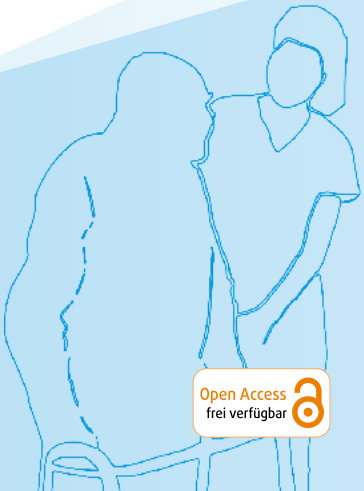
Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Simone Amorocho

Mündliche Prüfungen in der Pflegeausbildung

Eine gesprächsanalytische Studie zu sprachlichen und interaktionalen Anforderungen



ESV ERICH SCHMIDT VERLAG
100 Jahre

Open Access
frei verfügbar

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Herausgegeben von
Christian Fandrych, Marina Foschi Albert,
Karen Schramm und Maria Thurmair

Band 19

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mündliche Prüfungen in der Pflegeausbildung

Eine gesprächsanalytische Studie zu sprachlichen und interaktionalen Anforderungen

Von
Simone Amorocho

ERICH SCHMIDT VERLAG

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
https://ESV.info/978-3-503-21220-0

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die Nutzung, solange sie nicht zu gewerblichen oder bearbeitenden Zwecken erfolgt.

Weitere Informationen unter *https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/*

Diese Open Access Publikation wurde unterstützt durch das Landesdigitalisierungsprogramm für Wissenschaft und Kultur des Freistaates Sachsen.

zugleich Habilitationsschrift, Leipzig 2022

Umschlaggestaltung unter Verwendung einer Fotografie von © Juan Pablo Amorocho

ISBN 978-3-503-21220-0 (gedrucktes Werk)
ISBN 978-3-503-21221-7 (eBook)
DOI https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21221-7
ISSN 2751-2517

© 2025 Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G, 10785 Berlin, info@ESVmedien.de, www.ESV.info
sowie Simone Amorocho

Die Nutzung für das Text und Data Mining ist ausschließlich dem Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG vorbehalten. Der Verlag untersagt eine Vervielfältigung gemäß § 44b UrhG ausdrücklich.

Satz: Arnold & Domnick, Leipzig

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis 8
Abbildungsverzeichnis 9
Übersicht über die verwendeten GAT2- bzw. cGAT-Konventionen 10

Danksagung 13

1. Einleitung 15
1.1 Untersuchungsgegenstand und Forschungsinteresse 16
1.2 Aufbau der Arbeit 21

2. Die Sprachlichkeit fachlichen und berufsbezogenen Lernens 25
2.1 Bildungssprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde 28
2.2 Bildungssprache und Berufsbezug 42
2.3 Bildungssprachliche Praktiken 53
2.4 Fazit: Berufsbezogene bildungssprachliche Praktiken als Untersuchungsfokus 58

3. Prüfungsgespräche als Forschungsgegenstand und aus angewandter Perspektive 60
3.1 Quantitative Studien 62
3.2 Arbeiten mit normativer Ausrichtung 67
3.3 Gesprächsanalytische Untersuchungen 72
3.4 Fazit: Desiderata einer (gesprächsanalytischen) Prüfungsforschung 91

4. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage 93
4.1 Untersuchungsziele und Design der Studie 93
4.2 Datenerhebung, -aufbereitung und Überblick über das Korpus 99
4.2.1 Prüfungsgespräche 102
4.2.2 Beurteilungsgespräche, Erwartungshorizonte und curriculare Vorgaben 108
4.2.3 ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS 111
4.2.4 Angaben zu den StudienteilnehmerInnen 114
4.3 Datenauswertung 115
4.3.1 Muster und Varianzen 115
4.3.1.1 Linguistische Gesprächsforschung: Grundlagen, Schwerpunktsetzungen und Erweiterungen 116
4.3.1.2 Analyseleitende Prinzipien 121
4.3.1.3 Vorgehen bei der Datenanalyse 126
4.3.2 Institutionsseitige Normen 128

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

5. Gesprächsstruktur: Phasen und Aktivitätskomplexe 133
5.1 Überblick über die Gesprächsphasen 135
5.2 Die Teilphasen und Aktivitätskomplexe der Kernphase 144
5.2.1 Präsentieren der Ergebnisse 145
5.2.1.1 Wiedergeben des Falls 149
5.2.1.2 Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation 160
5.2.1.3 Darlegen von Maßnahmen 177
5.2.1.4 Präsentieren von Aufgabenlösungen 189
5.2.2 Bearbeiten von (Nach-)Fragen 200
5.3 Fazit: Zur Musterhaftigkeit der Prüfungsgespräche 224

6. Aktivitätsübergreifende Unterschiede zwischen den KandidatInnen 226
6.1 Globalstrukturelle Planung und Explizitheit 227
6.2 Thematische Orientierung 241
6.3 Bezugnahme auf den Fall 246

7. Prüfungsförmiges Erklären und Argumentieren 258
7.1 Prüfungsförmiges Erklären 264
7.1.1 Forschungsüberblick zum Erklären 264
7.1.2 Erklären in den Prüfungsgesprächen 271
7.2 Prüfungsförmiges Argumentieren 289
7.2.1 Forschungsüberblick zum Argumentieren 289
7.2.2 Argumentieren in den Prüfungsgesprächen 298
7.2.2.1 Subsumieren bzw. Maßnahmen ableiten und begründen 308
7.2.2.2 Erörtern 315
7.3 Stilistische Varianzen 321
7.3.1 Ausgebautheit 322
7.3.2 Abstraktion 330
7.3.3 Fachlichkeit 337
7.4 Fazit: Die rekonstruierten Praktiken des Argumentierens und Erklärens im Licht der Forschung 347

8. Interaktionale Varianzen 354
8.1 Schweigen der Prüfenden 355
8.2 Prüferinterventionen während des Präsentierens der Ergebnisse 361
8.3 Prüfergesteuerte Themenbearbeitung 378
8.4 Prüferaktivitäten bei KandidatInnen mit niedriger Sprachkompetenz 388

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

9. Praktiken der Positionierung 400
9.1 Epistemische Positionierung 408
9.1.1 Epistemische Haltung und epistemischer Status in der Prüfungsinteraktion 410
9.1.2 Epistemische Positionierungspraktiken der KandidatInnen 422
9.1.2.1 Demonstrieren von Expertise 428
9.1.2.2 DOING BEING CANDIDATE 434
9.1.2.3 DISPLAY von Unsicherheit und Nicht-Wissen 437
9.2 Positionierung in der beruflichen Rolle 443
9.3 Zusammenspiel von beruflicher und epistemischer Positionierung 453

10. Institutionsseitige Normen für das Kandidatenhandeln 464
10.1 Planen und Strukturieren der Ergebnispräsentation 475
10.2 Interagieren mit den Prüfenden 482
10.3 Variation des Abstraktionsniveaus 488
10.4 Konstitution als Experte/Expertin 497
10.5 Überzeugen als angehende Pflegekraft 504
10.6 Zusammenschau der Ergebnisse: Nachweisen beruflicher Eignung 509

11. Resümee und Ausblick 513
11.1 Zusammenschau der Ergebnisse 514
11.2 Reflexion der Erträge und Implikationen für das Fach Deutsch als Zweitsprache 526

12. Literatur 541

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Parameter für Versprachlichungsstrategien (nach Koch/Oesterreicher 1986: 23) 32
Tabelle 2: Pragmatische Parameter der Bildungssprachlichkeit und einige mit ihnen assoziierte sprachliche Merkmale (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen) 36
Tabelle 3: Funktionen von Fachsprachen und ausgewählte sprachliche Merkmale (nach Niederhaus 2011: 44–47) 44
Tabelle 4: Überblick über das Korpus der Prüfungsgespräche (nach Amorocho 2015: 218) 102
Tabelle 5: In den mündlichen Prüfungen geprüfte Lernfelder (nach §11 Abs. 1 AltPflAPrV) 103
Tabelle 6: Anforderungsbereiche bei der Erstellung/Beurteilung von (fallbezogenen) Prüfungen (nach AV Prüfungen 2016: II, 3) 111
Tabelle 7: Korrespondenzen zwischen ACTFL und GER in der Bewertung von Sprechkompetenz (nach Tschirner/Bärenfänger 2012) 113
Tabelle 8: Relation zum Bezugstext für verschiedene reproduktive Formen (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen) 154
Tabelle 9: Kommunikative Aufgaben in dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' (eigene Darstellung) 175
Tabelle 10: Kommunikative Aufgaben in dem Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' (eigene Darstellung) 188
Tabelle 11: Gegenüberstellung von Musterpositionen bzw. JOBS / kommunikativen Aufgaben des Erklärens (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen) 268
Tabelle 12: Überblick über die wichtigsten Erklärformen und -gegenstände im Korpus (eigene Darstellung) 279
Tabelle 13: Gegenüberstellung der internen Struktur bzw. der JOBS/kommunikativen Aufgaben des Argumentierens (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen) 296
Tabelle 14: Globale Strukturierung des Datums #7|7b (eigene Darstellung) 303
Tabelle 15: Verschiebungen der QUAESTIO in Datum #7|18b (eigene Darstellung) 341
Tabelle 16: Parameter für die Beschreibung von Prüferinterventionen (eigene Darstellung) 367
Tabelle 17: Sequenzielle Struktur von Datum #8|7 (eigene Darstellung) 385
Tabelle 18: Gegenüberstellung der von Benjamin und Mari vorgeschlagenen Maßnahmen (eigene Darstellung) 458
Tabelle 19: Übersicht über die rekonstruierten Varianzen (eigene Darstellung) 518

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Berufsbezogene Bildungssprache im Verhältnis zu verwandten Registern (eigene Darstellung) 47
Abbildung 2: Überblick über die erhobenen Datenarten (eigene Darstellung) 96
Abbildung 3: Verwendung der erhobenen Datenarten im Analyseprozess (eigene Darstellung) 97
Abbildung 4: Aufbau des Ereigniskomplexes „Mündliche Prüfung“ (eigene Darstellung) 105
Abbildung 5: Niveaustufen der ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES und dazugehörige funktionale und organisatorische Kompetenz (nach Tschirner 2013: 43) 112
Abbildung 6: Verteilung der Sprechkompetenz im Korpus (eigene Darstellung) 113
Abbildung 7: Der Gesprächsverlauf im Überblick (eigene Darstellung) 136
Abbildung 8: Klassifikation der prüferseitigen Fragen nach ihren interaktiven Funktionen (eigene Darstellung) 222
Abbildung 9: Begründen, Argumentieren und Erklären im Verhältnis zueinander (eigene Darstellung) 262
Abbildung 10: Das Argumentationsschema von Toulmin (nach Toulmin 2003: 97, 1996) 290
Abbildung 11: Das STANCE-Dreieck (nach Du Bois 2007: 163) 407
Abbildung 12: Übersicht über die Anforderungsdimensionen in den untersuchten Prüfungsgesprächen (eigene Darstellung) 473
Abbildung 13: Überblick über die institutionsseitigen Normen für das Kandidatenhandeln in der Prüfungsinteraktion (eigene Darstellung) ... 510

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Übersicht über die verwendeten GAT2- bzw. cGAT-Konventionen

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

`[ ]` `[ ]`	Überlappungen und Simultansprechen
`=`	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Segmente (LATCHING)

Ein- und Ausatmen

`°h / h°`	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2–0.5 Sekunden Dauer
`°hh / hh°`	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5–0.8 Sekunden Dauer
`°hhh / hhh°`	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8–1.0 Sekunde(n) Dauer

Pausen

`(.)`	Mikropause (geschätzt), bis ca. 0.2 Sekunden Dauer
`(2.85)`	gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

`und_äh`	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
`äh öh äm`	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pausen“
`?`	Abbruch durch Glottalverschluss
`:`	Dehnung, Längung, um ca. 0.2–0.5 Sekunden Dauer
`::`	Dehnung, Längung, um ca. 0.5–0.8 Sekunden Dauer
`:::`	Dehnung, Längung, um ca. 0.8–1.0 Sekunde(n) Dauer

Rezeptionssignale

`hm, ja, nein, nee`	einsilbige Signale
`hm_hm, ja_a, nei_ein, nee_e`	zweisilbige Signale
`?hm?hm`	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	auffälliger Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
,	mittel steigend
–	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<hustend> .....>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> .....>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
(xxx) (xxx xxx)	unverständliche Passage, je nach Länge (xxx = eine Silbe)
(solche)	vermuteter Wortlaut
(solche/welche)	mögliche Alternativen

Die Darstellung der Transkriptionskonventionen ist weitgehend übernommen aus Schmidt et al. (2015) und Selting et al. (2009: 391–392).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Danksagung

Ein Buch zu schreiben, ist bisweilen eine einsame Tätigkeit. Diese Einsamkeit, die sich in den Wochen, Monaten und Jahren am Schreibtisch einstellt, mag darüber hinwegtäuschen, dass eine empirische Studie auf die Mitwirkung zahlreicher Personen und auf die Unterstützung verschiedener Institutionen angewiesen ist. Wie ich im Verlauf des Forschungsprozesses vielfach erfahren habe, ist eine solche Unterstützung gerade dann nicht selbstverständlich, wenn sich die Forschung einer dem Blick der Öffentlichkeit in der Regel nicht zugänglichen sozialen Veranstaltung zuwendet. Dass es dennoch gelungen ist, Prüfungsgespräche in der Pflegeausbildung zu untersuchen, verdanke ich daher zu allererst den Schulen, den Prüfenden und den KandidatInnen. Ohne ihre Bereitschaft, mich „hinter die Kulissen" blicken zu lassen, und ihr Vertrauen, dass ich mit den erhobenen Daten verantwortungsvoll umgehe, wäre die vorliegende Studie nicht zustande gekommen. Den SchulleiterInnen und Lehrkräften möchte ich zudem dafür danken, mir die für die Analyse relevanten Prüfungsunterlagen zur Verfügung gestellt zu haben. Dass sie zudem auch weit über die Erhebung hinaus Fragen zur Prüfungsvorbereitung und -organisation beantwortet und meine Analyseeindrücke aus fachlicher bzw. institutioneller Perspektive kommentiert haben, hat mir als Laiin den Zugang zum Forschungsfeld erheblich erleichtert.

Danken möchte ich auch meinem Betreuer, Prof. Dr. Erwin Tschirner, der diese Arbeit auf vielfältige Weise unterstützt hat. So hat er mir ermöglicht, die Ausbildung als Testerin für das ORAL PROFICIENCY INTERVIEW zu absolvieren, womit mir ein geeignetes Instrument zur Erhebung der mündlichen Sprachkompetenz zur Verfügung stand. Und auch über seine testwissenschaftliche Expertise hinaus bin ich ihm dafür zu Dank verpflichtet, dass er mich über all die Jahre hinweg ermutigte, das Projekt weiterzuverfolgen und zu einem Abschluss zu bringen. Zudem gilt mein Dank auch Prof. Dr. Christian Fandrych und Prof. Dr. Helga Kotthoff für ihre Bereitschaft, die Begutachtung der Arbeit zu übernehmen.

Auf dem Weg zur Fertigstellung der Arbeit haben mich zahlreiche Personen unterstützt. So möchte ich Niclas Schwalbe danken, der im Rahmen eines Werkvertrages die zitierten Transkriptausschnitte überprüft hat. Dass dies möglich war, verdanke ich Prof. Dr. Gabriele Kniffka. Jana Winter und Anne-Sophie Schlesinger waren mir als studentische Hilfskräfte bei der Korrektur (von Teilen) des Literaturverzeichnisses eine große Unterstützung. Ursula Grossmann danke ich für das unermüdliche (und zum Teil mehrfache) Korrekturlesen der einzelnen Kapitel, Dr. Martin Hartung für die Übernahme des professionellen Lektorats. Für die spontane Bereitschaft, einzelne Kapitel zu lesen, möchte ich mich bei Dr. Susanne Borgwaldt, Irene Bundschuh, Dr. Yvonne Decker-Ernst, Sonja Domes, Dr. Christian Pfeiffer, Anne-Sophie Schlesinger, Hanna Siegismund und Markus Willmann herzlich bedanken.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das vorliegende Buch stellt eine leicht überarbeitete und deutlich gekürzte Fassung meiner Habilitationsschrift dar, die ich im März 2020 eingereicht und die im November 2021 von der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig angenommen wurde. Die Publikation im Open-Access-Format wäre ohne die Förderung aus Mitteln des Landesdigitalisierungsprogramms für Wissenschaft und Kultur des Freistaates Sachsen nicht möglich gewesen. Auch Prof. Dr. Christian Fandrych und der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Freiburg e.V. möchte ich herzlich für die großzügige finanzielle Unterstützung danken. Gefördert wurde die Publikation zudem durch ein Lehrhonorar, das ich für diese Zwecke nutzen durfte. Für die Aufnahme in die Reihe „Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache" möchte ich den HerausgeberInnen herzlich danken.

Mein größter Dank aber gilt meinem Mann, Juan Pablo Amorocho, der diese Arbeit durch den unbeirrbaren Glauben an ihre Fertigstellung über all die Jahre hinweg mitgetragen hat. Er hat nicht nur die Grafiken erstellt und die automatisierte Überprüfung der Quellenangaben technisch ermöglicht, sondern er hat wie kein anderer am Forschungsprozess partizipiert und es war eine Selbstverständlichkeit für ihn, mich mit einem großzügigen „Ehegattenstipendium" in meinem Sabbatical zu unterstützen. Ihm sei diese Arbeit gewidmet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vielleicht gibt es überhaupt keine schlechtere Gelegenheit,
sich von einer vorteilhaften Seite zu zeigen,
als gerade ein öffentliches Examen.

Heinrich von Kleist

1. Einleitung

Mündliche Prüfungen stellen in den meisten Bildungsbiografien nahezu singuläre Ereignisse dar (s. Meer 2011: 39). Denn während SchülerInnen[1] von der Primarstufe an mit schriftlichen Prüfungen konfrontiert werden, bilden mündliche Prüfungen im Kanon schulischer Leistungsmessung eine Ausnahmeerscheinung. Damit haben Lernende kaum Gelegenheit, sich in der Kandidatenrolle zu „erproben" und in actu Wissen über die kommunikative Gattung Prüfungsgespräch zu erwerben. Eine solche Konstellation birgt die Gefahr, dass fehlendes Gattungswissen durch anekdotische Erlebnisberichte kompensiert wird und dadurch Fehleinschätzungen im Hinblick auf die Anforderungen der Prüfungen entstehen. SchülerInnen mit ausländischer Bildungsbiografie sind – so kann zumindest vermutet werden – insofern besonders „anfällig" für derartige Mythen, als sie weniger auf institutionelles Wissen zurückgreifen können. Verfügen sie zudem nur eingeschränkt über die in der Prüfung geforderten sprachlichen und kommunikativen Praktiken, so können diese Faktoren, obgleich sie augenscheinlich nicht unmittelbar die fachliche Kompetenz betreffen, erhebliche Konsequenzen für die Bildungskarriere haben. Denn trotz ihrer Seltenheit sind mündliche Prüfungen nicht etwa marginal für den Bildungserfolg. Ganz im Gegenteil haben sie dort, wo sie vorkommen, entscheidende Selektionsfunktionen; man denke etwa an die mündliche Abiturprüfung, hochschulische Abschlussprüfungen, die Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I oder eben an die Abschlussprüfungen in der beruflichen Bildung.

