabe des Lehrers herstellen und dass ein Argumentieren als Sammeln von Pro- und Contra-Argumenten an der Tafel gestaltet wird.

Bildungssprachliche Praktiken sollten zweitens auch auf einer Meta-Ebene thematisiert werden (vgl. Phillips Galloway et al. 2015; Moore/Schleppegrell 2014). Dadurch nämlich kann der Vorstellung entgegengewirkt werden, dass diese vor allem dazu dienen, Laien vom Verstehen auszuschließen, indem Sachverhalte möglichst kompliziert ausgedrückt werden. Stattdessen gilt es, Auszubildenden einen Einblick in die Funktionalität bildungssprachlicher Praktiken zu eröffnen, denn dies stellt eine unabdingbare Voraussetzung dar, um zu entscheiden, wann ihr Einsatz wie und mit welcher Rahmung angemessen ist.

Der dritte Aspekt betrifft die Positionierung in der beruflichen Rolle. Einerseits ist der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses in der Ausbildung ein eigenes Lernfeld gewidmet, andererseits aber zeigt sich in den Prüfungs-

gesprächen, dass die Kandidaten jenseits dieser expliziten Thematisierung ihr Selbstverständnis als Pflegekraft aufzeigen. Damit beides nicht unverbunden nebeneinander steht, wäre es sinnvoll, Narrationen über berufliche Erfahrungen, wie sie im Unterricht meiner Beobachtung nach vorkommen, im Hinblick auf die berufliche Positionierung zu analysieren und diese gegebenenfalls auch kritisch zu hinterfragen. Konstituieren sich Auszubildende nämlich beispielsweise als Pflegekräfte, deren Aufgabe in einem Befolgen ärztlicher Handlungsanweisungen besteht, so ist dies kaum mit dem aktuellen Verständnis des Pflegeberufs zu vereinbaren (vgl. Darmann-Finck 2006). Zudem ergeben sich aus einer solchen beruflichen Positionierung Spannungen zu einer epistemischen Positionierung als Experte. Solche Spannungen aufzuzeigen und zu erörtern, wie alternative Positionen ausgestaltet werden könnten, wäre Arbeit an der Sprache und am Fach zugleich.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Amoroch, Simone (2015): „Pflege goes DaZ: Zum sprachlichen Handeln in mündlichen Prüfungen der Altenpflege“. In: Rösch, Heidi; Webersik, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 215–229.
- Amoroch, Simone (2017): „„also ich bin ja kein ARZT“, Erklären und Argumentieren in Prüfungsgesprächen der Altenpflegeausbildung“. In: Meißner, Iris; Wyss, Eva Lia (Hrsg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 133–157.
- Amoroch, Simone (2018): „„das können wir NICHT behaupten“: Argumentieren in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung“. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana; Pliska, Enisa (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit: Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ 2016*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 289–311.
- Amoroch, Simone (in Vorbereitung): *Sprachliche und interaktionale Anforderungen in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung*. Universität Leipzig: Herder-Institut.
- Artamonova, Olga V. (2016): „*Ausländersein“ an der Hauptschule: Interaktionale Verhandlungen von Zugehörigkeit im Unterricht*. Bielefeld: transcript.
- Auer, Peter (1986): „Kontextualisierung“. In: *Studium Linguistik* 19, 22–47.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2013): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bergmann, Pia (2017): „Gebrauchsprofile von *weiß nich* und *keine Ahnung* im Gespräch – Ein Blick auf nicht-responsive Vorkommen“. In: Blühdorn, Hardarik; Deppermann, Arnulf; Helmer, Henrike; Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Diskursmarker im Deutschen: Reflexionen und Analysen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung, 157–182.
- Berkemeier, Anne (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bourdieu, Pierre (²⁵2016): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Erste Auflage der französischen Originalausgabe unter dem Titel *La distinction: Critique sociale du jugement*: 1979].
- Brünner, Gisela (2011): *Gesundheit durchs Fernsehen: Linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buttlar, Ann-Christin (2017): „Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs“. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 38–64.
- Candlin, Christopher N.; Crichton, Jonathan; Moore, Stephen H. (2017): *Exploring Discourse in Context and in Action*. London: Palgrave Macmillan.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea (²2010): „Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht“. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 280–297.
- Cummins, Jim (1979): „Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some other Matters“. In: *Working papers on Bilingualism* 19. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 121–129.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon (u. a.): Multilingual matters.
- Cummins, Jim (2008): „BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction“. In: Street, Brian; Hornberger, Nancy H. (eds.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 2: Literacy*. New York: Springer, 71–83.
- Darmann-Finck, Ingrid (2006): „„Und es wird immer so empfohlen“ – Bildungskonzepte und Pflegekompetenz“. In: *Pflege* 19, 188–196.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehn, Mechthild (2011): „Elementare Schriftkultur und Bildungssprache“. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 129–151.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ernst, Diana (2017): „Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Gesprächskompetenz“. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 158–188.
- Feilke, Helmuth (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): „Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 113–130.