Damit aber ist der schulischen Prüfungslogik ein grundsätzlicher Widerspruch zu eigen: Auf der einen Seite kommt den mündlichen Prüfungen eine Schlüsselfunktion für das Erlangen von Bildungsabschlüssen zu, auf der anderen Seite ist die Zahl der im Verlauf einer Bildungskarriere zu absolvierenden Prüfungen so gering, dass die KandidatInnen kaum Routinen für die Bewältigung der

1 Grundsätzlich bemüht sich die Arbeit um eine gendergerechte Sprache. Dazu wird das Verfahren der Binnenmajuskel (z. B. *KandidatInnen*) mit dem der Schrägstrichschreibung kombiniert (z. B. *der/s, sein/ihr*). Aus ökonomischen Gründen werden Sparformen gegenüber Doppelformen bevorzugt, d. h., sie finden Verwendung, sofern die maskuline in der femininen Form graphisch enthalten ist, auch wenn die Formen nicht vollständig transparent sind (z. B. *AkteurInnen*). Auf eine wortinterne Movierung hingegen wird durchgängig verzichtet (also: *kandidatenseitig*, nicht *kandidatInnenseitig*).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Prüfungssituation ausbilden können. Dieses Missverhältnis könnte ein Grund dafür sein, dass sich ein florierender Markt an Ratgeberliteratur entwickelt hat (s. Teilkapitel 3.2), der zugleich Zeugnis davon ablegt, dass mündliche Prüfungen mehr als jede andere Prüfungsart Projektionsfläche für Versagensängste sind. Dies wiederum ist augenscheinlich auf den kommunikativen Druck zurückzuführen, dem KandidatInnen in einem Prüfungsgespräch ausgesetzt sind. Denn anders als im Unterrichtsgespräch müssen die KandidatInnen ihr Wissen in der Regel alleine vor mehreren Prüfenden darlegen und diese haben das Recht, jederzeit nachzufragen. Hinzu kommt, dass die Planungszeit im Vergleich zu einer schriftlichen Prüfung erheblich geringer ist und dass einmal Gesagtes nachträglich nicht mehr gelöscht werden kann.

1.1 Untersuchungsgegenstand und Forschungsinteresse

Prüfungsgespräche sind folglich eine ebenso wichtige wie gefürchtete kommunikative Gattung (s. bereits Piehl 1973; Fisch 1970). Trotz ihrer Bedeutung für die Bildungskarriere waren sie aber bislang kaum Gegenstand linguistischer Forschung (s. Teilkapitel 3.3 und 3.4). Dies stellt gerade aus anwendungsbezogener Perspektive ein gravierendes Desiderat dar. Deshalb setzt sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Dabei wird mit der Altenpflege ein Ausbildungsgang in den Blick genommen, in dem das Absolvieren einer mündlichen Prüfung obligatorisch für den Zugang zum Beruf ist (s. Teilkapitel 4.2.1). Dieser gewichtige Stellenwert der mündlichen Prüfung bleibt auch in der generalistischen Pflegeausbildung, die zum 1. Januar 2020 eingeführt wurde, erhalten (s. §§9 Abs. 1, 19 Abs. 1 PflAPrV).

Um einen ersten Eindruck von den Anforderungen der Prüfungsgespräche zu vermitteln, möchte ich die Perspektive der KandidatInnen in den Fokus rücken. Dafür erscheint es instruktiv, den Blick auf die Beurteilungsgespräche zu richten, die sich an die Prüfungsgespräche anschließen, denn in der Regel werden die KandidatInnen darin aufgefordert, den Prüfungsverlauf aus der Rückschau zu kommentieren, bevor ihnen die Beurteilung von den Prüfenden mitgeteilt wird. So reflektiert auch der Auszubildende David Meyer[2] in dem folgenden Datum #1|1[3] das vorausgegangene Prüfungsgespräch aus seiner Perspektive. Unmittelbar zuvor haben die Prüfenden die Note in Abwesenheit des Kandidaten ausgehandelt. In dem Ausschnitt kommentiert David seine Wahrnehmung des Prüfungsteils, in dem rechtliche Kenntnisse nachzuweisen sind.

2 Es handelt sich hier wie im Folgenden um ein im Zuge der Anonymisierung der Daten vergebenes Pseudonym (s. genauer Teilkapitel 4.2.4). Die Angaben in Klammern betreffen die Erstsprache (Deutsch) und das sprachliche Niveau im Deutschen (ADVANCED HIGH bzw. C1, s. genauer Teilkapitel 4.2.3)

3 Die erste Zahl bezeichnet jeweils das Kapitel, die zweite das Datenbeispiel. Es handelt sich folglich um das erste Datenbeispiel des ersten Kapitels.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#1|1 ((01:48–02:33))

TK1.1_BG_DM, Kandidat: David Meyer (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 DM °h hh° mh::: dass ich BEIM:::;
0002    (0.99)
0003    ((schmatzt)) beim thema RECHT,
0004    (0.22)
0005    war ich eigentlich (0.94) AUCH sicher;
0006    also gestern Abend,
0007    (0.62)
0008    und heute MORgen,
0009    (0.21)
0010    WAR ich sicher,
0011    °hhh aber nachHER,
0012    ab aber nachHER hab ich dann gemerkt,
0013    (0.62)
0014    als frau HOberg dann gesag_ha;=
0015    =kommen sie mal mehr zum FALLbeispiel,
0016    °hhh da bin ich dann total durcheiNANdergekommen;
0017    also da wusst ich dann NICH mehr,
0018    wo sollt ich zuERST (wo) gucken;
0019    auf meim °hh auf meim struktuRIErungsblatt,
0020    oder auf meim: (1.06) äh auf dem FALLbeispiel;
0021    (0.71)
0022    °hh hhh° (1.56) ps (0.46) und dann war die ZEIT nei vorbei.
0023    (0.31)
0024    ich wollt dann noch die w die PFLEgerischen maßnahmen
        machen,
0025    also äh ähm ähm die LÖsungsvorschläge wollt ich eigentlich
        noch (0.44) sagen,
0026    waRUM man so_ne-=
0027    =aber dann war ja die zeit ja schon vorBEI,
```

In dem Ausschnitt legt David dar, wie er den rechtlichen Teil der mündlichen Prüfung erlebt hat. Dadurch, dass er seine Schwierigkeiten in der Prüfungssituation schildert, eröffnet er einen Einblick in die Herausforderungen, die für ihn mit dem Ablegen der mündlichen Prüfung einhergehen. Im Folgenden möchte ich drei Aspekte herausgreifen, die über den konkreten Einzelfall hinaus einen Eindruck davon vermitteln, was es aus Kandidatenperspektive bedeutet, eine mündliche Prüfung abzulegen.

Der erste Aspekt betrifft die von David geschilderte Diskrepanz zwischen Lern- und Prüfungssituation. Während er sich bei der Vorbereitung auf die Prüfung sicher fühlte (Zeilen 1–10), sei er in der Prüfung *total durcheiNANdergekommen* (Zeile 16). Durch dieses Kontrastieren der beiden Situationen weist David darauf hin, dass der Wissensabruf unter Prüfungsbedingungen eine besondere Herausforderung darstellt. Dabei beschreibt er mit dem Verlust von Sicherheit zunächst die Veränderung seines mentalen Zustands. Anders als bei einer Klau-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sur aber ist diese für die Prüfenden potenziell wahrnehmbar, da sie die Wissenspräsentation ONLINE mitverfolgen. Das bedeutet, dass die gezeigte Sicherheit bzw. Unsicherheit im Hinblick auf das präsentierte Wissen einen Bestandteil der Prüfungsleistung bildet und somit in die Beurteilung einbezogen werden kann.

Die zweite Herausforderung ist eng mit diesem Sicherheitsverlust verbunden. Als Wendepunkt nämlich, der die Konfusion auslöst, stellt David das Eingreifen der Prüferin dar (Zeile 14–15). Damit weist er darauf hin, dass sich KandidatInnen nicht darauf beschränken können, vorbereitete Inhalte zu präsentieren. Vielmehr erfordert die Prüfungssituation, dass sie spontan und flexibel auf Prüferinitiativen reagieren und in der Lage sind, die eigene Sprechplanung anzupassen.

Allerdings lässt sich ein Plan nur dann an die situativen Erfordernisse anpassen, wenn er zuvor entwickelt wurde. Entsprechend besteht die dritte Herausforderung darin, die Wissenspräsentation so zu planen, dass die relevanten Inhalte in der vorgegebenen Zeit behandelt werden.[4] Dies ist David aus eigener Sicht nicht gelungen. Aus zeitlichen Gründen nämlich habe er auf die *PFLEgerischen maßnahmen* (Zeile 24) bzw. auf die *LÖsungsvorschläge* (Zeile 25) nicht mehr eingehen können. Solche Planungsprobleme verdeutlichen, dass Zeit in mündlichen Prüfungen eine kostbare Ressource darstellt: In kaum einer anderen kommunikativen Gattung ist der für das Gesprächsereignis zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen derart rigide festgelegt wie in mündlichen Prüfungen.

Betrachtet man die von David angesprochenen Herausforderungen in der Zusammenschau, so fällt auf, dass es sich dabei nicht um fachliche Schwierigkeiten handelt. Vielmehr thematisiert David Herausforderungen, die durch die Interaktionssituation bedingt sind. Trotz der Tatsache also, dass es sich um eine Fachprüfung handelt, steht für ihn offenkundig die Bewältigung der Interaktionssituation im Vordergrund. Damit verdeutlicht er eindrücklich, dass das Ablegen einer Fachprüfung zugleich eine sprachliche und interaktionale Leistung darstellt (s. auch Steuble 1986: 46).

Nun hat David die Prüfung in seiner Erstsprache Deutsch abgelegt und damit in der Sprache, die er am sichersten beherrscht und in der er schulisch sozialisiert wurde. Gerade in den Pflegeberufen aber ist die Zahl der Auszubildenden, für die Deutsch eine Zweitsprache darstellt, beträchtlich. Zwar fehlen verlässliche Zahlen, schätzungsweise aber liegt ihr Anteil bei einem Drittel (s. Amorocho 2022: 11–12). Ein Teil dieser Auszubildenden hat zudem eine ausländische Bildungsbiografie. Weniger noch als bei David kann bei ihnen folglich vorausge-

4 In diesem dritten Aspekt spiegelt sich zugleich eine Besonderheit des Prüfungsformats wider, denn die hier untersuchten Prüfungen zeichnen sich dadurch aus, dass die KandidatInnen in einer Vorbereitungszeit schriftliche Aufgaben bearbeiten und die Ergebnisse in der Prüfung präsentieren (s. genauer Teilkapitel 3.2 und 4.2.1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

setzt werden, dass sie über die sprachlichen und kommunikativen Praktiken verfügen, die sie für die Bewältigung der Prüfungsgespräche benötigen. Angesichts dessen erscheint es geboten, eben diese Praktiken im Rahmen der Ausbildung gemeinsam mit den fachlichen Inhalten zu vermitteln (s. Kapitel 2 und 11.2). Eine Voraussetzung für eine solch gezielte Vermittlung ist allerdings, dass ein Wissen darüber vorliegt, worin die sprachlichen und interaktionalen Anforderungen der Prüfungsgespräche bestehen. Dafür möchte die vorliegende Studie die Grundlage legen. Auch wenn somit ausdrücklich nicht das Ziel verfolgt wird, die spezifischen Probleme beim Ablegen der Prüfung in der Zweitsprache Deutsch zu rekonstruieren, versteht sich die Arbeit aufgrund des skizzierten Zusammenhangs als ein Beitrag zum Fach Deutsch als Zweitsprache (s. auch Teilkapitel 11.2).

Bei diesem Vorhaben kann nur marginal auf Vorarbeiten zurückgegriffen werden, denn die Prüfungen der Pflegeausbildung[5] stellen bis dato einen blinden Fleck in der Forschungslandschaft dar (s. Kapitel 3). So entstammen die wenigen gesprächsanalytischen Arbeiten zu mündlichen Prüfungen dem hochschulischen Kontext (s. Teilkapitel 3.3). Deren Ergebnisse aber sind insofern nur äußerst eingeschränkt auf die berufliche Bildung übertragbar, als mit der institutionellen Verortung bestimmte (Bildungs-)Ziele einhergehen. Namentlich strebt die Hochschule den Zweck der Erweiterung kollektiver Wissensbestände an, während eine Ausbildung zum Ziel hat, berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln, d. h., die Auszubildenden sollen dazu befähigt werden, fachliches Wissen für die Lösung praktischer Probleme zu nutzen (s. Kapitel 2). Es steht zu vermuten, dass sich dieses Bildungsziel auch auf das sprachliche Handeln in den Prüfungsgesprächen auswirkt.

Vor diesem Hintergrund sollen in der vorliegenden Studie die sprachlichen und interaktionalen[6] Anforderungen der Prüfungsgespräche rekonstruiert werden. Dabei sind mit Anforderungen einerseits die kommunikativen Aufgaben gemeint, die mit der Bewältigung der fachlichen Aufgaben einhergehen, und andererseits die normativen Erwartungen im Hinblick auf die dafür einzusetzenden sprachlichen und interaktionalen Praktiken. Die Rekonstruktion dieser Anforderungen erfolgt in einem dreischrittigen Analyseprozess (s. genauer Teilkapitel 4.1). Der erste Schritt besteht darin, kandidatenübergreifende Muster im Prüfungsverlauf aufzudecken. So sollen zunächst auf der makrostrukturellen

5 Nach den bis zum 31. Dezember 2019 gültigen Regelungen waren die Alten- und die Krankenpflege getrennte Ausbildungsgänge (s. AltPflAPrV, KrPflAPrV). Obgleich diese Regelungen für die der Studie zugrunde liegenden Daten maßgeblich sind, verwende ich die Bezeichnung „Pflegeausbildung" im Singular, da es sich seit dem 1. Januar 2020 um einen Ausbildungsgang mit verschiedenen Spezialisierungsmöglichkeiten handelt (s. PflAPrV)

6 Genau genommen müsste es „sprachlich-interaktionale Anforderungen" heißen, da als Datengrundlage lediglich Audio-Aufnahmen zur Verfügung stehen (s. Kapitel 4.1 und 4.2).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ebene die Phasen, die Teilphasen und die großflächigen Aktivitätskomplexe rekonstruiert werden. Diese Aktivitätskomplexe ihrerseits bestehen in der Regel aus Verkettungen von konversationellen Aktivitäten. Da dem Erklären und Argumentieren dabei eine zentrale Rolle zukommt, werde ich diese beiden Aktivitäten genauer in den Blick nehmen.

Den Ausgangspunkt bilden somit Gemeinsamkeiten im Vorgehen. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich neben solchen kandidatenübergreifenden Übereinstimmungen auch Unterschiede im Hinblick auf die Bewältigung der Prüfungsaufgaben zeigen. Diese Unterschiede im Vorgehen finden auf sprachlicher und interaktionaler Ebene in den Praktiken der Aufgabenbearbeitung ihren Ausdruck. Das Ziel des zweiten Schrittes besteht folglich darin, diese Unterschiede zu beschreiben. Gleichwohl lässt die Rekonstruktion solcher Varianzen noch keine Rückschlüsse auf die den Prüfungen zugrunde liegenden Anforderungen zu. Denn aus linguistischer Perspektive mag eine bestimmte Praktik als elaboriert bzw. als komplex gelten, es kann aber nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass sprachliche Elaboriertheit bzw. Komplexität für die Beurteilung einer fachlichen Prüfung relevant ist. Das bedeutet, dass bei der Rekonstruktion der Anforderungen nicht das Urteil des/r Analysierenden maßgeblich sein sollte, sondern dass das Ziel darin bestehen muss, die institutionsseitigen Erwartungen zu erfassen. Aus diesem Grund dient der dritte Schritt dazu, diese Erwartungen aufzudecken, d.h., es wird untersucht, wie die Prüfenden die im zweiten Schritt beschriebenen Unterschiede beurteilen. Da diese Erwartungen im Prüfungsgespräch nur bedingt offengelegt werden, erscheint es geboten, weitere Datenarten einzubeziehen. Namentlich werden die Beurteilungsgespräche, die curricularen Vorgaben und die Erwartungshorizonte ausgewertet (s. Teilkapitel 4.2.2). Mit diesem Schritt soll folglich der normative Überbau der Prüfungsgespräche freigelegt werden.

Die drei skizzierten Analyseschritte spiegeln sich auch im Aufbau der Arbeit wider. Dabei liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf den ersten beiden Schritten, deren Ergebnisse teils gemeinsam und teils in getrennten Kapiteln behandelt werden (s. Kapitel 5 bis 9). Demgegenüber ist dem dritten Analyseschritt ein eigenes Kapitel gewidmet, um so dem Umstand Rechnung zu tragen, dass mit der Aufdeckung der zugrundeliegenden Normen nicht nur eine Erweiterung der Datengrundlage einhergeht, sondern zugleich das ausschließlich gesprächsanalytische Vorgehen verlassen wird (s. Kapitel 10). Genauer möchte ich den Gang der Argumentation im folgenden Teilkapitel darlegen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

1.2 Aufbau der Arbeit

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich – wie vorgängig umrissen – auf die Rekonstruktion der sprachlichen und interaktionalen Anforderungen von Prüfungsgesprächen in der Pflegeausbildung. Bevor ich mich allerdings diesem empirischen Vorhaben zuwende, soll eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld (s. Kapitel 2) und dem Untersuchungsgegenstand (s. Kapitel 3) erfolgen. Dabei wird im zweiten Kapitel der Zugang über die institutionelle Verortung der Prüfungsgespräche gewählt. Denn mündliche Prüfungen stellen kein isoliertes Ereignis dar, sondern sie schließen an die schulische Wissensvermittlung an. Insofern ist davon auszugehen, dass die sprachlichen und interaktionalen Praktiken, die sich in den Prüfungsgesprächen rekonstruieren lassen, auch in der unterrichtlichen Wissensvermittlung vorkommen. Um diese zu beschreiben, wird das Konzept der Bildungssprache aufgegriffen (s. Teilkapitel 2.1). Zugleich muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass die untersuchten Prüfungsgespräche den Zugang zum Beruf regeln. Anders als in den allgemeinbildenden Schulen dient die schulische Wissensvermittlung folglich dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und ist eng mit der praktischen Ausbildung koordiniert (s. Teilkapitel 2.2). Indem also das Konzept der Bildungssprache für das berufsbezogene Lernen spezifiziert und auf den Praktikenansatz bezogen wird (s. Teilkapitel 2.3), ist der Beschreibungsrahmen für die Analyse der Daten abgesteckt (s. Teilkapitel 2.4).

Das zweite Kapitel beschäftigt sich folglich nicht mit den mündlichen Prüfungen, sondern wählt den Zugang über den institutionellen Kontext, in den diese eingebunden sind. Demgegenüber soll im dritten Kapitel der Forschungsstand zum Untersuchungsgegenstand selbst aufgearbeitet werden (s. Teilkapitel 3.1 und 3.3). Dabei liegt der Schwerpunkt entsprechend dem methodischen Zugang der vorliegenden Arbeit auf der gesprächsanalytischen Forschung, die – so kann bereits vorgreifend festgehalten werden – lückenhaft ist. Über diese Forschungssynopse hinaus aber möchte das Kapitel auch die angewandte Perspektive einfangen. Folglich finden auch praxisnahe Arbeiten Berücksichtigung, die das Ziel verfolgen, den Prüfenden oder den KandidatInnen ein Orientierungswissen zu vermitteln und/oder die Prüfungspraxis zu verändern (s. Teilkapitel 3.2).

Nach dieser Darstellung der theoretischen Grundlagen und der Benennung zentraler Desiderata wendet sich die Arbeit im vierten Kapitel dem Design der Studie zu. Dieses wird zunächst in seiner Gesamtanlage präsentiert und plausibilisiert (s. Teilkapitel 4.1), um aufbauend darauf die Datenarten im Einzelnen zu beschreiben und einen Überblick über das Korpus zu geben (s. Teilkapitel 4.2). Daran schließt sich die Darstellung der Datenauswertung an, im Zuge derer ich einerseits methodische Grundannahmen und analyseleitende Prinzipien darlegen möchte und andererseits den Gang der Analyse nachzeichnen werde (s. Teilkapitel 4.3).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das fünfte Kapitel bildet den Auftakt der Ergebnisdarstellung. Um zunächst einen Eindruck vom Gesamtverlauf der Prüfungsgespräche zu vermitteln, wird in diesem Kapitel die rekonstruierte Makrostruktur beschrieben. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Kernphase (s. Teilkapitel 5.2), in der die KandidatInnen ihr Wissen darlegen, um es beurteilbar zu machen (s. Meer 2000). Demgegenüber werden die Eröffnungs- und die Beendigungsphase deutlich kondensierter behandelt (s. Teilkapitel 5.1). Die Kernphase besteht aus zwei Teilphasen, dem Präsentieren der in der Vorbereitungszeit ausgearbeiteten Ergebnisse und einer stärker interaktiv angelegten Teilphase, in der die Prüfenden (Nach-)Fragen stellen. Von diesen beiden Teilphasen nimmt die Ergebnispräsentation in der Regel deutlich mehr Zeit in Anspruch und sie gliedert sich ihrerseits in verschiedene, in ihrer Abfolge festgelegte Einheiten, die ich als „Aktivitätskomplexe" bezeichnen möchte (s. auch Nothdurft et al. 1994). Letztere resultieren aus einer fachlichen Logik, werden aber auch auf der sprachlichen Ebene als Einheiten hergestellt und sind mit bestimmten kommunikativen Aufgaben verbunden, die die KandidatInnen bewältigen müssen. Indem diese Aufgaben beschrieben werden, sind folglich zugleich konstitutive sprachlich-interaktionale Anforderungen auf der Makroebene bestimmt.

Während sich das fünfte Kapitel somit der Beschreibung überindividueller Gemeinsamkeiten widmet, sollen im sechsten Kapitel Unterschiede zwischen den KandidatInnen dargelegt werden, die sich aktivitätsübergreifend rekonstruieren lassen. Diese betreffen einerseits die globale Sprechplanung (s. Teilkapitel 6.1) und andererseits den Stil der Aufgabenbearbeitung (s. Teilkapitel 6.2 und 6.3). Die Rekonstruktion dieser Unterschiede bildet – gemeinsam mit den in den Folgekapiteln beschriebenen Varianzen – den Fixpunkt für die Aufdeckung der normativen Erwartungen der Prüfenden, denn die rekonstruierten Praktiken stellen die materielle Basis dar, auf die sich die abstrakten Normen beziehen.

Mit dem siebten Kapitel wird die Ebene der Gesprächsstruktur verlassen, um Aktivitäten der Wissensbearbeitung und -aushandlung in den Blick zu nehmen. Dabei stehen mit dem Erklären und dem Argumentieren zwei Aktivitäten im Fokus der Analyse, denen eine besondere Bedeutung für die Partizipation in Bildungskontexten zugeschrieben wird (s. z.B. Gadow 2019: 3; Amorocho 2017: 133; Morek et al. 2017: 11) und die auch in den untersuchten Prüfungsgesprächen eine zentrale Rolle spielen. Allerdings zeigt ein Vergleich zwischen den im Datenmaterial vorgefundenen Erklärungen und Argumentationen einerseits und der Forschungsliteratur andererseits, dass sich die Gestaltung beider Aktivitäten in den Prüfungsgesprächen grundlegend von der in anderen kommunikativen Gattungen unterscheidet (s. Teilkapitel 7.1 und 7.2). Diesen Besonderheiten, die durch den Zweck der Prüfungsgespräche bedingt sind, soll mit der Bezeichnung als „prüfungsförmiges Erklären und Argumentieren" Rechnung getragen werden. Indem diese gattungsbedingten Merkmale beschrieben werden, lassen sich konstitutive Anforderungen auf der Ebene der Aktivitäten erfassen. Darüber hinaus aber zeigt sich, dass im Korpus bestimmte

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Formen des Erklärens und Argumentierens dominieren, welche durch die Prüfungsaufgaben und -gegenstände relevant gesetzt werden und welche es für die Beschreibung des Anforderungsprofils ebenfalls zu erfassen gilt. Sowohl die gattungs- als auch die prüfungsformatbedingten Merkmale stellen interindividuelle Gemeinsamkeiten dar. Als solche bilden sie die Folie, um im nächsten Schritt die stilistischen Unterschiede zwischen den KandidatInnen herauszuarbeiten (s. Teilkapitel 7.3).

Während das vierte bis sechste Kapitel so angelegt sind, dass die Darstellung interindividueller Varianzen jeweils auf die Beschreibung der im Korpus rekonstruierten Muster folgt, wird der Blick im achten und im neunten Kapitel unmittelbar auf die Unterschiede zwischen den KandidatInnen gerichtet. So widmet sich das achte Kapitel den Varianzen, die sich im Hinblick auf die Interaktion zeigen. Damit gerät zugleich die Rolle der Prüfenden stärker in den Blick, die durch ihr Interaktionsverhalten die sprachlich-interaktionalen Anforderungen beeinflussen. Denn je stärker sie die Interaktion steuern, desto weniger Raum bleibt den KandidatInnen für die selbstständige Wissenspräsentation (s. Teilkapitel 8.3). Umgekehrt hat ein prüferseitiges Schweigen nicht nur den Effekt, den KandidatInnen den FLOOR zu überlassen, sondern es erzeugt zugleich kommunikativen Handlungsdruck (s. Teilkapitel 8.1). Dabei ist grundsätzlich von einer Wechselwirkung zwischen Prüfer- und Kandidatenverhalten auszugehen, d. h., je selbstständiger die KandidatInnen relevantes Wissen einbringen, desto weniger sind Interventionen der Prüfenden zu erwarten (s. Teilkapitel 8.2). Mit Blick auf die KandidatInnen mit Deutsch als Zweitsprache stellt sich deshalb die Frage, wie sich eine geringe Sprachkompetenz auf das Prüferhandeln und damit wiederum auf die sprachlich-interaktionalen Anforderungen auswirkt. Diesem Aspekt widmet sich das Teilkapitel 8.4, welches Prüfungsinteraktionen mit KandidatInnen fokussiert, deren sprachliche Ressourcen im Deutschen beschränkt sind.

Ähnlich wie in einem Bewerbungsgespräch ist es auch in einer mündlichen Prüfung relevant, sich in einer Weise zu präsentieren, die den institutionsseitigen Erwartungen entspricht. Deshalb sollen im neunten Kapitel die Praktiken rekonstruiert werden, durch die sich die KandidatInnen epistemisch und in der beruflichen Rolle positionieren. Mit dem Konzept der epistemischen Positionierung lässt sich erfassen, wie sich die KandidatInnen gegenüber den Prüfenden als mehr oder weniger wissend konstituieren (s. Teilkapitel 9.1). Zugleich aber ist mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Prüfungsgespräche zu bedenken, dass diese dem Nachweis der beruflichen Qualifikation dienen. Insofern erscheint es auch bedeutsam, wie sich die KandidatInnen in der Rolle der angehenden Pflegekraft[7] darstellen und welches berufliche Selbstverständnis sie dabei relevant setzen (s. Teilkapitel 9.2).