- Fiehler, Reinhard (2009): „Mündliche Kommunikation“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25–51.
- Fiehler, Reinhard (2014): „Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus“. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep, 13–31.
- Gadow, Anne (2016): *Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Gätje, Olaf (2014): „Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt“. In: Grundler, Elke; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Konzeptionen des Mündlichen – wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen*. Bern: hep, 67–85.
- Gogolin, Ingrid (2006): „Bilingualität und die Bildungssprache in der Schule“. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79–85.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschung, 107–127.
- Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim; Schwarz, Inga (2004): „Sprachstandsanalysen“. In: Gogolin, Ingrid; Kaiser, Gabriele; Roth, Hans-Joachim; Deseniss, Astrid; Hawighorst, Britta; Schwarz, Inga: *Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Forschungsbericht an die DFG*. Hamburg: Universität Hamburg, 38–102.
- Gohl, Christine (2002): *Retrospektive Markierung von Begründungen*. Interaction and Linguistic Structures (INLiSt) 30. Online: <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/30/Inlist30.pdf> (07.05.2017)
- Gumperz, John J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harren, Inga (2015): *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen: Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2015/harren.html> (07.05.2017)
- Hauser, Stefan; Mundwiler, Vera (Hrsg.) (2015): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2015): „Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons“. In: *Linguistics and Education* 31, 187–206.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): „Academic discourse as situated practice: An introduction“. In: *Linguistics and Education* 31, 174–186.
- Helmer, Henrike; Reineke, Silke; Deppermann, Arnulf (2016): „A range of uses of negative epistemic constructions in German: ICH WEIß NICHT as a resource for dispreferred actions“. In: *Journal of Pragmatics* 106, 97–114.
- Hengeveld, Kees (2004): „Illocution, mood, and modality“. In: Booij, Geert; Lehmann, Christian; Mugdan, Joachim; Skopeteas, Stavros (Hrsg.): *Morphologie: Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, 1190–1201.

- Hövelbrinks, Britta (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Imo, Wolfgang (2007): „Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker ('change-of-state-tokens') im Deutschen“. In: Günthner, Susanne; Bückler, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin: De Gruyter, 57–86.
- Kärkkäinen, Elise (2003): *Epistemic Stance in English Conversation: A Description of its Interactional Functions, with a Focus on I think*. Amsterdam: John Benjamins.
- Keevallik, Leelo (2011): „The terms of not knowing“. In: Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (eds.): *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: University Press, 184–206.
- Kehrein, Roland (2002): *Prosodie und Emotionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kern, Friederike; Lingnau, Beate; Paul, Ingwer (2015): "The construction of 'academic language' in German classrooms: Communicative practices and linguistic norms in 'morning circles'". In: *Linguistics and Education* 31, 207–220.
- Klemm, Michael (2016): „Die multimodale (De-)Konstruktion der Experten: Betrachtungen am Beispiel des Klimawandel-Diskurses im Fernsehen“. In: Groß, Alexandra; Harren, Inga (Hrsg.): *Wissen in institutioneller Interaktion*. Frankfurt am Main (u. a.): Lang, 177–205.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Konzett, Carmen (2010): "Negotiating Images of Self and Other: Identity Construction among Academics during Conference Discussions". In: Palander-Collin, Minna; Lenk, Hartmut; Nevala, Minna; Sihvonen, Päivi; Vesalainen, Marjo (eds.): *Constructing Identity in Interpersonal Communication / Construction identitaire dans la communication interpersonnelle / Identitätskonstruktion in der interpersonalen Kommunikation*. Helsinki: Société Néophilologique, 167–182.
- Konzett, Carmen (2012): *Any Questions? Identity Construction in Academic Conference Discussions*. Berlin: De Gruyter.
- Kotthoff, Helga (2014): *Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde*. Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik (FRAGL) 22. Online: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> (07.05.2017)
- Kotthoff, Helga (2017): *Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden*. Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik (FRAGL) 35. Online: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl> (25.07.2017)
- Krah, Antje (2017): „Gespräche in der Familie als unterrichtsähnliche Interaktion: (Normative) Rahmungen argumentativer Entscheidungsdiskurse“. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 189–215.
- Lange, Imke (2012): „Von ‚Schülerisch‘ zu Bildungssprache: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung“. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 123–142.
- Linell, Per (1982): *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: University of Linköping.