7 In der Arbeit verwende ich die Berufsbezeichnung „Pflegekraft", welche in den Prüfungsgesprächen auch von den Interagierenden selbst gebraucht wird. Die

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das zehnte Kapitel basiert im Unterschied zu den vorangegangenen Kapiteln nicht ausschließlich auf einer Analyse der Prüfungsgespräche, sondern bezieht darüber hinaus auch die Beurteilungsgespräche, die Erwartungshorizonte und die curricularen Vorgaben mit ein. Analyseleitend ist dabei die Frage, wie die in den vorherigen Kapiteln rekonstruierten Unterschiede von den Prüfenden bzw. institutionsseitig beurteilt werden. Die auf diese Weise herausgearbeiteten Normen ermöglichen in umgekehrter Richtung, bestimmte sprachliche und interaktionale Praktiken als (un-)angemessen zu qualifizieren. Für die Ergebnisdarstellung werden diese Normen zu fünf Anforderungsdimensionen zusammengefasst. Namentlich sind dies die globale Strukturierung der Ergebnispräsentation (s. Teilkapitel 10.1), die Interaktion mit den Prüfenden (s. Teilkapitel 10.2), die Variation des Abstraktionsniveaus (s. Teilkapitel 10.3) sowie die epistemische und die berufliche Positionierung (s. Teilkapitel 10.4 und 10.5).

Aufgabe des elften Kapitels schließlich ist es, die Ergebnisse der Studie in der Zusammenschau darzustellen. Im Zuge dessen sollen die Befunde zudem auf die im theoretischen Teil referierten Forschungsergebnisse zurückbezogen werden (s. Teilkapitel 11.1). Konkret ist dabei zu fragen, in welchem Verhältnis die rekonstruierten Normen zu den Beschreibungsansätzen der Bildungssprache stehen. Diese kondensierte Aufbereitung der Ergebnisse dient als Grundlage, um abschließend die Erträge und Implikationen der Studie für das Fach Deutsch als Zweitsprache zu reflektieren (s. Teilkapitel 11.2).

offiziell korrekte Berufsbezeichnung ist seit Einführung der generalistischen Ausbildung „Pflegefachperson".

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2. Die Sprachlichkeit fachlichen und berufsbezogenen Lernens

Dass schulisches Lernen von der Beherrschung der Unterrichtssprache abhängt, ist fast eine triviale Einsicht. Denn es ist kaum zu übersehen, dass Lerninhalte sprachlich dargeboten werden und dass die Lernenden ihr erworbenes Wissen schriftlich oder mündlich präsentieren müssen (s. Lange 2012: 123). Dennoch wurde der Sprache im Fachunterricht lange Zeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Dass sich dies in den vergangenen Jahren grundlegend geändert hat und die sprachlichen Anforderungen fachlichen Lernens mittlerweile im Fokus bildungswissenschaftlicher Forschung stehen, ist maßgeblich auf die Ergebnisse der PISA-Studien zurückzuführen, durch die die Disparitäten im deutschen Bildungssystem nachdrücklich ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt sind. So ist der Leistungsabstand zwischen zugewanderten und nicht-zugewanderten SchülerInnen in Deutschland größer als in den meisten anderen Staaten (s. Gogolin 2009b: 264). Zugleich belegen die Ergebnisse der Studien, dass sprachliche und fachliche Leistungen nicht unabhängig voneinander sind, sondern dass sich im Gegenteil die Lesedefizite der SchülerInnen kumulativ in den Sachfächern auswirken (s. Grießhaber 2010: 37). Das bedeutet, dass die individuelle Aneignung kollektiver Wissensbestände von der Kompetenz in der Unterrichtssprache abhängt (s. z. B. Siemon 2016: 424–425; Schmölzer-Eibinger 2013: 25; Leisen 2005, 1998). Zugleich aber ist fachliches Lernen ein kommunikativer Prozess (s. Leisen 2005, 1998), der nicht nur sprachliche Kompetenzen erfordert, sondern umgekehrt auch die Aneignung von Sprache stimuliert (s. Ahrenholz 2010b: 17; Schleppegrell 2004: 1–2). Sprachliches und fachliches Lernen sind folglich untrennbar ineinander verwoben, oder, wie Schleppegrell (2004: 137) es formuliert, „learning the language has to be part of learning the concepts, as the concepts are constructed through language". Im Ergebnis ist folglich von einer Interaktion zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen auszugehen, d. h., dass kognitive Funktionen sprachliche Formen im Erwerb evozieren und umgekehrt (s. Pohl 2016: 62). Sprache, genauer Bildungssprache, ist somit sowohl Lernvoraussetzung als auch Lernmedium und Lerngegenstand (s. Bärenfänger 2016: 23). Dies spiegelt sich auch in den Bildungsstandards wider, in denen sprachliche Kompetenz als untrennbarer Teil der fachlichen Kompetenz modelliert wird (s. Bärenfänger 2016: 21) und mit deren Einführung eine Fokussierung auf sprachlich zu bewältigende Aufgabenformate einhergeht (s. Koch 2016: 372).

Obwohl also fachliches Lernen den Ausbau literater bzw. bildungssprachlicher Fähigkeiten beinhaltet und erfordert (s. Ohm 2016: 228; Schmölzer-Eibinger 2013: 28–29), werden genau diese Fähigkeiten häufig nicht systematisch vermittelt (s. Döll 2013: 171). Vielmehr setzt der Fachunterricht das Verfügen über die entsprechenden Praktiken des Wissenstransfers und der Wissensaushandlung einfach voraus (s. Schmölzer-Eibinger 2013: 27). Damit wird Bildungssprache

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zum „geheime[n] Curriculum“ (Mecheril/Quehl 2015: 154) des Fachunterrichts, was gerade für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache eine erhebliche Hürde für die Aneignung fachlichen Wissens darstellt.

Angesichts der skizzierten Problemlage wird der Sprachlichkeit fachlichen Lernens im Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache seit einiger Zeit viel Beachtung geschenkt. Dabei richtete sich das Hauptaugenmerk zunächst vor allem auf die allgemeinbildenden Schulen. So verzeichnet noch Ahrenholz (2010a: 3) in seinem Forschungsüberblick lediglich fünf ältere Beiträge, die sich dem Fachunterricht der Berufsschule widmen (s. Dollnick 1996; Beer 1989; Felke-Sargut et al. 1989; Zielke 1989; von Kügelgen 1986). Seither sind die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der beruflichen Bildung verstärkt in den Blick der Forschung geraten (s. Kimmelmann/Seyfarth 2017: 217). Soll allerdings das Lernen in der beruflichen Bildung angemessen erfasst werden, so ist im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen zu berücksichtigen, dass dieses nicht ausschließlich in der Institution Schule stattfindet, sondern auch – zumeist eingebunden in empraktische Handlungszusammenhänge – in der betrieblichen Einrichtung. Beiden Kontexten ist gemein, dass Sprache eine zentrale Rolle bei der Aneignung fachlicher Inhalte spielt. Der Kompetenz in der Vermittlungssprache kommt somit eine konstitutive Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und für den Ausbildungserfolg zu (s. Bryant/Pucciarelli 2018: 6; Werner et al. 2015: 72; Efing 2014b: 3, 2006: 35; Bocksrocker 2011: 6).

> Es liegt vielfach nicht an mangelnden fachlichen Kompetenzen von Jugendlichen, wenn sie keinen Ausbildungsplatz bekommen, wenn sie die Ausbildung vorzeitig abbrechen oder wenn sie die Abschlussprüfungen nicht bestehen, sondern dies hat in vielen Fällen sprachliche Ursachen. (Efing 2014b: 3)

Für die Pflegeausbildung ist dieser Befund insofern von besonderer Bedeutung, als das Gesundheitssystem auf Auszubildende mit Migrationsgeschichte angewiesen ist. So werden Schätzungen zufolge allein in der Langzeitpflege bis 2030 mehr als 180.000 zusätzliche Pflegekräfte benötigt (s. Rothgang/Müller 2021: 6). Und trotz eines Anstiegs der Personalzahlen in der Pflege insgesamt (s. Blum et al. 2019: 65) fehlten 2020/2021 in der Altenpflege 17.000 Fachkräfte (s. Seyda et al. 2021: 4). Diese Versorgungslücke könnte sich nach einer Schätzung des Instituts der deutschen Wirtschaft bis 2035 auf 500.000 Fachkräfte im Pflegesektor insgesamt vergrößern.[8] Dass sich dieser erhebliche Personalbedarf allein durch die Anwerbung ausländischer Pflegekräfte decken lässt, ist zu bezweifeln (s. Rothgang/Müller 2021: 185–186; Afentakis/Maier 2013: 1079). Deshalb werden die Anstrengungen auch auf eine Erhöhung der Ausbildungskapazitäten gerichtet (s. Blum et al. 2019: 69). Wenn nun aber vermehrt Personen mit einer ausländischen Bildungsbiografie für eine Pflegeausbildung in Deutschland rekrutiert wer-

8 S. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/172651/umfrage/bedarf-an-pflegekraeften-2025/; zuletzt zugegriffen am: 25.08.2023.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

den, wird die Zahl der Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache zukünftig noch steigen. Bereits aktuell dürfte der Anteil mit schätzungsweise einem Drittel deutlich höher liegen als im Durchschnitt der Ausbildungsberufe – verlässliche Zahlen fehlen allerdings (s. genauer Amorocho 2022: 11–12).

Wären allein diese Rahmenbedingungen Grund genug, die sprachlichen Ressourcen der Auszubildenden während der Ausbildung gezielt in den Blick zu nehmen und zu erweitern, so ist zusätzlich zu bedenken, dass kommunikative Kompetenz in den Pflegeberufen eine zentrale Rolle spielt. Denn Pflege in einem modernen Sinne erschöpft sich nicht in der Versorgung von Hilfsbedürftigen. Gefordert ist vielmehr eine Beratung und Anleitung von PatientInnen und Angehörigen, ein systematisches Einholen von Informationen und die Erstellung einer darauf aufbauenden individuellen Pflegeplanung. Pflegeberufe gelten daher zu Recht als kommunikative Berufe und Kommunikation ist ein wichtiger Indikator der Pflegequalität (s. z.B. Meixner/Schüßler 2011; Haider 2010; Fleischer et al. 2009; Herzig-Walch 2009; Bohrer/Rüller 2005: 37; Darmann 2000a, b; Walther 2001). Außer Frage steht daher, dass den berufsbildenden Schulen – neben den praktischen Ausbildungseinrichtungen – die Aufgabe zukommt, den Auszubildenden die Fähigkeit zum sprachlich angemessenen Handeln in professionellen Kontexten zu vermitteln.

Die mündlichen Abschlussprüfungen bilden nun gewissermaßen eine Brücke zwischen der (schulischen) Ausbildung einerseits und dem Beruf andererseits. Denn zum einen besteht ihre Funktion darin, zu überprüfen, inwieweit die KandidatInnen die im berufsschulischen Unterricht vermittelten Kompetenzen erworben haben. Zum anderen aber bescheinigt die bestandene Prüfung, gemeinsam mit der schriftlichen und der praktischen Prüfung, dass sie über die für die Ausübung des Berufes relevanten Fähigkeiten verfügen. Sprachlich-kommunikative Kompetenzen bilden dabei zwar keinen expliziten Prüfungsgegenstand, allerdings müssen die KandidatInnen ihr fachliches Wissen sprachlich präsentieren. Insofern sind Demonstrationen fachlicher Kompetenz immer auch an bestimmte sprachliche und kommunikative Praktiken gebunden. Von diesen Praktiken kann angenommen werden, dass sie denjenigen ähneln, die im Rahmen der Wissensvermittlung eingesetzt werden.

Im vorliegenden Kapitel sollen daher die sprachlichen Anforderungen der berufsschulischen Ausbildung beschrieben werden. Auf der Grundlage eines Überblicks über Forschungslinien zur Bildungssprache (s. Teilkapitel 2.1) und zu den sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Bildung (s. Teilkapitel 2.2) wird das Verständnis von berufsbezogenen bildungssprachlichen Praktiken entwickelt, wie es der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt (s. Teilkapitel 2.3). Abschließend sollen die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst werden (s. Teilkapitel 2.4). Dabei gilt es, die Erträge, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur ergeben, zu einem Beschreibungsrahmen für die vorliegende Studie zu verdichten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2.1 Bildungssprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde

In den Bildungswissenschaften herrscht – so lässt sich resümierend konstatieren – weitgehend Konsens darüber, dass der Sprache eine grundlegende Bedeutung für die Aneignung fachlichen Wissens zukommt. Insofern erfüllt sie Funktionen, die sich von denen der Alltagskommunikation unterscheiden und für die sich spezifische Praktiken etabliert haben. Um die Merkmale zu erfassen, die diese Art der Sprachverwendung kennzeichnen, hat sich der Begriff der Bildungssprache etabliert, der inzwischen zu einer „Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs" (Feilke 2012: 4) avanciert ist. Im Folgenden möchte ich die „Karriere" dieser Leitvokabel nachzeichnen und die Facetten des Begriffs herausarbeiten, die sich daraus ergeben, dass auf unterschiedliche theoretische Konzepte Bezug genommen wird.

Wissenssoziologische Bestimmung (Habermas 1977)

Der Begriff der Bildungssprache wird in der Regel auf Habermas (1977) zurückgeführt (s. z. B. Cramer 2018: 74; Marx 2018: 403; Spaude/Settinieri 2018: 38; Geist et al. 2017: 16; Beyer 2015: 11–12; Hövelbrinks 2014: 39). Seiner wissenssoziologischen Bestimmung zufolge (s. Mecheril/Quehl 2015: 153) ist die Bildungssprache die (vor allem) massenmedial verbreitete Sprache, durch die Fachwissen für Alltagsdeutungen verfügbar gemacht wird (s. Habermas 1977: 40). Damit ist sie jedem zugänglich, „der sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen" kann (Habermas 1977: 39). Zentral ist folglich die epistemische Funktion der Bildungssprache, denn mit neuen Begriffen sind Umorientierungen der Wahrnehmung oder Uminterpretationen der Lebenswelt verbunden (s. Habermas 1977: 42). Da die Aneignung von Wissen zwar an eine Einzelsprache gebunden ist, sie sich dem Individuum aber sprachübergreifend als Aufgabe stellt, wird angenommen, dass die Existenz einer bildungssprachlichen Varietät für Wissensgesellschaften insgesamt kennzeichnend ist (s. Riebling 2013: 110).

In ihrer epistemischen Funktion überlappt die Bildungssprache mit der Wissenschaftssprache (s. Busch-Lauer 2016: 82–83). Habermas (1977: 40) selbst bestimmt das Verhältnis der beiden Varietäten, indem er Bildungssprache in Anlehnung an Max Scheler als Medium versteht, „durch das Bestandteile der Wissenschaftssprache von der Umgangssprache assimiliert werden" (Habermas 1977: 40). Damit kommt ihr eine Brückenfunktion zwischen Wissenschaft und Alltag zu, wodurch sie prädestiniert für die Wissensvermittlung in der Institution Schule erscheint. Im Unterschied dazu dient die Wissenschaftssprache dem innerfachlichen oder dem fachübergreifenden Austausch (s. Feilke 2012: 6).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Habermas (1977) bestimmt den Begriff der Bildungssprache also zunächst theoretisch als das Register, dem für die Aneignung von allgemein zugänglichen Wissensbeständen eine zentrale Bedeutung zukommt. Diese Bestimmung wird in der Folge von verschiedenen Forschungsrichtungen aufgegriffen, dabei wird der Begriff um neue Facetten erweitert bzw. neu kontextualisiert und vor allem empirisiert.

Bildungssprache als Hürde im Zweitspracherwerb (Cummins 2000)

So bilden empirisch die Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund den Anlass dafür, dass die Bildungsforschung die Rolle der Sprache für den schulischen Wissenserwerb in den Fokus nimmt. Dabei wird in Deutschland auf den Begriff der Bildungssprache zurückgegriffen (s. Gogolin 2009b: 264), der geeignet erscheint, um den Blick auf die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von herkunftsbedingten Sprachkompetenzen freizulegen. Insofern hat die Einführung des Begriffs zunächst eine heuristische Funktion (s. Riebling 2013: 107). Indem Bildungssprache als eine besondere Hürde im Zweitspracherwerb perspektiviert wird, erhält das Konzept zugleich seine Relevanz für das Fach Deutsch als Zweitsprache.

Angeschlossen wird dabei an die bis in die Siebzigerjahre zurückreichende Forschung von Jim Cummins (s. grundlegend Cummins 2008, 2000), dessen Annahmen auf der soziokulturellen Theorie des Lernens fußen (s. Cummins 2000: 66). Auf ihn geht die Unterscheidung zwischen alltagssprachlichen Fertigkeiten einerseits und in Bildungskontexten erforderlichen Kompetenzen andererseits zurück, für die er die antonymen Ausdrücke BICS (BASIC INTERPERSONAL COMMUNICATION SKILLS) und CALP (COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE PROFICIENCY) geprägt hat. Die Domänen von BICS und CALP unterscheiden sich im Hinblick auf zwei Parameter. Dies ist zum einen das kognitive Anspruchsniveau einer kommunikativen Aufgabe und zum anderen ihre Einbettung in den sozialen Kontext (s. Cummins 2008: 74). Bei beiden Variablen handelt es sich um Kontinua, durch deren Kombination ein zweidimensionales Modell mit vier Quadranten entsteht (s. Cummins 2000: 68). Mit fortschreitender Bildungskarriere nun wird SchülerInnen zunehmend abverlangt, kognitiv anspruchsvolle und kontextreduzierte sprachliche Aufgaben zu bewältigen (s. Cummins 2000: 69). Im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist die Unterscheidung insofern relevant, als die Aneignung von CALP nach Cummins (2000: 58) deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt als der Erwerb von BICS. Aus angewandter Perspektive folgt daraus, dass nicht von ausreichenden alltagssprachlichen Kompetenzen auf Fähigkeiten geschlossen werden kann, wie sie für den schulischen Wissenserwerb erforderlich sind.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In der deutschsprachigen Forschung wird regelmäßig auf das Ausdruckspaar von Cummins Bezug genommen, wenn die Konzepte Bildungs- oder Schulsprache definiert werden (s. z. B. Heppt 2016: 21–24; Heppt et al. 2012: 350; Gantefort/Roth 2010: 577–580; Eckhardt 2008: 52–59). Dennoch sind Bildungssprache und CALP nicht gleichzusetzen.[9] Denn während die Bildungssprache als einzelsprachliche Ressource aufzufassen ist (s. Feilke 2013: 118, 2012: 6), bildet CALP einen Teil der allgemeinen Sprachkompetenz. Das bedeutet, dass die Aneignung zwar in einer Einzelsprache erfolgt, dass dabei aber zugleich sprachübergreifend wirksame Kompetenzen aufgebaut werden (s. Feilke 2013: 120), welche somit in nachfolgend erworbene Sprachen transferierbar sind.

Bildungssprache als kulturelles Kapital (Bourdieu 1992)

Mit der Bezugnahme auf Bildungssprache als Erwerbshürde im Zweitspracherwerb ist bereits der Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen einerseits und schulischem (Miss-)Erfolg andererseits angesprochen. Dieser Zusammenhang betrifft aber weder ausschließlich die Gruppe der SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache noch ist generell vom Migrationshintergrund auf unzureichende Kompetenzen in der Bildungssprache zu schließen. Vielmehr muss insgesamt davon ausgegangen werden, dass bildungssprachliche Ressourcen sozialisationsbedingt ungleich verteilt sind. Insofern stellt Bildungssprache ein kulturelles Kapital im Sinne von Bourdieu (1992) dar und hat Distinktionsfunktion. Morek/Heller (2012: 77–82) bezeichnen dies als „sozialsymbolische Funktion von Bildungssprache". Sie dient denjenigen, die sie beherrschen, als „Eintrittskarte" für gesellschaftlich attraktive Positionen und sie exkludiert gleichermaßen diejenigen, denen die entsprechenden Ressourcen fehlen. Damit begründet die Ungleichverteilung bildungssprachlicher Kompetenzen Disparitäten im Bildungssystem und soziale Ungleichheit.

Vor diesem Hintergrund erscheint es geboten, die Passungen und Divergenzen zwischen familiären und schulischen kommunikativen Erfahrungen aufzudecken (s. dazu genauer Heller 2012), denn es ist anzunehmen, dass diese mitentscheidend für den Bildungserfolg sind. Damit wiederum geht eine veränderte Perspektive auf Disparitäten im Bildungssystem einher, bei der der Blick nicht einseitig auf die heterogenen Voraussetzungen der SchülerInnen gerichtet ist, sondern auch die Bildungsinstitutionen selbst betrachtet werden (s. Gogolin/Duarte 2016: 479). Durch diesen INSTITUTIONAL TURN (Mecheril/Quehl 2015: 155) in den Bildungswissenschaften lässt sich aufdecken, in welcher Weise deren Routinen und Abläufe zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit beitragen.

9 Eine solche Gleichsetzung findet allerdings bisweilen statt (s. beispielsweise Kniffka/Siebert-Ott 2007: 22; Gogolin 2006: 82). Demgegenüber verwendet Eckhardt (2008: 52–59) den der Übersetzung näheren Ausdruck „akademische Sprachkompetenz" und Gogolin et al. (2004: 69) bezeichnen CALP als „bildungsnahe sprachliche Kompetenz".

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bildungssprache als Register (Schleppegrell 2004)

Wird Bildungssprache als kulturelles Kapital betrachtet, so gerät dadurch deren soziale Bedeutung in den Blick. Ausgegangen wird somit von der Annahme, dass sich die bildungssprachliche Sprachverwendung durch bestimmte, exklusive Merkmale auszeichnet, denn sonst wäre sie als Distinktionsmerkmal ungeeignet. Worin diese Merkmale allerdings bestehen, liegt weniger im Fokus soziologischer Forschung, sondern ist vielmehr ein genuiner Gegenstand der Sprachwissenschaft.

Aus linguistischer Perspektive stellt Bildungssprache eine situativ-funktionale Varietät dar (s. Riebling 2013: 111). Solche Varietäten werden auch als „Register" bezeichnet (s. Halliday 2004: 27; Biber 1995: 1). Dabei geht mit dem Registerverständnis in der Regel eine Beschreibung der Bildungssprache im Kontrast zur Alltagssprache einher (s. Riebling 2013: 114).

Ein solches Vorgehen wählt auch Schleppegrell (2004), die die Merkmale der LANGUAGE OF SCHOOLING im theoretischen Rahmen der systemisch-funktionalen Grammatik (s. z.B. Halliday 2004) beschreibt. Als Datengrundlage wählt sie Schulbuchtexte und unterschiedliche Arten von Aufsätzen, denen sie Gruppengespräche zwischen SchülerInnen gegenüberstellt (s. Schleppegrell 2004: 49–50). Im Anschluss an Halliday (2004, 1989) charakterisiert sie das Register der Schulsprache im Hinblick auf drei Kontextvariablen (s. Schleppegrell 2004: 43–76). Namentlich sind dies erstens das kommunikative Handlungsfeld (FIELD), zweitens die sozialen Rollen der Kommunizierenden (TENOR) und drittens die mit der Medialität einhergehenden Konzeptionsmöglichkeiten (MODE) (s. auch Riebling 2013: 113). Mit diesen Variablen gehen Präferenzen für bestimmte Versprachlichungsstrategien einher. So ist im Hinblick auf den TENOR kennzeichnend, dass der/die AutorIn eine distanzierte Haltung einnimmt und sich als Autorität positioniert, indem er/sie die Geltung von Prädikationen durch Modalisierung flexibilisiert und Bewertungen implizit ausdrückt (AUTHORITATIVE STANCE, s. Schleppegrell 2004: 58).

Die Versprachlichungsstrategien stellen zunächst rein deskriptiv eine Beschreibung des Registers der Bildungs- bzw. Schulsprache dar. Zugleich aber lässt sich aus dieser Beschreibung didaktisch das Bildungsziel ableiten, dass SchülerInnen sukzessive dazu befähigt werden müssen, diese Strategien beim Verfassen von Texten angemessen einzusetzen. Nimmt man vor diesem Hintergrund nun eine ontogenetische Perspektive ein und fokussiert die Vermittlung von Textkompetenz über die gesamte schulische Bildungskarriere hinweg, so zeigt sich eine dreistufige Progression (s. Schleppegrell 2004: 77–112). Diese verläuft von Textsorten, die der Verarbeitung persönlicher Erfahrungen dienen (z.B. Narration), über die Präsentation von Fakten (z.B. Bericht) hin zu Textsorten mit analytischem Fokus (Erörterung, Erklärtext).

Bemerkenswert erscheint, dass Schleppegrell (2004) die Merkmale der Bildungs- bzw. Schulsprache ausschließlich an schriftlichen Texten illustriert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Gleichzeitig aber geht sie davon aus, dass die von ihr beschriebenen Merkmale im Wesentlichen auch für das Unterrichtsgespräch gelten. Dies ist Ausdruck der vielfach geäußerten Annahme, dass sich auch die gesprochene Schul- bzw. Bildungssprache an den Normen der Schriftsprache orientiert (s. Schleppegrell 2004: 49).

Bildungssprache als Zielpunkt schulischer Sprachentwicklung

Noch expliziter findet sich diese Annahme in Arbeiten, die Bildungssprache mit konzeptioneller Schriftlichkeit assoziieren oder gar gleichsetzen und die damit auf das Nähe-Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher (1994, 1986) Bezug nehmen (s. z. B. Marx 2018: 405; Abel/Glaznieks 2017: 10; Decker-Ernst 2017: 143; Pineker-Fischer 2017: 49; Gogolin/Duarte 2016; Marx et al. 2016: 203; Hövelbrinks 2014: 102; Prediger 2013: 175; Riebling 2013: 119–121, 124; Feilke 2012: 9; Lange 2012: 125–126; Dehn 2011: 137–139; Gogolin 2009a: 61; Ortner 2009: 2228). Dieses Modell, das ursprünglich einem anderen Forschungskontext entstammt (s. Pohl 2016: 59), aber gerade in der Didaktik breit rezipiert wurde, erfasst die Beziehung zwischen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien im Hinblick auf zwei Dimensionen, das Medium und die Konzeption. Während das Medium eine dichotome Kategorie darstellt, die sich auf die Übertragung bezieht (phonisch durch Schallwellen vs. grafisch durch Schriftzeichen), ist im Hinblick auf die Konzeption von einer graduellen Abstufung auszugehen. Konzeptionelle Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit stellen folglich Pole eines Kontinuums an Konzeptionsmöglichkeiten dar (s. Tabelle 1).[10]

Konzeptionelle Mündlichkeit		**Konzeptionelle Schriftlichkeit**
Prozesshaftigkeit		„Verdinglichung"
Vorläufigkeit		Endgültigkeit
	Informationsdichte	
	Kompaktheit	
geringere	Integration	*größere*
	Komplexität	
	Elaboriertheit	
	Planung	

Tabelle 1: Parameter für Versprachlichungsstrategien (nach Koch/Oesterreicher 1986: 23)

Wird Bildungssprachlichkeit also mit konzeptioneller Schriftlichkeit assoziiert, so ist diese an Kommunikationsbedingungen gebunden, die die Produktion von dichten, kompakten, integrierten, elaborierten und geplanten Texten zulassen, welche sich zudem durch Endgültigkeit und „Verdinglichung" auszeichnen.

10 Das Modell von Koch/Oesterreicher (1994, 1986) wurde nicht nur breit rezipiert, sondern auch vielfach kritisiert (s. z. B. Ágel/Hennig 2007; Hanna 2003: 168–173; Quasthoff 2003). Problematisch erscheint beispielsweise, dass die Parameter nicht präzise definiert sind (s. Pohl 2016: 60).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Typischerweise sind dies Situationen, in denen keine Kopräsenz der Kommunizierenden gegeben ist und in denen die Produktion somit losgelöst von den Anforderungen der Interaktion erfolgt.

Ähnlich geht auch Maas (2008) davon aus, dass die Ressourcen, die beim Sprechen für die Bewältigung der Interaktionssituation gebunden sind, beim Schreiben für die Elaborierung der sprachlichen Strukturen genutzt werden können. Dies fasst er im Gegensatzpaar literat vs. orat. Dabei werden literate Strukturen als Sprachausbau im Sinne einer „Maximierung der Strukturpotentiale der Sprache" (Maas 2008: 333) verstanden. Die Nutzung dieser Potenziale ist den kommunikativen Bedingungen geschuldet. Denn im Gegensatz zur situativ gebundenen oraten Sprache muss das, was im Gespräch durch das Hier und Jetzt der GesprächspartnerInnen als geteiltes Wissen gelten kann, im Text explizit versprachlicht werden.

Aus ontogenetischer Perspektive ergibt sich daraus die wichtige Rolle des Schriftspracherwerbs für den Ausbau der Sprache hin zu einer Bildungssprache (s. Dehn 2011), die durch die Verwendung von Explizitformen maximal universalisiert ist (s. Maas 2008: 346–347). Der literate Sprachausbau beinhaltet somit die „Fähigkeit zum symbolischen Gebrauch von Sprache zur Erschließung kognitiver Räume, d. h. von Wissens- und Denkstrukturen" (Ohm 2016: 228). Damit ist die epistemische Funktion von Sprache eng an die Nutzung der Schriftsprache gebunden (s. auch Ohm 2016).

Mit der ontogenetischen Perspektive ist zugleich ein normativer Anspruch verbunden. So ist die schulische Erwartungshaltung darauf gerichtet, dass die SchülerInnen ihre sprachlichen Ressourcen mit fortschreitender Schulkarriere in Richtung auf konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. auf einen literaten Sprachausbau erweitern. Diese kann folglich als „Ziel schulisch initiierter Spracherwerbsprozesse" (Pohl 2017: 258) gelten oder anders formuliert: Die Verwendung von Bildungssprache entspricht den Normvorstellungen, wie sie die Institution Schule prägen (s. Feilke 2012: 6–7; Gogolin/Lange 2011: 111, 2010: 9).

Pohl (2016) bezeichnet den kognitiven und sprachlichen Entwicklungsprozess, der den SchülerInnen damit abverlangt wird, als „Epistemisierung". Dieser beinhaltet die zunehmende Herauslösung des anzueignenden Wissens aus dem „unmittelbar persönlichen Erlebnisraum" (Pohl 2016: 55, 61) hin zu abstrahierten Wissensbeständen, die das Ergebnis kollektiver Systematisierungs- und Aushandlungsbestrebungen sind. Schulisches Lernen findet primär im „Unterrichtsdiskurs" – verstanden in einem weiten Sinne[11] – statt. Aus diesem Grund ist Forschung von Interesse, die die Perspektive einnimmt, inwiefern dieser

11 Dieses Verständnis schließt die rezipierten und produzierten medial schriftlichen Texte ein (s. Pohl 2017: 255–256, 2016: 57–59) und kann somit auch das Zusammenspiel von Mündlichkeit und Schriftlichkeit erfassen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Unterrichtsdiskurs als spracherwerbsförderliche Ressource genutzt wird bzw. werden kann.

Popularisierung des Begriffs durch die interkulturelle Bildungsforschung (Gogolin)

Wie der Literaturbericht zeigt, wurde der Begriff der Bildungssprache von verschiedenen Disziplinen aufgegriffen, dabei theoretisch unterschiedlich gefasst und mit anderen Konzepten in Verbindung gebracht bzw. gleichgesetzt (z.B. CALP, LANGUAGE OF SCHOOLING, konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. literater Sprachausbau, Epistemisierung). Trotz dieser breiten Rezeption aber hat keine andere Disziplin so maßgeblich zu seiner aktuellen Prominenz beigetragen wie die interkulturelle Bildungsforschung und namentlich die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin. Sie nimmt in ihren Arbeiten auf unterschiedliche Konzeptionen Bezug, die ich in wesentlichen Zügen im vorgängigen Literaturreferat bereits umrissen habe (s. im Überblick Gogolin/Duarte 2016: 480–487; Riebling 2013; kritisch dazu Pohl 2017: 258, 2016: 60).

Diese Einflüsse spiegeln sich auch in der Bestimmung von Bildungssprache wider. So verstehen Gogolin/Lange (2011: 111–112) unter Bildungssprache ein formelles Sprachregister, welches sich durch Explizitheit und Präzision auszeichnet, also Merkmale des Schriftsprachgebrauches aufweist und insbesondere in „Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial sowie in Prüfungen" Verwendung findet (Gogolin 2009b: 268). Dabei beziehe sich der „Begriff […] weder auf wünschenswerte noch notwendigerweise auf die reale Kommunikation im Bildungskontext, sondern auf die mit Bildung assoziierten Ziele der Aneignung von Wissen in Formen, die über die alltägliche Erfahrung hinausgehen" (Gogolin/Duarte 2016: 487). Bei der Bestimmung von Bildungssprache wird also erstens auf linguistische Beschreibungsmerkmale Bezug genommen (Explizitheit, Präzision), zweitens wird auf die Nähe zur konzeptionellen Schriftlichkeit hingewiesen und drittens die besondere Relevanz in Bildungskontexten betont. Viertens schließlich scheint eine normative Perspektive durch, wenn konzediert wird, dass die empirisch beobachtbare Sprachverwendung durchaus von den mit Bildungssprache assoziierten Merkmalen abweichen kann. Damit allerdings stellt sich aus empirischer Sicht zugleich die Frage, wie sich Bildungssprache linguistisch beschreiben lässt, denn ein korpusbasiertes Vorgehen kann lediglich die tatsächliche Sprachverwendung erfassen, ist hingegen nicht sensibel für die Bewertung derselben durch die SprachbenutzerInnen. Auf dieses grundsätzliche Problem, das die linguistische Modellierung von Bildungssprache betrifft, soll im weiteren Verlauf des Kapitels noch genauer eingegangen werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Merkmale von Bildungssprache

Zusammenstellungen bildungssprachlicher Merkmale finden sich in zahlreichen Publikationen. Geordnet werden die Auflistungen meist nach linguistischen Beschreibungsebenen, wobei morpho-syntaktische und lexikalische Merkmale dominieren (s. z. B. Decker-Ernst 2017: 144–145; Geist et al. 2017: 17–25; Gogolin/Duarte 2016: 489–490; Stahns 2016: 48; Hövelbrinks 2014: 104–109; Riebling 2013: 132–148; Morek/Heller 2012; Gogolin/Lange 2011: 113–114). Solchen Listen kommt zweifellos ein gewisser heuristischer Wert zu (s. Riebling 2013: 108). Zugleich aber können sie einer angemessenen Modellierung von Bildungssprache auch abträglich sein, etwa wenn sie aufgrund ihrer intuitiven Eingängigkeit als alleinige Grundlage für didaktische Entscheidungen herangezogen werden. Im Folgenden möchte ich daher drei Probleme benennen, die mit derartigen Zusammenstellungen verbunden sind. So handelt es sich dabei erstens in der Regel um Synopsen aus verschiedenen Quellen, die ihrerseits nicht auf einer (breiten) empirischen Basis fußen. Zweitens blenden Merkmalslisten die Funktionalität sprachlicher Formen aus (s. auch Redder 2014: 30) und abstrahieren – zumindest bei isolierter Betrachtung – vom Verwendungskontext. Ein sprachliches Produkt kann aber nicht allein deshalb als bildungssprachlich gelten, weil es eine bestimmte Anzahl bildungssprachlicher Merkmale aufweist, sondern weil diese funktional eingesetzt werden. Und drittens schließlich sind morpho-syntaktische und lexikalische Merkmale als Abgrenzungskriterium insofern ungeeignet, als sie nicht exklusiv für die Bildungssprache sind (s. auch Snow/Uccelli 2009: 121). So werden beispielsweise Passivkonstruktionen durchaus auch in Alltagsgesprächen verwendet. Folglich mögen die Frequenz oder die Kookkurrenz bestimmter sprachlicher Formen bestimmend für die Bildungssprache sein, nicht aber das Auftreten dieser Formen an sich. Erforderlich wären somit größer angelegte Korpusanalysen, die statistische Merkmale wie die Frequenz zu erfassen vermögen. Solche Studien stehen allerdings für das Deutsche noch weitgehend aus.

Dem zweiten Kritikpunkt lässt sich begegnen, indem pragmatische Parameter als Ausgangspunkt der Beschreibung gewählt werden. Diesen Parametern können dann im nächsten Schritt sprachliche Merkmale zugeordnet werden, um so die Verbindung zwischen Form und Funktion zu explizieren. Die folgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über vier exemplarisch ausgewählte Arbeiten, die ein solches Vorgehen wählen (s. Bryant et al. 2017; Pohl 2016; Feilke 2012; Biber 1988). Dabei sind zeilenweise die einander entsprechenden Parameter dargestellt. In der rechten Spalte werden zudem beispielhaft einige mit ihnen assoziierte sprachliche Merkmale aufgelistet. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass die zeilenweise dargestellten Parameter nicht vollständig deckungsgleich sind und dass lediglich Bryant et al. (2017) und Feilke (2012) die Bezeichnung „Bildungssprache" verwenden. Pohl (2016) hingegen legt – wie bereits erwähnt – den Ausdruck der Epistemisierung zugrunde und Biber (1988) nutzt die antonymen Ausdrücke ORAL vs. LITERATE (s. Biber 1988: 44).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

	Bryant et al. (2017)	Feilke (2012)	Pohl (2016)	Biber (1988)	Sprachliche Merkmale
1	Ökonomie	Verdichten		INFORMATIONAL PRODUCTIONS	Nominalisierung, Komposita Funktionsverb-gefüge hohe TYPE-TOKEN-RATIO
2	Anonymität	Verallgemeinern		ABSTRACT INFORMATION	generische Formen, Passiv, *man*-Sätze
3			Dekontextualität		
4	Präzision	Explizieren		EXPLICIT REFERENCE	Attribute, Komposita
5	Kohärenz		Konnektivität		Konnektoren, Anaphern
6		Diskutieren	Modalität		Modalverben, Konjunktiv
7			Diskursivität		
8			Argumentativität		
9			Meta-sprachlichkeit		

Tabelle 2: Pragmatische Parameter der Bildungssprachlichkeit und einige mit ihnen assoziierte sprachliche Merkmale (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen)

Im Folgenden möchte ich die neun Parameter kurz erläutern, die sich aus der Synopse der vier Arbeiten ergeben. Dabei werde ich gelegentlich weitere Arbeiten hinzuziehen, um die Kategorien inhaltlich anzureichern.

Der erste Parameter betrifft die sprachliche Kondensation von Informationen (s. Bryant et al. 2017: 289) durch Verfahren der Integration (s. Feilke 2012: 8). Dies erfordert Prozesse der Planung und Überarbeitung (s. Biber 1988: 107) und resultiert in einer hohen (Informations-)Dichte (s. Snow/Uccelli 2009: 119).[12]

Die Parameter der zweiten und dritten Zeile beziehen sich auf die Abstraktion von unmittelbarer Situativität (s. Pohl 2016: 64) und die Darstellung als allgemeingültig (s. Feilke 2012: 9). Dies geht mit der Unterdrückung des Agens einher, an dessen Position abstrakte Konzepte rücken (s. Snow/Uccelli 2009: 119). Dadurch zeichnet sich der Text durch Anonymität aus (s. Bryant et al. 2017: 290; Riebling 2013: 144[13]). Die Perspektive auf den Gegenstand ist folglich durch Dis-

12 Dichte (DENSITY) wird als Verhältnis von Inhaltswörtern zur Anzahl der Wörter insgesamt verstanden (s. Snow/Uccelli 2009: 119).

13 Riebling (2013: 144) verwendet den Ausdruck „Objektivierung".

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tanziertheit (DISTANCED) und Nicht-Involviertheit (DETACHED) gekennzeichnet (s. Snow/Uccelli 2009: 119).

In der vierten und fünften Zeile sind die Parameter aufgeführt, mit denen die nachvollziehbare, zusammenhängende und sprachlich exakte Darstellung des Wissens beschrieben wird (s. Bryant et al. 2017: 290; Feilke 2012: 8). An der sprachlichen Oberfläche macht dies den Gebrauch von Kohäsionsmitteln erforderlich (s. Bryant et al. 2017: 290). So dienen etwa Konnektoren zur präzisen Relationierung von Sachverhalten (s. Pohl 2016: 64; Snow/Uccelli 2009: 119). Zudem wird Explizitheit erreicht, indem situationsunabhängige (endophorische) Referenzen (s. Snow/Uccelli 2009: 119) Verwendung finden.

Die in der sechsten Zeile genannten Parameter betreffen das Anzeigen des ontologischen Status einer Aussage (s. Pohl 2016: 64), wodurch der Gegenstand als Teil des Fachdiskurses ausgewiesen wird (s. Feilke 2012: 9) und sich der/die VerfasserIn als fachliche Autorität positioniert (AUTHORITATIVE STANCE, s. Snow/Uccelli 2009: 119; Schleppegrell 2004: 58). Damit in enger Verbindung steht die Diskursivität als siebter Parameter. Diskursivität bezeichnet das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven auf den Gegenstand (s. Pohl 2016: 64) und die sprachliche Markierung einer Position als Position (s. Pohl 2017: 269). Dadurch erscheint das dargestellte Wissen als konstruiert (s. Snow/Uccelli 2009: 120).

Ebenso wie der siebte Parameter finden sich auch der achte und neunte Parameter lediglich in der Darstellung von Pohl (2016). Dabei ist mit Argumentativität gemeint, dass Methoden der Erkenntnisgewinnung und die mit ihnen erzielten Ergebnisse als Argumente genutzt werden (s. Pohl 2017: 270). Metasprachlichkeit schließlich bedeutet, dass über Gewusstes gesprochen oder geschrieben wird, „das selbst u. U. […] textuell oder sprachlich vorliegt" (Pohl 2017: 269). An der sprachlichen Oberfläche findet diese Meta-Perspektive etwa in METADISCOURCE MARKERS ihren Ausdruck (s. Snow/Uccelli 2009: 119).

Bildungssprache im Verhältnis zur Schulsprache

Im Rahmen des Überblicks über die verschiedenen Konzeptionen von Bildungssprache habe ich die Arbeit von Schleppegrell (2004) erwähnt, die ihre Beschreibung allerdings auf das Register der LANGUAGE OF SCHOOLING bezieht. Entsprechend findet sich auch in deutschen Arbeiten die Bezeichnung „Schulsprache" (s. z. B. Webersik 2015a, b; Feilke 2013, 2012; Vollmer/Thürmann 2010; Neuland et al. 2009). Der Begriff impliziert zunächst eine Festlegung auf den Interaktionsraum Schule, während der Bildungssprache auch in öffentlichen Diskursen (Medien, Politik) eine Bedeutung zukommt (s. Ortner 2009; Habermas 1977). Jenseits dieser Gemeinsamkeit aber unterscheiden sich die Bestimmungen der Schulsprache (und damit ihr Verhältnis zur Bildungssprache) voneinander. So verstehen Neuland et al. (2009: 397–399) unter Schulsprache das gesamte sprachliche Handeln in der Institution Schule. Dieses schließt (im Unterschied zur Bildungssprache) auch Pausengespräche ein, die sich grundlegend von Unterrichtsgesprächen unterscheiden, da sie erstens nicht der Ver-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mittlung fachlichen Wissens dienen und da den SchülerInnen zweitens andere Beteiligungsrollen zukommen. Legt man dieses Verständnis zugrunde, so besteht die Schnittmenge zwischen Bildungs- und Schulsprache gerade in denjenigen Kommunikationsereignissen im Interaktionsraum Schule, die primär epistemischen Funktionen dienen. Genau diese Schnittmenge allerdings wird in anderen Arbeiten nicht als Teil, sondern als Schulsprache insgesamt aufgefasst (s. Vollmer/Thürmann 2010: 108–110). Dieser Bestimmung folgend lässt sich Schulsprache als Subregister der Bildungssprache mit Festlegung auf die Institution Schule beschreiben (s. dazu auch Beyer 2015: 28–29; Webersik 2015a, b; Gogolin/Lange 2011: 112). An diese Differenzierung schließt Feilke (2013, 2012) an, der aber zugleich eine funktionale Spezifizierung vornimmt. Während nämlich die Bildungssprache die Sprache des Lernens sei (s. Feilke 2013: 118), bezeichnet er die Schulsprache als „Sprache des Lehrens" bzw. als „didaktisch gemachte Sprache" (s. Feilke 2013: 113, 2012: 5). Das bedeutet, dass Bildungssprache im Unterschied zur Schulsprache ein institutionsunabhängiges Konstrukt ist (s. Marx 2018: 402). Dieses umfasst bildungsrelevante Sprachfunktionen und -formen (s. Feilke 2013: 113), welche epistemisch genutzt werden können (s. Feilke 2012: 5), dabei zugleich aber nicht exklusiv für schulisches Lernen sind. Vielmehr sind die Funktionen auch über den schulischen Kontext hinaus für die Wissensbearbeitung zentral. Die Bezeichnung „Schulsprache" hingegen verweist darauf, dass die Schule als normsetzende Instanz fungiert, die spezifische Erwartungen an das sprachliche Handeln der SchülerInnen anlegt (s. Feilke 2013: 116) und die damit einen „eigene[n] sprachliche[n] Handlungsraum" (Schmölzer-Eibinger 2013: 26) konstituiert. Sichtbar wird dies etwa an der schultypischen Explizitheitserwartung (s. Feilke 2013: 116) und an didaktischen Gattungen wie der Erörterung (s. Feilke 2013: 117).