- Meer, Dorothee (2000): „Möglichkeiten angewandter Gesprächsforschung: Mündliche Prüfungen an der Hochschule“. In: *Linguistik online* 5, 1/00.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Moore, Jason; Schleppegrell, Mary (2014): "Using a Functional Linguistics Metalanguage to Support Academic Language Development in the English Language Arts". In: *Linguistics and Education* 26, 92–105.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2015) "Show that you know — Explanations, Interactional Identities and Epistemic Stance-taking in Family Talk and Peer Talk". In: *Linguistics and Education* 31, 238–259.
- Morek, Miriam (2016): „,watt soll ich dazu SAgen' – (Dis)Alignment bei der interaktiven Manifestation epistemischer Asymmetrien“. In: Groß, Alexandra; Harren, Inga (Hrsg.): *Wissen in institutioneller Interaktion*. Frankfurt am Main: Lang, 145–175.
- Morek, Miriam (2017): „Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens“. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 65–90.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): „Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, 67–101.
- Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule: Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempo.
- Mundwiler, Vera; Kreuz, Judith; Hauser, Stefan; Eriksson, Birgit; Luginbühl, Martin (2017): „Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich“. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 91–123.
- Neuland, Eva; Balsliemke, Petra; Baradaranossadat, Anka (2009): „Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 392–407.
- Ohlhus, Sören (2017): „Vom Gegenstand zum Lerngegenstand: Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule“. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 124–157.
- Pekarek Doehler, Simona (2016): "More Than an Epistemic Hedge: French *je sais pas* 'I don't know' as a Resource for the Sequential Organization of Turns and Actions". In: *Journal of Pragmatics* 106, 148–162.
- Pfeiffer, Martin (2015): *Selbstreparaturen im Deutschen: Syntaktische und interaktionale Analysen*. Berlin: De Gruyter.
- Phillips Galloway, Emily; Stude, Juliane; Ucceli, Paola (2015): "Adolescents' Metalinguistic Reflections on the Academic Register in Speech and Writing". In: *Linguistics and Education* 31, 221–237.
- Pillet-Shore, Danielle (2016): "Criticizing Another's Child: How Teachers Evaluate Students during Parent-Teacher Conferences". In: *Language in Society* 45 (1), 33–58.

- Pineker-Fischer, Anna (2017): *Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache*. Wiesbaden: Springer.
- Prediger, Susanne (2013): „Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thümann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 167–183.
- Preece, Siân (2009): *Posh Talk: Language and Identity in Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Preece, Siân (2015): ”’They ain’t using slang’: Working Class Students from Linguistic Minority Communities in Higher Education“. In: *Linguistics and Education* 31, 260–275.
- Quasthoff, Uta (2009): „Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz“. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84–100.
- Quasthoff, Uta (2011): „Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs“. In: Hoffmann, Ludger; Leimbrink, Kerstin; Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin: De Gruyter, 210–251.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs: Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Niemeyer.
- Reineke, Silke (2016): *Wissenszuschreibungen in der Interaktion: Eine gesprächsanalytische Untersuchung impliziter und expliziter Formen der Zuschreibung von Wissen*. Heidelberg: Winter.
- Sacks, Harvey (1995): *Lectures on Conversation*. Volume 1 & 2. Edited by Gail Jefferson. With an Introduction by Emanuel A. Schegloff. Malden: Blackwell Publishing.
- Schäfers, Ferk (2017): „Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren: Empirische (Re-)Konstruktion von ‚Beratungen‘ in der Lehrerbildung an einem Fallbeispiel“. In: Hauser, Stefan; Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. Bern: hep, 216–257.
- Schleppegrell, Mary J. (2010): *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New York: Routledge. [2004: Lawrence Erlbaum]
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. Online: www.gespraechsforschung-online.de/index.html (07.05.2017)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016): *Ausführungsvorschriften für schulische Prüfungen (AV-Prüfungen)*. Online: <https://www.berlin.de/sen/bildung/> (07.05.2017).
- Spreckels, Janet; Kotthoff, Helga (2009): ”Communicating Identity in Intercultural Communication“. In: Kotthoff, Helga; Spencer-Oatey, Helena (eds.): *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: De Gruyter, 415–439.
- Stanjek, Karl (2013): Soziologie – In sozialen Beziehungen leben.“ In: Stanjek, Karl (Hrsg.): *Altenpflege konkret: Sozialwissenschaften*. München: Urban & Fischer.

- Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (2011): "Knowledge, morality and affiliation in social interaction". In: Stivers, Tanya; Mondada, Lorenza; Steensig, Jakob (eds.): *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge: University Press, 3–24.
- Stukenbrock, Anja (2013): „Sprachliche Interaktion“. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, 217–259.
- Tajmel, Tanja (2017): *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollmer, Helmut J.; Thürmann, Eike (2010): „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 107–132.
- Wald, Benji (1978): „Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten“. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur: Zur linguistischen Theoriebildung*. Königstein: Scriptor, 128–149.
- Weatherall, Ann (2011): "I don't know as a Prepositioned Epistemic Hedge". In: *Research on Language and Social Interaction* 44 (4), 1–21.
- Webersik, Julia (2015): *Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe: Ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag: Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin: De Gruyter.
- Wortham, Stanton (2006): *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Biographische Angaben

Simone Amorocho

arbeitet als Akademische Rätin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte sind Angewandte Gesprächsforschung, Sprache in der beruflichen Bildung sowie Heritage-Sprecher und ihre Sprachen.