Da in der vorliegenden Studie die Rekonstruktion grundlegender (also nicht nur schulisch relevanter) sprachlicher und interaktionaler Anforderungen im Vordergrund steht, werde ich die Bezeichnung „Bildungssprache" verwenden. Diese Entscheidung unterstreicht, dass gerade die Relevanz für bzw. die Transferierbarkeit auf das berufliche Handeln mitberücksichtigt werden soll. Zugleich aber ist zu konzedieren, dass jedes Prüfungsformat und die mit diesem einhergehenden Aufgabentypen und Lösungserwartungen spezifische Anforderungen konstituieren, deren Bewältigung ausschließlich für den Erfolg in dieser Prüfung relevant ist. Eine Abgrenzung dieser „schulsprachlichen" Anteile kann allerdings mit dem Design der vorliegenden Studie nicht geleistet werden, weshalb auch terminologisch auf die Unterscheidung von Schul- und Bildungssprache verzichtet werden soll (s. auch Niederhaus 2018: 483–484).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bildungssprache als Gegenstand empirischer Forschung

Bildungssprache ist – so hat der Forschungsüberblick gezeigt – ein facettenreicher Begriff, dessen „Karriere" nicht zuletzt darauf gründet, dass er von verschiedenen Forschungsrichtungen aufgegriffen und dadurch immer wieder um neue Perspektiven erweitert wurde. Dieser Facettenreichtum erschwert seine Operationalisierung und steht damit auch seiner empirischen Erforschung entgegen. Ungeachtet dieser Schwierigkeit aber sind in den vergangenen Jahren zahlreiche Studien entstanden, die sich dem Konstrukt Bildungssprache empirisch nähern und deren Ergebnisse ich im Folgenden kurz zusammenfassen möchte. Dabei unterscheide ich drei Forschungslinien: (1) Arbeiten, die bildungssprachliche Anforderungen indirekt aus den Curricula ableiten, (2) korpuslinguistische Untersuchungen von Schulbüchern (bzw. seltener: Analysen videografierten Unterrichts) und (3) Studien zu bildungssprachlichen Kompetenzen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen.

Wählt man den Zugang (1) und leitet bildungssprachliche Anforderungen aus den Curricula ab, so erscheinen vor allem die verwendeten Operatoren aufschlussreich, denn in der Regel bezeichnen die Verben sprachliche Aktivitäten (z. B. *beschreiben, bewerten, vergleichen*, s. Vollmer/Thürmann 2010: 111). Ein solches Vorgehen wählen Vollmer/Thürmann (2010), die die Kerncurricula von fünf Bundesländern auswerten (s. genauer Vollmer/Thürmann 2010: 111). Dabei lassen sich fächerübergreifend sechs zentrale Diskursfunktionen bzw. kognitiv-sprachliche Muster auf der Makroebene ausmachen: *erfassen/benennen, beschreiben, erklären, argumentieren, bewerten* und *aushandeln* (s. Vollmer/Thürmann 2010: 116–117). Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass diese Operatoren lediglich Anhaltspunkte für die geforderten sprachlichen Aktivitäten geben. So kann der Operator *erklären* für ein relativ breites Spektrum von Aufgabentypen verwendet werden (s. Kiel 1999) und selbst von der konkreten Verwendung lassen sich noch keine Rückschlüsse auf die Ausgestaltung dieser Aktivitäten im Unterricht ziehen. Insofern erscheint es geboten, Curriculumsanalysen durch eine korpusbasierte Untersuchung der tatsächlichen sprachlich-kommunikativen Praktiken zu ergänzen.

Diesen Zugang wählen die Arbeiten des Forschungsstrangs (2), bei denen es sich mehrheitlich um quantitativ angelegte Korpusanalysen handelt. Den Untersuchungsgegenstand bilden dabei insbesondere bildungssprachliche Merkmale von Schulbuchtexten (s. z. B. Marx 2018; Bryant et al. 2017; Horvath/Peuschel 2017; Pohl 2017; Busch-Lauer 2016; Niederhaus et al. 2016; Obermayer 2013; Niederhaus 2011).[14] Ein solches quantitatives Design ermöglicht es, Unterschiede zwischen verschiedenen Fächern oder Schulstufen zu erfassen. So stellt Pohl

14 Einige der gelisteten Studien wählen ein qualitatives Vorgehen, bei dem der Schulbuchanalyse eine exemplarisch-illustrierende Funktion zukommt bzw. bei dem diese als Grundlage für didaktische Überlegungen dient (s. z. B. Marx 2018; Horvath/Peuschel 2017; Busch-Lauer 2016).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(2017) am Material von Schulbuchtexten der Biologie, Physik und Geschichte fest, dass die Komplexität von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II (Gymnasium) ansteigt und dass dabei eine Tendenz von einem deskriptiven (Primarstufe) über ein explanatives (Sekundarstufe I) hin zu einem argumentativen (Sekundarstufe II) Epistemisierungsprofil erkennbar sei (s. Pohl 2017). Demgegenüber stellen Bryant et al. (2017) in ihrer Studie zu Sachtexten in Geografiebüchern der Klassenstufen 5 bis 10 deutliche Abweichungen von dem Ideal zunehmender sprachlicher Komplexität fest. Auch zeigen sich Varianzen in den bildungssprachlichen Merkmalen bzw. der sprachlichen Komplexität zwischen Schulbüchern, die sich an die gleiche Zielgruppe richten (s. Bryant et al. 2017; Niederhaus et al. 2016), sowie zwischen Schulbüchern und Prüfungsaufgaben (s. Niederhaus et al. 2016). Diese dysfunktionalen Varianzen lassen vermuten, dass zumindest ein Teil der Texte für die jeweilige Zielgruppe schwer verständlich ist (s. auch Obermayer 2013: 187) und dass dies eine potenzielle Hürde beim Erwerb von Fachwissen darstellt.

Verglichen mit der Forschung zu Schulbuchtexten ist die Zahl der Studien, die sich der gesprochenen Bildungssprache widmen, deutlich geringer (s. aber z. B. Bitterlich 2018; Geist et al. 2017; Pineker-Fischer 2017). Diese Untersuchungen sind angesichts der Interaktivität des Unterrichtsgespräches nicht darauf beschränkt, die bildungssprachlichen Anforderungen zu erfassen, sondern sie perspektivieren den Unterricht auch als Spracherwerbsgelegenheit. Diesbezüglich kommt den Lehrkräften die Rolle zu, die sprachlichen Aktivitäten der Lernenden zu steuern. So stellt Pineker-Fischer (2017) fest, dass Lehrkräfte häufiger kognitiv und sprachlich einfache „Sprachhandlungen" wie *benennen* relevant setzen als anspruchsvolle (s. Pineker-Fischer 2017: 356) und dass dies signifikant kürzere Schülerantworten zur Folge hat, als wenn etwa ein Beschreiben, Erklären oder Bewerten gefordert ist (s. Pineker-Fischer 2017: 356–357). Zugleich aber ist die Interaktion im Unterricht nicht in allen Phasen durch die Lehrkraft dominiert. Entsprechend lassen sich Unterschiede im Hinblick auf die Bildungssprachlichkeit zwischen Plenumsunterricht und Gruppenarbeitsphasen rekonstruieren (s. Bitterlich 2018; Hee 2018, 2017a, b; Tajmel 2013: 245). So kann Hee (2018, 2017a, b) zeigen, dass jüngere SchülerInnen die Gruppenarbeit als Probehandlungskontext zur Einübung konzeptioneller Schriftlichkeit nutzen, während ältere SchülerInnen (11. Klasse) bei der Arbeit in Kleingruppen in höherem Maße auf nähesprachliche Formen zurückgreifen als in der anschließenden Präsentationsphase. Damit zeugt das sprachliche Handeln der älteren SchülerInnen von einer Ausnutzung pragmatischer Spielräume (s. Hee 2018).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mit der Rekonstruktion von Unterschieden zwischen SchülerInnen verschiedener Altersstufen sind bereits Fragen des Kompetenzerwerbs tangiert. Dezidiert beschäftigen sich die Arbeiten des Forschungsstrangs (3) mit den bildungssprachlichen Kompetenzen von SchülerInnen (s. z. B. Gadow 2019, 2016; Cramer 2018;[15] Abel/Glaznieks 2017; Hartung 2016; Heppt 2016; Hövelbrinks 2014; Heppt et al. 2012; Gürsoy et al. 2013; Duarte et al. 2011; Eckhardt 2008; Gogolin et al. 2004; Gogolin/Schwarz 2004). Dabei zeigt sich generell ein Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz einerseits und der fachlichen Leistung andererseits (s. z. B. für das Fach Mathematik: Gürsoy et al. 2013; Duarte et al. 2011). Die Annahme hingegen, dass sich die Leistungsrückstände von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache verstärken, wenn das Verstehen von Bildungssprache mit dem von Alltagssprache verglichen wird, findet empirisch keine Bestätigung (s. Heppt et al. 2012; Eckhardt 2008). Vielmehr bestehen Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Sprachniveau und dem bildungssprachlichen Niveau (s. Gadow 2016: 255), so dass sich die allgemeine Sprachkompetenz zu Beginn der ersten Klasse als guter Prädiktor für die Leseleistung und die Übergangsempfehlung nach vier Schuljahren erweist (s. Spaude/Settinieri 2018: 50). Allerdings beziehen sich alle genannten Studien auf die Primarstufe. Nicht auszuschließen ist folglich, dass sich bildungssprachliche Kompetenzen erst in der Sekundarstufe unabhängig von allgemeinen Sprachkompetenzen entwickeln.

Neben den referierten generellen Befunden existiert eine Reihe von Studien, die sich spezifischer den unterrichtlich relevanten konversationellen Aktivitäten bzw. Diskursfunktionen widmen (s. Gadow 2019, 2016; Gadow et al. 2017; Cramer 2018; Abel/Glaznieks 2017; Hövelbrinks 2014). Dabei zeigt sich für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Grundschule, dass Berichten, Beschreiben, Explorieren und Erklären die am häufigsten bildungssprachlich realisierten Diskursfunktionen[16] darstellen (s. Hövelbrinks 2014: 324). In der Gruppe der monolingualen, nicht förderbedürftigen Kinder kommt das Argumentieren hinzu (s. Hövelbrinks 2014: 324). Dieses spielt auch im Mathematikunterricht eine wichtige Rolle (s. Cramer 2018). Zu den Hürden gehört dabei der „Wechsel zwischen allgemeinen Mustern und deren konkreten Ausprägungen in Beispielen" (Cramer 2018: 243) sowie das Herstellen von Verbindungen zwischen einzelnen Argumentationssträngen (s. Cramer 2018: 244). Dass die argumentativen Kompetenzen auch am Ende der Sekundarstufe II noch ausbaufähig sind, legt die Studie von Abel/Glaznieks (2017: 97) zum schriftlichen Erörtern nahe.

15 Cramer (2018) rekonstruiert potenzielle und tatsächliche diskursive Hürden beim Argumentieren in mathematischen Lehr-Lern-Interaktionen (s. Cramer 2018: 131). Damit ist die Studie nicht eindeutig der Kompetenzforschung zuzuordnen. Die Entscheidung, sie dennoch an dieser Stelle aufzuführen, liegt darin begründet, dass die Verfasserin Probleme der SchülerInnen im Bereich der bildungssprachlichen Anforderungen herausarbeitet.

16 Dabei gilt die Realisierung einer Diskursfunktion als bildungssprachlich, wenn sie mindestens drei bildungssprachliche Mittel enthält (s. Hövelbrinks 2014: 324).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zusammenfassung: Stand der Forschung und Desiderata

Trotz beträchtlicher Forschungsaktivitäten in der vergangenen Dekade steht – so ist resümierend festzuhalten – eine umfassende Modellierung und systematische Beschreibung der Bildungssprache noch aus (s. Marx 2018: 417; Wisniewski et al. 2018: 395; Geist et al. 2017: 18; Webersik 2015a: 91; Hövelbrinks 2014: 322; Gantefort 2013: 99; Ahrenholz 2010b: 16; Gogolin 2009b: 268). Zumindest mit Blick auf das Deutsche hat die Einschätzung von Snow/Uccelli (2009) insofern bis heute nicht an Gültigkeit verloren:

> Despite these advances in delineating academic language, a conceptualization of academic language within a consensual analytic framework that could guide educationally relevant research is still lacking. (Snow/Uccelli 2009: 113)

Ein wichtiges Desiderat stellt dabei erstens die Frage dar, in welchem Verhältnis einzelne bildungssprachliche Merkmale zueinander stehen und wie sie zu gewichten sind (s. Snow/Uccelli 2009: 121), und zweitens ist zu konstatieren, dass eine Beschreibung der Gesprächs- bzw. der Textebene weitgehend fehlt (s. Busch-Lauer 2016: 83; Morek/Heller 2012: 73). Auch dominiert drittens die Forschung zur geschriebenen Bildungssprache, während sich deutlich weniger Studien dem bildungssprachlichen Handeln in der Interaktion widmen (s. Morek/Heller 2012: 90).

Mit Blick auf das Argumentieren und das Erklären, die in der vorliegenden Arbeit besonders im Fokus der Analyse stehen (s. Kapitel 7), lässt sich festhalten, dass sich deren bildungssprachliche Relevanz sowohl in der Curriculums- als auch in der Kompetenzforschung zeigt. Betrachtet man die Befunde in der Zusammenschau, so können diese als global dimensionierte Aktivitäten beschrieben werden (s. Vollmer/Thürmann 2010), denen bereits in der Primarstufe eine wichtige Bedeutung zukommt (s. Gadow 2016; Hövelbrinks 2014) und deren Ausbau sich vermutlich über die gesamte Schulzeit erstreckt (s. genauer Abel/Glaznieks 2017; Teilkapitel 7.1.1, 7.2.1, 7.4).

2.2 Bildungssprache und Berufsbezug

Wodurch zeichnet sich nun das Lernen in der beruflichen Bildung, speziell in der Pflegeausbildung, aus und welche sprachlichen Anforderungen sind damit verbunden? Im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen ist die Wissensvermittlung in der Ausbildung auf eine Anwendung der Lerninhalte in der beruflichen Praxis ausgerichtet. So besteht das übergeordnete Bildungsziel der Berufsschule in einem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz (s. KMK 2007a: 10–11). Zudem beschränkt sich der Kompetenzerwerb nicht auf den Lernort Schule, denn ein Teil der Ausbildung findet in der betrieblichen Einrichtung statt. Beides gilt grundsätzlich auch für die Pflegeausbildung. Formal aber nimmt diese eine Sonderstellung im bundesdeutschen Ausbildungssystem ein, da sie nicht unter das Berufsbildungsgesetz fällt (s. BBiG 2005), sondern durch

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Berufsgesetze geregelt wird (s. §28 AltPflG; §22 KrPflG; §§5–36 PflBRefG). Sie erfolgt überwiegend an Schulen des Gesundheitswesens, in einigen Bundesländern aber auch an Berufsfachschulen und Fachschulen (s. BMBF 2019: 82; BIBB 2012: 218–219; KMK 2007b). Damit ist sie weder im dualen System verankert, welches die parallele Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule vorsieht, noch handelt es sich um eine ausschließlich schulische Ausbildung (s. Herzig-Walch 2009: 46–47). In etwa der Hälfte der Bundesländer sind die (Alten-)Pflegeschulen dem Landesschulrecht unterstellt, in den anderen werden staatliche Anerkennungen vergeben (s. Herzig-Walch 2009: 50; Görres 2006: 4).[17]

Obwohl also formal die berufsschulischen Vorgaben nicht gelten, besteht auf inhaltlicher Ebene eine wesentliche Gemeinsamkeit darin, dass sich auch die Pflegeausbildung am Bildungsziel der beruflichen Handlungskompetenz orientiert. Diese entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz (s. KMK 2007a:10–11), zusätzlich wird für die Pflege noch eine Methodenkompetenz angenommen (s. z.B. Elzer/Sciborski 2007: 45–46; Herder 2005: 3).

Im Hinblick auf die sprachlichen Anforderungen lässt sich aus der Zielbestimmung ableiten, dass neben der Bildungssprache auch Fach- und Berufssprachen bedeutsam sind (s. auch Haider 2010: 22). Im Folgenden werde ich daher das Verhältnis dieser drei Varietäten in den Blick nehmen. Zusätzlich beziehe ich die Wissenschaftssprache mit ein. Sie erscheint für den Forschungskontext der vorliegenden Studie insofern relevant, als gerade für die Pflegeausbildung gilt, dass das vermittelte Wissen auf den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung basiert. Aufbauend darauf werde ich im weiteren Verlauf des Teilkapitels den Forschungsstand zu den sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Bildung darstellen.

Verhältnis zur Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprache

Häufig beziehen sich Publikationen zur Sprachlichkeit des fachlichen Lernens nicht oder nicht ausschließlich auf das Konzept der Bildungssprache, sondern verwenden (daneben) den Begriff Fachsprache (s. z.B. Niederhaus 2011; Grießhaber 2010; Ohm et al. 2007; Leisen/Berge 2005; Gogolin et al. 2004).

Nach einer viel zitierten Definition von Hoffmann (1985: 53) ist eine Fachsprache „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in dem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (s. kritisch dazu Kretzenbacher 1990: 133). Sie ist kein von der Gemeinsprache abgrenzbares homogenes System, denn einerseits haben die einzelnen Fächer eigene Fach-

17 Seit der Novellierung des Altenpflegegesetzes von 2003 tragen die Schulen die Gesamtverantwortung für die Ausbildung (s. §4 Abs. 4 AltPflG). Dieser Grundsatz wird auch in der neuen Pflegeausbildung beibehalten (s. §10 PflBRefG).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sprachen ausgebildet (horizontale Gliederung) und andererseits kann man von einer vertikalen Gliederung bezüglich des Abstraktionsgrads ausgehen (s. genauer Roelcke 2005: 34–42). So spielt auch in den Prüfungsgesprächen nicht nur die pflegewissenschaftliche Fachsprache eine Rolle, sondern mindestens auch die des Rechts, der Psychologie, der Soziologie und der Medizin.

Funktion		Sprachliche Merkmale
Explizitheit	möglichst vollständige Projektion des Kontextes in den Text	z. B. Verwendung von Fachtermini, Vermeidung von Ellipsen, explizite Nennung des Referenten anstelle von Pronominalisierungen
Exaktheit/ Präzision	eindeutige Bindung des Ausdrucks an den fachlichen Inhalt	z. B. Verwendung von Fachtermini, Verwendung sekundärer Satzglieder (wie Genitiv- oder Partizipialattribute)
Ökonomie	Kompression der Inhalte durch verdichtete sprachliche Formen	z. B. Univerbierung (durch Komposition oder Partizipialkonstruktionen), präpositionale Wortgruppen, nominalisierte Infinitive
Anonymität	Verstärkung der Allgemeingültigkeit der Aussage durch Vermeidung von autorgebundener Subjektivität	z. B. Substitution des Autoren-Ichs, Passiv, Passiversatzformen, Nominalisierungen, verblose Sätze

Tabelle 3: Funktionen von Fachsprachen und ausgewählte sprachliche Merkmale (nach Niederhaus 2011: 44–47)

Durch welche Merkmale zeichnen sich Fachsprachen aus? In der Tabelle 3, die an die Darstellung von Niederhaus (2011: 44–47) angelehnt ist, werden den Funktionen (oder pragmatischen Parametern) exemplarisch einige sprachliche Merkmale zugeordnet, welche als typisch für die fachsprachliche Kommunikation gelten.

Bereits bei einem flüchtigen Blick werden die Parallelen zum Register der Bildungssprache deutlich. So finden sich alle in der Tabelle 3 genannten Funktionen der Fachsprache auch als pragmatische Parameter in der Übersichtsdarstellung zur Bildungssprache (s. Tabelle 2). Insofern stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis das Register der Fachsprache zur Bildungssprache steht.

Allgemein wird angenommen, dass die Fachsprache der Wissensaushandlung und -bearbeitung zwischen ExpertInnen dient (s. Efing 2014a: 430), während die Funktion der Bildungssprache in der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Alltag (s. Ortner 2009: 2232) und damit in der fachexternen Kommunikation besteht. Aufgrund ihres domänenüberschreitenden Charakters eignet sich die Bildungssprache als Verkehrssprache zur Kommunikation fachspezifischer Inhalte über Fächergrenzen hinweg (s. Ortner 2009: 2232). Insofern stellt sie ein Bindeglied zwischen Fach- und Alltagsprache dar. Nimmt man ein Kontinuum

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

von Kontextgebundenheit und kognitivem Anspruchsniveau an, so ist die Alltagssprache an einem Pol, die Bildungssprache in der Mitte und die Fachsprache am anderen Pol anzusiedeln (s. Pineker-Fischer 2017: 69; Prediger 2013; Meyer/Prediger 2012). Daraus lässt sich ableiten, dass Fach- und Bildungssprache keine disjunkten Mengen sind, sondern dass sich die beiden Register überlappen bzw. die Bildungssprache Teile der Fachsprache einschließt (s. Tschirner 2014: 92).

Da mit einer Berufsausbildung das Ziel verfolgt wird, aus Laien/Laiinnen, die lediglich über ein allgemein zugängliches Orientierungswissen verfügen, durch die Akkumulation fachlichen Wissens ExpertInnen zu machen, müsste der Grad an Fachsprachlichkeit im Verlauf der Ausbildung sukzessive ansteigen. Entsprechend siedelt Brünner (1997: 38–39) die Ausbildung zwischen fachexterner und fachinterner Kommunikation an. Allerdings bestehen Unterschiede zwischen den Ausbildungsberufen. So weist Niederhaus (2011) nach, dass sich Lehrbücher der Elektrotechnik durch einen höheren Grad an Fachsprachlichkeit auszeichnen als Lehrbücher der Körperpflege.

Neben der Fachsprache spielt für die Kommunikation im Betrieb die Berufssprache eine zentrale Rolle. Darunter wird das Register verstanden, welches die Bewältigung wiederkehrender beruflicher Situationen ermöglicht (s. Efing 2018: 231, 2014a: 429–430). Zu denken ist an berufsfeldübergreifende Standardsituationen wie beispielsweise Bewerbung, Terminvereinbarung, Smalltalk und Auftragsabwicklung (s. Kuhn 2007: 112). Allgemeiner formuliert umfasst die Berufssprache also berufsbezogene Sprachhandlungen, Textsorten und Darstellungsformen (s. Efing 2014a: 429), die nicht spezifisch für einen bestimmten Beruf sind. Im Unterschied zur Fachsprache, die durch das Fachwissen geprägt ist, wird die Berufssprache durch den sozialen Zusammenhang und institutionelle Regelungen bestimmt (s. Brünner 1997: 39). Folglich changiert sie zwischen Konkretheit und Abstraktheit (s. Efing 2015b: 37, 2014a: 432), während sich die Fachsprache durch Abstraktheit und Dekontextualisierung auszeichnet (s. Efing 2014a: 430). Entsprechend verortet Efing (2014a: 419–420) die Berufssprache auf einem Kontinuum zwischen den Polen Allgemein- und Fachsprache.

In diesem Verhältnis zur Fachsprache liegt eine Parallele zur Bildungssprache, die ebenfalls nicht spezifisch für ein bestimmtes Fach ist. Überschneidungen zwischen den beiden Registern ergeben sich dabei gerade im Bereich des sprachlichen Handelns. So sind Aktivitäten wie *instruieren*, *erklären* und *definieren* sowohl für die Berufs- als auch für die Bildungssprache typisch (s. Efing 2018: 234, 2014a: 429–430). Während aber bei der Bildungssprache (wie auch bei der Fachsprache) die epistemische Funktion dominiert, hat die Berufssprache – wie bereits erwähnt – vor allem soziale und handlungskoordinierende Funktionen. Entsprechend zeichnet sie sich durch fließende Übergänge zwischen oratem und literatem Sprachgebrauch aus, denn einerseits ist die berufliche Kommunikation in empraktische Handlungszusammenhänge eingebettet, andererseits wird auf „fachliche Wissensbestände und Denkstrukturen" (Ohm 2016: 237) verwiesen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Es ist davon auszugehen, dass für die berufliche Kommunikation sowohl die Berufs- als auch die Fach- und die Bildungssprache relevant sind (s. Kimmelmann/Seyfarth 2017: 219). Welches Gewicht den drei Registern allerdings jeweils zukommt, wird unterschiedlich beurteilt. Während Grünhage-Monetti (2009: 27) von einer starken Berufs-, Arbeitsplatz- und Rollenabhängigkeit sprachlich-kommunikativer Anforderungen ausgeht, nimmt Efing (2014a: 433) an, dass die Berufssprache das für die Bewältigung beruflicher Anforderungen zentrale Register ist und dass die Rolle der Fachsprache lange Zeit überschätzt wurde (s. Efing 2014b: 12).

Richtet man den Blick spezifisch auf die Pflege, so wäre überdies die Rolle der Wissenschaftssprache empirisch zu überprüfen. Theoretisch lässt sich diese zunächst aus dem Anspruch einer wissenschaftsbasierten Pflege ableiten, welcher darin besteht, dass Pflegekräfte Handlungsregeln wissenschaftlich begründen können (s. Darmann-Finck 2006: 193). Die dafür erforderlichen Kompetenzen wie die Formulierung eines Problems, die Recherche und die kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten sind überwiegend an Sprache und folglich an Wissenschaftssprache gebunden. Aber auch jenseits einer solchen Orientierung an wissenschaftlichen Arbeitsweisen beschäftigen sich angehende Pflegekräfte in der Ausbildung mit Wissensbeständen, die das Ergebnis von (zumeist empirischer) Forschung sind und für deren Darstellung somit auch auf wissenschaftssprachliche Praktiken zurückgegriffen wird. Vermutet werden kann allerdings, dass sie sich dieses Wissen vornehmlich repetitiv aneignen, während eine diskursive Wissensbearbeitung dem akademischen Kontext vorbehalten sein dürfte (s. genauer Redder 2014: 35–37).

Zudem sind die Übergänge zwischen der Bildungs- und der Wissenschaftssprache generell fließend. Dabei ist gerade für die alltägliche Wissenschaftssprache eine besondere Nähe zur Bildungssprache anzunehmen. Unter alltäglicher Wissenschaftssprache wird die spezifische Nutzung von Teilen der Alltagssprache für die Wissenschaft verstanden (s. Ehlich 1999, 1993). So lassen beide Register den Wechsel in die alltägliche Kommunikation zu (s. Riebling 2013: 117) und Sedimentierungen der alltäglichen Wissenschaftssprache finden sich auch in Texten, die nicht der wissenschaftlichen Domäne zuzurechnen sind (s. Thielmann 2018: 499–500). Ortner (2009: 2229) sieht die alltägliche Wissenschaftssprache daher sogar als Teil der Bildungssprache an, Gogolin (2009b: 269) betrachtet die Bildungssprache als ihr Vorläuferregister und Redder (2014: 31) geht davon aus, dass die Kategorie der alltäglichen Wissenschaftssprache „eine[n] breite[n] Phänomenbereich" der Wissensvermittlung in Bildungsinstitutionen präziser erfassen könne als das vage Konstrukt der Bildungssprache.

Zum Ausgangspunkt der Überlegungen zurückkehrend ist festzuhalten, dass die Bildungssprache von maßgeblicher Bedeutung für die Aneignung von fachlichem Wissen in der Institution Schule ist. Allerdings besteht ein Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen darin, dass auch die Wissensvermittlung im schulischen Teil der Ausbildung dem Erwerb beruflicher Handlungskom-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

petenz dient. Dieser spezifischen Funktion möchte ich mit der Bezeichnung „berufsbezogene Bildungssprache“ Rechnung tragen (s. auch Amorocho 2018b; Kimmelmann et al. 2018: 3). Wie der vorgängige Literaturbericht verdeutlicht, überlappt das Register der berufsbezogenen Bildungssprache mit der Berufs-, der Fach- und der Wissenschaftssprache, die für den schulischen Teil der Ausbildung folglich ebenfalls relevant sind. Zusammenfassend ist das Verhältnis der vier behandelten Register in Abbildung 1 dargestellt.

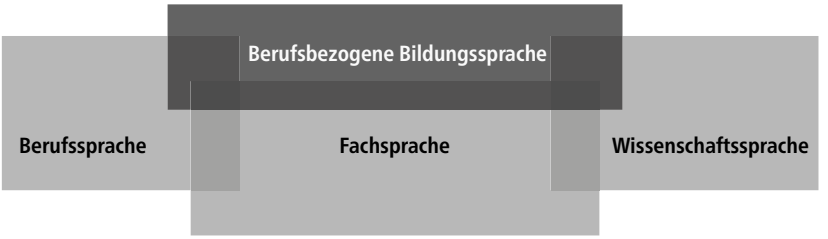


Abbildung 1: Berufsbezogene Bildungssprache im Verhältnis zu verwandten Registern (eigene Darstellung)

Forschungsstand zur berufsbezogenen Bildungssprache

Wie eingangs bereits dargestellt, lag der Fokus der Forschung zu den sprachlichen Anforderungen fachlichen Lernens zunächst auf den allgemeinbildenden Schulen. Sofern sich die Forschung der beruflichen Bildung widmete, nahm sie vor allem die schriftsprachlichen Anforderungen und Kompetenzen in den Blick (s. z.B. Niederhaus 2011; Dirim/Döll 2009; Linnemann 2007; Biedebach 2006; Drommler et al. 2006; Efing 2006). Diese Schwerpunktsetzung kann darauf zurückgeführt werden, dass die Defizite der Auszubildenden hauptsächlich im Leseverstehen und im Schreiben gesehen wurden (s. BMBF 2006: 187–188). Aber auch innerhalb dieses Schwerpunkts waren die Forschungsaktivitäten keineswegs gleichmäßig verteilt. Vielmehr wurde gerade der Diagnose und Förderung der Lesekompetenz besondere Aufmerksamkeit gewidmet (so Efing 2018: 229, 2015a: 7; Steffan 2015: 132). Dies wiederum kann als Folge der PISA-Studien gewertet werden, deren Ergebnisse ein Bewusstsein dafür geschaffen haben, dass ein unzureichendes Leseverstehen zugleich eine Barriere bei der Aneignung fachlicher Inhalte darstellt (s. z.B. Niederhaus 2011: 118; Becker-Mrotzek et al. 2006; Nodari/Schiesser 2006; Boland 2005; Müller 2005a, b; Wyss Kolb 2002).

In jüngster Zeit werden verstärkt auch die mündlichen Fertigkeiten einbezogen. Zugleich lässt sich beobachten, dass sich der Fokus von Kompetenzdiagnosen auf die Beschreibung sprachlich-kommunikativer Anforderungen erweitert (s. Efing 2014b: 3). Damit einhergehend zeichnet sich eine Tendenz zu breit angelegten Studien ab, die nicht nur alle Fertigkeiten berücksichtigen, sondern die zudem die praktische und die schulische Ausbildung gemeinsam in den

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Blick nehmen (s. z. B. Pucciarelli 2016, 2015). Überdies werden häufig mehrere Ausbildungsberufe untersucht, so dass berufsfeldübergreifende Anforderungen bzw. Kompetenzen erfasst werden können (s. z. B. Efing 2006). Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand in der Zusammenschau, so lassen sich drei Schwerpunkte ausmachen: (1) korpuslinguistische Untersuchungen von Lehrmaterialien, (2) Bedarfsanalysen und (3) Studien zu sprachlichen Kompetenzen von Auszubildenden und zur Sprachbildung. Im Folgenden werde ich kurz auf diese drei Schwerpunkte eingehen und dann synoptisch ausgewählte Ergebnisse darstellen.

Die Arbeiten des ersten Schwerpunkts widmen sich – analog zu der in Teilkapitel 2.1 referierten Forschung zur allgemeinen Bildungssprache – der Analyse von Lehrmaterialien. Dabei werden sowohl Fachtexte (s. z. B. Kiefer 2017; Niederhaus 2011) als auch Lern- und Prüfungsaufgaben untersucht (s. z. B. Kimmelmann/Seyfarth 2017). Mehrheitlich kommen in diesen Studien quantitative korpuslinguistische Verfahren zur Anwendung, durch die die sprachlichen Anforderungen der untersuchten Texte bestimmt werden. Einige Arbeiten hingegen verfolgen ein primär didaktisches Forschungsinteresse und leiten etwa aus einer Identifikation von Textverständlichkeitsproblemen Empfehlungen für eine sprachliche Optimierung von Aufgaben ab (s. z. B. Buts 2017; Schlenker-Schulte/Wagner 2006; Wagner et al. 2006).

Verglichen mit diesen textanalytischen Arbeiten fassen die Bedarfsanalysen, die den zweiten Forschungsschwerpunkt bilden, ihren Untersuchungsgegenstand deutlich weiter (s. z. B. Granato/Settelmeyer 2017; Settelmeyer et al. 2017; Pucciarelli 2015; Settelmeyer/Widera 2015; Steffan 2015; Werner et al. 2015; Kiefer et al. 2012; Efing 2010; Haider 2010; Grünhage-Monetti 2009). Sie wählen meist ein multimethodisches Design, um sowohl die objektiven als auch die subjektiven Bedarfe zu erfassen (s. Efing/Kiefer 2018: 196; Seyfarth 2017: 93; Grünhage-Monetti 2009: 14–15). So dienen Befragungen mittels Fragebögen oder Interviews dazu, die subjektive Perspektive der Ausbildenden, Auszubildenden und Lehrkräfte zu rekonstruieren, während die objektiven Bedarfe durch Beobachtung und durch die Analyse von Ordnungsmitteln festgestellt werden. Unter Ordnungsmitteln sind schriftliche Dokumente zu verstehen, die eine regulierende Funktion haben bzw. Regulierungen fixieren. Dazu gehören beispielsweise Berufsbeschreibungen, Rahmenpläne und Ausbildungsordnungen (s. Efing/Kiefer 2018: 196–197; Seyfarth 2017: 93; Settelmeyer/Widera 2015; Steffan 2015; Pucciarelli 2015: 100).

Sprachbedarfsanalysen werden in der Regel in praktischer Absicht durchgeführt. So können sie genutzt werden, um anforderungsgerechte Sprachfördermaßnahmen (s. Steffan 2015: 144; Efing 2014b: 15) und Curricula (s. Seyfarth 2017) zu konzipieren oder um Kriterienkataloge für Ausbildungsfähigkeit zu erstellen (s. Efing 2015a: 10). Zugleich bilden sie die empirische Grundlage für die Beurteilung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen von Auszubildenden und Beschäftigten (s. Efing/Kiefer 2018: 197).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Untersuchungsziele der Arbeiten, die den dritten Schwerpunkt bilden, können als komplementär zu denen der Sprachbedarfsanalysen angesehen werden. Dabei handelt es sich um Studien, die die sprachlichen Kompetenzen von Auszubildenden zum Gegenstand haben und/oder in denen didaktische Ansätze zur Sprachbildung entwickelt werden (s. z.B. Bryant/Pucciarelli 2018; Kiefer 2018; Weber 2018, 2009; Schoell/Carp 2017; Alt 2015; Nill 2015; Sass/Eilert-Ebke 2014; Biedebach 2006; Efing 2006). Im Unterschied zu den meist breit angelegten Bedarfsanalysen fokussieren diese Arbeiten in der Regel lediglich einen bestimmten Ausschnitt der Sprachkompetenz. So untersuchen etwa Bryant/Pucciarelli (2018) die Registerkompetenz bzw. -sensibilität zu Beginn der Berufsausbildung.

Nach diesem Überblick über die Forschungsschwerpunkte möchte ich im Folgenden zentrale Ergebnisse der Studien synoptisch darstellen. Dabei gehe ich zunächst auf Befunde zur schulischen Ausbildung ein, stelle dann die Ergebnisse zur praktischen Ausbildung und zum Beruf dar und nehme abschließend die skizzierten Anforderungsprofile vergleichend in den Blick.

Im Hinblick auf die schulische Ausbildung ist grundsätzlich zu konstatieren, dass die sprachlichen Anforderungen in den letzten Jahrzehnten gestiegen sind. Dies ist wesentlich auf einen Paradigmenwechsel in der Berufspädagogik zurückzuführen, im Zuge dessen die Fächergliederung durch ein Lernfeldkonzept abgelöst wurde (s. Pucciarelli 2015: 93; Efing 2014b: 7). In der Pflegeausbildung wurde dieser Schritt mit Einführung der Bundesgesetze 2003 bzw. 2004 vollzogen (s. Herzig-Walch 2009: 68). Damit wiederum ging eine Ausrichtung auf eine umfassende berufliche Handlungskompetenz einher, welche ihrerseits eine veränderte Aufgabenkultur erforderlich macht, denn nötig sind Aufgaben, die „nicht allein die Aktivierung und die korrekte Wiedergabe von Wissensbeständen [erfordern], sondern die Durchführung bzw. Rekonstruktion von Handlungsschritten“ (Ohm et al. 2007: 134). Wenn aber Auszubildende Informationen recherchieren, ihr Wissen auf eine Problemstellung anwenden und ihre Lösungsvorschläge reflektieren sollen, so benötigen sie nicht nur anwendungsbereites und vernetztes fachliches Wissen, sondern auch die entsprechende kommunikative Kompetenz (s. Siemon 2016: 422; Amorocho 2015: 217).

In der Pflegeausbildung soll dieser Kompetenzbezug insbesondere durch die Arbeit mit Fällen sichergestellt werden. Dabei handelt es sich um Beschreibungen beruflicher Problemsituationen, die die Auszubildenden analysieren und für die sie eine Lösung entwickeln sollen. Ein solches fallbezogenes Lernen hat einerseits den Vorteil, dass die Verbindung zur beruflichen Wirklichkeit deutlich wird, andererseits aber führt es zu einer zunehmenden „Vertextung“ von Unterricht und Prüfungen, wie sie auch in anderen Ausbildungsgängen zu beobachten ist (s. Efing 2014b: 7, 2006: 56).

Neben solchen zusätzlichen textuellen Anforderungen erfordert allerdings auch das klassische schulische Lernen Kompetenzen im Leseverstehen, denn

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Auszubildenden müssen in der Lage sein, Lehrbuchtexten Informationen zu entnehmen. Diese allerdings sind häufig eher auf ExpertInnen zugeschnitten als auf Auszubildende, die nicht über das entsprechende Fachwissen verfügen, sondern es sich im Gegenteil durch die Textrezeption gerade erst aneignen sollen (s. Efing 2006: 57). Verstehensprobleme ergeben sich nicht nur im Hinblick auf die Lehrbuchtexte, sondern auch bezüglich der schriftlichen Aufgabenstellungen (s. Efing 2014b: 7, 2006: 51). Dabei sind die Schwierigkeiten der Auszubildenden einerseits durch die Komplexität der Arbeitsanweisungen bedingt (s. Schlenker-Schulte 2006) und lassen sich andererseits auf deren oberflächliche Rezeption zurückführen (s. Efing 2006: 51).

Generell stellen Aufgaben einen relevanten Untersuchungsgegenstand für die Beschreibung sprachlich-kommunikativer Anforderungen dar, denn sie bilden ein zentrales Instrument zur Steuerung von Lernprozessen auf der Mikroebene. Diesbezüglich nun ergibt die Korpusanalyse von Kimmelmann/Seyfarth (2017), dass in Lehrbüchern Operatoren dominieren, die sprachlich wenig komplexe Antworten erfordern (s. Kimmelmann/Seyfarth 2017: 227). Indem diese Aufgaben auf der Ebene von Wörtern bzw. Wortgruppen bearbeitet werden können (s. Kimmelmann/Seyfarth 2017: 230), bereiten sie unzureichend auf die Anforderungen der beruflichen Praxis vor (s. Kimmelmann/Seyfarth 2017: 231).

Die Steuerungsfunktion, die den Aufgaben auf der Mikroebene zukommt, wird auf der Makroebene von den curricularen Vorgaben geleistet. Vor diesem Hintergrund untersuchen Schropp/Dippold-Schenk (2018) die bayerischen Curricula für die Ausbildungsgänge Gesundheits- und Krankenpflege sowie Altenpflege und geben unter anderem die Frequenz der verwendeten Operatoren an. Dabei ergibt sich aus ihrer Zusammenstellung, dass der Operator *beschreiben* mit 20 Nennungen dominiert. Auch wenn dies den Schluss zulässt, dass Auszubildende über deskriptive Praktiken verfügen müssen, so zeigt ihre Zusammenstellung insgesamt doch vor allem die Grenzen des Verfahrens. Denn erstens liegen die verwendeten Operatoren auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsebenen (*kommunizieren* vs. *Verwenden von Fachbegriffen*, s. Schropp/Dippold-Schenk 2018: 141) und zweitens bezeichnen sie das geforderte sprachliche Handeln zum Teil derart global, dass didaktisch verwertbare Rückschlüsse auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen kaum möglich sind (z.B. *verbalisieren*, s. Schropp/Dippold-Schenk 2018: 141).

Eine Beschreibung von Anforderungen ist eng verknüpft mit der Frage, inwieweit die Auszubildenden in der Lage sind, diese zu erfüllen. Diesbezüglich stellt Efing (2014b: 14) fest, dass die sprachlich-kommunikativen Anforderungen deutlich über dem Kompetenzniveau der Auszubildenden liegen. So haben die BerufsschülerInnen Schwächen in der (Re-)Konstruktion der globalen Kohärenz von Texten (s. Efing 2006: 41–42) und darin, beim Schreiben die Anforderungen an Explizitheit und Präzision zu erfüllen (s. Efing 2006: 41). Ihnen fehle es zudem an Abstraktionsvermögen (s. Efing 2006: 40), Stilbewusstsein und der Beherrschung der Konventionen konzeptioneller Schriftlichkeit (s. Efing

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2006: 41). Die BerufsschülerInnen selbst sehen ihre Schwächen unter anderem in der Präsentation vor einer Gruppe (s. Fleuchaus 2004).

Nicht nur in der schulischen Ausbildung, sondern auch in vielen Berufen sind die sprachlichen Aufgaben komplexer geworden, weshalb der kommunikativen Kompetenz insgesamt eine gewachsene Bedeutung zukommt (s. Kimmelmann/Seyfarth 2017: 219; Steffan 2015: 133; Grünhage-Monetti 2009: 28–31). Dies ist insbesondere auf Veränderungen der Arbeitsorganisation zurückzuführen. So bringen Maßnahmen der Qualitätssicherung beispielsweise neue Dokumentationsaufgaben mit sich (s. Grünhage-Monetti 2009: 30), das Arbeiten im Team macht die Teilnahme an Besprechungen erforderlich und flachere Hierarchien führen dazu, dass MitarbeiterInnen Entscheidungen treffen, die sie entsprechend auch begründen müssen (s. Kimmelmann/Berg 2013: 91; Grünhage-Monetti 2009: 31). Und schließlich bedingen Flexibilisierungsprozesse, dass MitarbeiterInnen an unterschiedlichen Arbeitsplätzen eingesetzt werden und damit zugleich immer wieder mit neuen sprachlich-kommunikativen Anforderungen konfrontiert sind (s. Kimmelmann/Berg 2013: 90).

Sowohl in der schulischen Ausbildung einerseits als auch in der praktischen Ausbildung und im Beruf andererseits haben die sprachlich-kommunikativen Aufgaben folglich an Bedeutung gewonnen. Vergleicht man allerdings die Anforderungsprofile der beiden Bereiche miteinander, ergeben sich deutliche Unterschiede (s. Efing 2014b: 4–8). So zeichnet sich das berufliche Lernen typischerweise dadurch aus, dass es in empraktische Handlungszusammenhänge eingebettet ist (s. Thielmann 2018: 501). Folglich befindet sich der Erkenntnisgegenstand im gemeinsamen Wahrnehmungs- und Handlungsraum der Interagierenden, während berufsschulisches Lernen überwiegend textbasiert ist. Diese Abstraktion von unmittelbarer Situativität wiederum macht eine sprachliche Etablierung des nicht durch die Situation gegebenen Kontextes erforderlich (s. Pohl 2016: 64).

In der betrieblichen Ausbildung hingegen überwiegen mündliche Kommunikationssituationen (s. Sander 2019: 58; Thielmann 2018: 501; Kimmelmann/Seyfarth 2017: 230; Efing 2014b: 13). Wenn schriftliches Sprachhandeln gefordert ist, so ist es zum Teil in Interaktionssituationen eingebunden und muss folglich eng mit dem mündlichen Sprachhandeln koordiniert werden.[18] Dies konstituiert spezifische Anforderungen, die es in zukünftigen Studien zu bestimmen gilt. Zudem unterscheiden sich die betrieblich und die schulisch relevanten Textsorten deutlich voneinander. Denn bei den im Betrieb zu rezipierenden und zu produzierenden Texten handelt es sich in der Regel um normierte

18 Ein Beispiel dafür wäre, dass Auszubildende einen Speiseplan lesen, während er besprochen wird, und dabei zugleich Notizen anfertigen sollen (s. Werner et al. 2015: 82). Solche systematischen Verflechtungen zwischen bestimmten Textsorten und Gesprächsarten müssen bei Sprachbedarfsanalysen berücksichtigt werden (s. Efing/Kiefer 2018: 200).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und standardisierte Textsorten, die sich durch Diskontinuität, Multikodalität, Komprimierung und eine reduzierte Vertextung auszeichnen (s. Settelmeyer et al. 2017: 39; Werner et al. 2015: 79; Efing 2014b: 9–10). Demgegenüber dominieren in der schulischen Wissensvermittlung Lehrbuchtexte. Mit diesem schultypischen Lehr-Lern-Format gehen höhere fachsprachliche Anforderungen einher (s. Efing 2014b: 5), zumal ein großer Teil der Ausbildungsberufe theoretisch anspruchsvoller geworden ist (s. Riedl 2017: 18). Demgegenüber wird der Fachjargon, dem etwa in der pflegerischen Praxis eine wichtige Bedeutung zukommt (s. Geißner 1997), in der Berufsschule und in Prüfungssituationen als unangemessen beurteilt (s. Efing 2014b: 12). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Auszubildende ein Varietätenbewusstsein benötigen, um in beiden Kontexten sprachlich angemessen handeln zu können.

Angesichts der aufgezeigten Diskrepanzen wird eine engere Anbindung der schulischen Lerninhalte an die (veränderten) Anforderungen der beruflichen Praxis gefordert (s. Schoell/Carp 2017: 196; Nill 2015). So sollte es als Aufgabe der schulischen Ausbildung verstanden werden, die Auszubildenden systematisch auf die kommunikativen Anforderungen der beruflichen Praxis vorzubereiten. Dafür sind Curricula erforderlich, die die zur Bewältigung dieser Anforderungen nötigen sprachlichen Kompetenzen angemessen modellieren (s. Laxczkowiak/Scheerer-Papp 2018). Darüber hinaus sollten Fachlehrkräfte für sprachbezogene Vermittlungsaufgaben qualifiziert werden, damit es gelingt, sprachliches und fachliches Lernen möglichst eng miteinander zu koordinieren (s. Amorocho 2015: 228; Kimmelmann et al. 2014).

Desiderata

In der aktuellen Forschung zu sprachlichen Anforderungen von Ausbildung und Beruf wird in der Regel eine makroskopische Perspektive eingenommen. Dadurch soll einerseits das gesamte Spektrum an kommunikativen Aufgaben erfasst werden, die in der schulischen Ausbildung und in der beruflichen Praxis bewältigt werden müssen, und andererseits legt die Einbeziehung unterschiedlicher Berufe den Blick auf berufsübergreifende Anforderungen frei. Entsprechend dominieren indirekte Erhebungsmethoden wie Interviews, die für eine makroskopische Perspektive insofern geeignet erscheinen, als die Befragten den Untersuchungsgegenstand durch ihr Erfahrungswissen bereits vorstrukturieren und dabei auch Relevanzentscheidungen treffen. Dies bedeutet allerdings zugleich, dass nur die Anforderungen erfasst werden können, die den Befragten bewusst sind und die sie beschreiben können. Anforderungen auf der Mikroebene und spezifische sprachliche Merkmale finden in der Regel hingegen keine Berücksichtigung. Zudem dokumentieren die Auskünfte nicht das tatsächliche kommunikative Geschehen, sondern sie spiegeln stets die Perspektive der Befragten auf eben dieses Geschehen wider und sind folglich durch deren Normvorstellungen geprägt. Aufgrund dieser Beschränkungen erscheint es sinnvoll, im Anschluss an die Ermittlung der globalen Anforderungsstruktur die besonders relevanten Textsorten und Gesprächsarten text- bzw. gesprächsanalytisch

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zu untersuchen (s. Seyfarth 2017: 97–99). Dass dies in der Praxis dennoch selten passiert, mag mit dem Aufwand zusammenhängen, den gerade ein gesprächsanalytisches Vorgehen mit sich bringt.

Trotz der beträchtlichen Forschungsaktivitäten der vergangenen Jahre ist daher noch immer wenig bekannt darüber, wie Lehr-Lern-Interaktionen in der beruflichen Bildung gestaltet sind (s. Amorocho 2015: 215). Namentlich gibt es meines Wissens keine Arbeit, die sich der Unterrichtskommunikation in der Pflegeausbildung unter sprachlich-interaktionalen Gesichtspunkten widmet.[19] So hat die Einschätzung von Niederhaus (2011) bis heute nicht an Gültigkeit verloren:

> Ein zentrales Desiderat besteht darüber hinaus in der linguistischen Analyse gesprochener Bildungs- und Schulsprache, da bisher über die Gestaltung des mündlichen Sprachgebrauchs in fachtheoretischen und fachpraktischen beruflichen Lehr-/Lernsituationen wenig bekannt ist. (Niederhaus 2011: 127)

2.3 Bildungssprachliche Praktiken

Dass die gesprochene Bildungssprache weitaus weniger erforscht ist als die geschriebene, fügt sich in eine lange Tradition innerhalb der Linguistik ein, die Linell (1982) zutreffend als WRITTEN LANGUAGE BIAS bezeichnet hat. Diese einseitige Orientierung an der geschriebenen Sprache als einzig gültiger Norm führt auch im Hinblick auf das Konzept der Bildungssprache zu Unzulänglichkeiten, auf die Morek/Heller (2012) m.E. zu Recht hingewiesen haben. Im Folgenden soll daher in Anlehnung an ihre Kritik aufgezeigt werden, welche Probleme ein solches Verständnis von Bildungssprache aus interaktionaler Sicht mit sich bringt, um aufbauend darauf die der Arbeit zugrunde liegende Auffassung von bildungssprachlichen Praktiken zu entwickeln (s. auch Amorocho 2018b: 510–512; Heller/Morek 2015).

Generell führt das Primat der geschriebenen Sprache dazu, dass Beschreibungskategorien, die für die Schriftlichkeit entwickelt wurden, auf die mündliche Kommunikation übertragen werden (s. Fiehler 2014: 16). Damit allerdings wird vernachlässigt, dass sich die Produktionsbedingungen der beiden Modalitäten deutlich voneinander unterscheiden. So lässt sich die mündliche Sprachproduktion als Ereignis in der Zeit in ihrem Entstehungsprozess mitverfolgen, während bei einem Text nur das (möglicherweise mehrfach überarbeitete) Produkt verfügbar ist. Diese Zeitlichkeit gesprochener Sprache ist analytisch nur durch eine ONLINE-Perspektive zu fassen, welche die Emergenz syntaktischer Konstruktionseinheiten mitberücksichtigt (s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 22–23; Auer 2000b; Teilkapitel 4.3.1.2). Überdies gilt es zu bedenken, dass die münd-

19 Die wenigen pflegewissenschaftlichen Arbeiten zur Unterrichtskommunikation beschäftigen sich nicht mit den sprachlichen Anforderungen des fachlichen Lernens, sondern widmen sich fachlichen bzw. didaktischen Fragestellungen (s. z.B. Darmann-Finck 2006; Rüller 2005).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

liche Sprachproduktion nicht nur ein kognitiver und ein physischer Akt ist, sondern dass sie zugleich ein soziales Ereignis darstellt, denn sie ist üblicherweise eingebettet in Interaktionsprozesse, die durch sie wesentlich mitkonstituiert werden. Folglich dürfen Aspekte wie die Interaktivität, die Multimodalität der Verständigung und die Kooperativität bei der Analyse gesprochener Sprache nicht ausgeblendet werden (s. Amorocho 2018b: 510; Fiehler 2014, 2009; Stukenbrock 2013). Für die Analyse von Bildungssprache bedeutet dies, dass Schüleräußerungen nicht als quasi-monologische Sprachprodukte im Hinblick auf ihren Grad an Bildungssprachlichkeit beurteilt werden sollten. Denn anders als beim Verfassen von Texten steht im Interaktionsraum Unterricht nicht das Abliefern möglichst bildungssprachlicher Produkte im Vordergrund, sondern die Aneignung von Wissen in einem ko-konstruktiv gestalteten Prozess. Dabei stehen SchülerInnen – wenn man die Mikro-Organisation von Unterricht in den Blick nimmt – vor der Aufgabe, lehrerseitig etablierte Anforderungen zu erkennen und angemessen zu bedienen. Dafür benötigen sie eine Kontextualisierungskompetenz im Sinne von Quasthoff (2009) (s. auch Krah 2017: 193; Morek 2017: 79).

Die mangelnde Anpassung des Beschreibungsinventars an die Spezifika sprachlicher Interaktion ist wesentlich darauf zurückzuführen, dass das Forschungsfeld durch Studien zur geschriebenen Bildungssprache dominiert wird. Dies nämlich führt dazu, dass die am Material von Texten ermittelten Merkmale in Form von normativen Setzungen auf die gesprochene Sprache übertragen werden. Dadurch aber wird der Blick des/r Forschenden geradezu gegen eine Aufdeckung der Besonderheiten gesprochener Bildungssprache immunisiert, denn ein Nicht-Vorfinden der an schriftlichen Texten nachgewiesenen Merkmale kann stets damit begründet werden, dass der tatsächliche Sprachgebrauch eben vom bildungssprachlichen Ideal abweiche. Dieser Argumentation ist aber eine grundlegende Schwäche zu eigen. Wenn nämlich einerseits davon ausgegangen wird, dass Bildungssprache dem Ideal konzeptioneller Schriftlichkeit entspricht, sich andererseits aber in den Daten zeigt, dass die tatsächlich beobachtbare Unterrichtskommunikation eben nicht diesem Ideal entspricht, dann wäre empirisch nachzuweisen, dass die Merkmale, die mit Bildungssprachlichkeit assoziiert werden, im gegebenen Kontext tatsächlich als Ideal gelten. Ein solcher Nachweis könnte etwa dadurch erbracht werden, dass sich ontogenetisch eine Bewegung auf das Ideal hin belegen lässt (s. Pohl 2017, 2016). Einen anderen Weg möchte die vorliegende Arbeit beschreiten. Denn anstatt präanalytisch Merkmale festzulegen, die Bildungssprachlichkeit konstituieren, sollen die Normen, an denen sich die Interagierenden orientieren, durch die Analyse selbst rekonstruiert werden (s. dazu Buttlar 2017; Ohlhus 2017; Heller 2015; Kern et al. 2015). Dabei soll auf den Praktikenansatz Bezug genommen werden, den ich im Folgenden darstellen möchte.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Praktikenansatz

Die vorgängig skizzierten Unzulänglichkeiten, die mit der Erforschung von Bildungssprache als einem Register einhergehen, möchte ich zum Anlass nehmen, um mit den bildungssprachlichen Praktiken einen Ansatz einzuführen, der die Besonderheiten des sprachlichen Handelns in der Interaktion besser zu erfassen vermag (s. auch Morek/Heller 2012). Dieser Ansatz geht mit einer Perspektive auf das sprachliche Handeln in Bildungskontexten einher, die sich durch drei Merkmale auszeichnet. Erstens wird mit der Rekonstruktion bildungssprachlicher Praktiken ein funktionaler Zugang gewählt. Das heißt, dass nicht sprachliche Oberflächenmerkmale im Zentrum der Analyse stehen, sondern pragmatische Parameter. Anstatt also Bildungssprache als ein Subsystem der Sprache zu betrachten, welches sich durch die Präferenz für bestimmte sprachliche Formen auszeichnet, besteht das Ziel darin, bildungssprachliches Handeln zu rekonstruieren. Zweitens soll der Interaktionalität Rechnung getragen werden, indem Bildungssprachlichkeit als gemeinsame Herstellungsleistung betrachtet wird. Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung bedeutet das konkret, dass die Aufgabe der KandidatInnen in einem Prüfungsgespräch nicht darin gesehen wird, möglichst viele bildungssprachliche Merkmale in ihren Äußerungen zu akkumulieren, sondern darin, Passung zwischen den institutionsseitig etablierten Anforderungen und ihrem Handeln herzustellen. Durch diese Passungsherstellung zeigen sich die Beteiligten ihr Verständnis von Bildungssprachlichkeit an oder anders formuliert, sie kontextualisieren ihr sprachliches Handeln als (nicht) bildungssprachlich (s. Auer 1986; Gumperz 1982). Für die Analyse folgt daraus, dass die Kontextualisierungshinweise genutzt werden können, um die Normen zu rekonstruieren, auf die die Prüfenden als VertreterInnen der Institution die KandidatInnen orientieren (s. Heller 2015). Damit wird drittens eine emische Perspektive eingenommen, deren Ziel es ist, bei der Freilegung des normativen Überbaus der Prüfungsgespräche die Sichtweise der Beteiligten zu rekonstruieren (s. Teilkapitel 4.3.2).

Wie bereits erwähnt, lege ich dabei den Begriff der bildungssprachlichen Praktiken zugrunde. In Anlehnung an Morek/Heller (2012: 92) verstehe ich darunter sprachlich-kommunikative Verfahren der Wissensvermittlung, -konstruktion und -demonstration, die im Kontext der beruflichen Bildung (bzw. konkret in den von mir untersuchten Prüfungsgesprächen) den Status sozial etablierter Praktiken besitzen. Dabei zeichnen sich Praktiken „durch den kontextsensitiven Einsatz von bestimmten sprachlich-kommunikativen Formen als Ressourcen zur Lösung grundlegender Aufgaben der Interaktionssituation und zur Herstellung von Handlungen aus“ (Deppermann et al. 2016: 1).

Ausgehend von dieser Bestimmung möchte ich im Folgenden das der Arbeit zugrunde liegende Praktikenverständnis entwickeln. Dabei orientiere ich mich grundsätzlich an den von Deppermann et al. (2016: 3–11) beschriebenen Merkmalen, beschränke mich in der Darstellung aber auf diejenigen Aspekte, die für die vorliegende Studie besonders relevant erscheinen. Namentlich sind dies (a)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Materialität, (b) der Handlungsbezug, (c) die sozialsemiotische Aufladung und (d) der Kontextbezug.

Unter (a) Materialität (s. Deppermann et al. 2016: 4–5; Schmidt 2016: 206) ist zu verstehen, dass Praktiken durch Körper, Raum und Objekte (mit-)konstituiert werden (s. Deppermann et al. 2016: 4). Entsprechend dieser materiellen Basis gilt es, die Praktiken beobachtungsnah zu beschreiben und entsprechend auf theoretisch hergeleitete Kategorien zu verzichten. Bei der Rekonstruktion wiederum ist zu berücksichtigen, dass Praktiken (b) in soziale und kulturelle Handlungszusammenhänge eingebettet sind und dass sie diese Zusammenhänge zugleich auf einer lokalen Ebene selbst herstellen (s. Deppermann et al. 2016: 7). Kulturell gebunden sind Praktiken insofern, als Mitglieder verschiedener Kulturen zum Teil unterschiedliche Praktiken zur Lösung vergleichbarer kommunikativer Aufgaben einsetzen (s. Günthner/König 2016: 182). Darüber hinaus sind sie auch (c) sozialsemiotisch aufgeladen und indizieren somit die soziale Identität der Sprechenden (oder stehen zu dieser im Gegensatz) (s. Deppermann et al. 2016: 9), d.h., durch kommunikative Praktiken „kommt ein Habitus im Sinne Bourdieus zum Ausdruck" (Feilke 2016: 255). Da Praktiken nicht der Status abstrakter Einheiten zukommt, sind sie (d) an den Vollzug in bestimmten sozialen Kontexten gebunden (s. Deppermann et al. 2016: 9–10). So nehmen sie nicht nur auf den vorausgehenden Kontext Bezug, sondern projizieren zugleich Erwartungen im Hinblick auf Anschlusshandlungen (s. Deppermann et al. 2016: 10). Durch die daraus resultierende Verkettung von Praktiken können sich großflächigere Muster herausbilden (s. Deppermann et al. 2016: 10).

Die genannten Merkmale mögen den Eindruck eines klar bestimmten Konzepts nahelegen. Tatsächlich aber wird der Ausdruck „Praktik" in der Linguistik nicht einheitlich verwendet (s. auch Stukenbrock 2016: 86) und kann sich insbesondere auf sprachliche Einheiten unterschiedlicher Größe beziehen (s. Deppermann et al. 2016: 11–13). So arbeitet die Konversationsanalyse mit einem mikrostrukturellen Praktikenbegriff (s. Deppermann et al. 2016: 13), indem sie diese als Konstituenten von Handlungen auffasst (s. z.B. Selting 2016). Im Gegensatz dazu steht ein makrostrukturelles Verständnis von Praktiken (s. Deppermann et al. 2016: 12–13), das sich auf Großformen wie kommunikative Gattungen bezieht (s. Günthner/König 2016). In der vorliegenden Arbeit nun wird eine Bestimmung zugrunde gelegt, die zwischen diesen beiden Polen angesiedelt ist. Damit schließe ich im Hinblick auf die Dimensionierung an Imo (2016: 164) an, der Praktiken als „‚Organisationsblöcke' in der Interaktion mit einem mittleren Umfang" auffasst, d.h., es „handelt sich um Sets aus einer oder mehreren Handlungen, mit denen eine kommunikative Aufgabe gelöst wird" (Imo 2016: 164). Solche kommunikativen Aufgaben sind im Analysemodell der vorliegenden Studie Bausteine größerer Organisationseinheiten (wie Aktivitäten und Aktivitätskomplexe). Als Beispiel für eine solche Organisationseinheit kann etwa das Erklären gelten. Mit Praktiken des Erklärens sind folglich spezifische Lösungen gemeint, die die KandidatInnen einsetzen, um die kommunikativen Aufgaben

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zu bearbeiten, die sich im Rahmen des Erklärens stellen. Entscheidend ist mithin, dass kommunikative Aufgaben auf verschiedene Arten (d.h. insbesondere unter Einsatz unterschiedlicher Ressourcen) gelöst werden können. Mit der Rekonstruktion von Praktiken lassen sich somit die Unterschiede zwischen den KandidatInnen erfassen. Für die so bestimmten Varianten kann dann im nächsten Schritt überprüft werden, inwiefern sie den normativen Erwartungen der Prüfenden entsprechen. Das bedeutet umgekehrt, dass die abstrakten Normen und Maximen in den spezifischen und kontextsensitiven Praktiken eine materielle Realisierung erfahren (s. Feilke 2016: 268, 2013: 117) und damit einer linguistischen Analyse zugänglich werden.

Zugleich ergibt sich durch diesen Rückbezug auf den normativen Überbau eine Verbindung zu einem superstrukturellen Praktikenverständnis. Diesem zufolge stellen Praktiken „allgemeine Leitstrukturen der Kommunikation und des Umgangs mit Texten" (Deppermann et al. 2016: 12) dar. Allerdings sollen in der vorliegenden Arbeit nicht die Praktiken selbst auf einer superstrukturellen Ebene verortet werden, sondern die Normen, die durch sie realisiert werden. In diesem Sinne sind bildungssprachliche Praktiken als ein Sammelbegriff für alle diejenigen sprachlich-kommunikativen Verfahren zu verstehen, durch die die normativen Erwartungen an wissensbezogene Interaktionen in Bildungskontexten bedient werden und deren Verwendung entsprechend honoriert wird.

Gleichwohl kann von der Nicht-Verwendung dieser Praktiken nicht ohne Weiteres auf ihre mangelnde Beherrschung geschlossen werden (s. Amorocho 2018b: 511). Denn angesichts der sozialsemiotischen Aufladung bildungssprachlicher Praktiken geht mit deren Verwendung zugleich eine Positionierung als Mitglied der „academic language-using community" (Snow/Uccelli 2009: 124) einher. Bildungssprachliche Praktiken sind somit konstitutiv für die Konstruktion sozialer Identität (s. Spreckels/Kotthoff 2009). Konkret bedeutet das, dass sich eine Person, die eine Pflegeausbildung absolviert, möglicherweise gerade als PraktikerIn versteht und sich deshalb durch seinen/ihren Stil von den als akademisch empfundenen Erwartungen der Institution Schule abzugrenzen versucht (s. auch Phillips Galloway et al. 2015; Preece 2015, 2009).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit dem Praktikenansatz eine Perspektive auf Bildungssprache eingenommen wird, die nicht nur die Funktionalität und die Interaktionalität zu erfassen vermag, sondern die zugleich die soziale Bedeutung der Bildungssprache berücksichtigt. Dabei soll die Rekonstruktion der spezifischen Praktiken der Wissensdarbietung die Grundlage bilden, um die zugrunde liegenden abstrakten Normen freizulegen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2.4 Fazit: Berufsbezogene bildungssprachliche Praktiken als Untersuchungsfokus

Schulische Wissensaneignung findet – und dies gilt unabhängig vom Schultyp – fast ausschließlich vermittelt durch Sprache statt. Und obwohl die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, die für den fachlichen Wissenserwerb benötigt werden, gerade für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache eine Hürde darstellen, wurden sie von den Bildungsinstitutionen lange Zeit vorausgesetzt. Inzwischen allerdings setzt sich auch in der beruflichen Bildung zunehmend die Einsicht durch, dass sprachliches Lernen systematisch in den Fachunterricht integriert werden sollte, so dass sich sprachliche und fachliche Lernprozesse gegenseitig stimulieren.

Ansätze, die eine solche Integration sprachlicher Lerngegenstände vorsehen, betrachten die sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts unter Bezugnahme auf das Konstrukt der Bildungssprache. Darunter wird das Register verstanden, das funktional für die Aneignung von Wissen im Rahmen institutionalisierter Lernprozesse ist und dem eine fächerübergreifende Bedeutung zukommt. Im Unterschied zum Wissenserwerb in den allgemeinbildenden Schulen allerdings besteht das Spezifikum der Berufsbildung darin, dass die Auszubildenden in der betrieblichen Einrichtung zugleich praktisches Handlungswissen erwerben. Um die Besonderheiten berufsschulischer Sprachverwendung zu erfassen, die aus dieser Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen resultieren, soll der Terminus „berufsbezogene Bildungssprache" verwendet werden.

Wie die „Karriere" des Konzepts der Bildungssprache zeigt, ist es inzwischen gelungen, die Fachdidaktiken für die besonderen sprachlichen Anforderungen zu sensibilisieren, die mit der Aneignung von Fachwissen einhergehen. Insofern kommt dem Begriff ein nicht zu unterschätzendes heuristisches Potenzial zu. Demgegenüber fehlt allerdings ein einheitliches Verständnis des zugrunde liegenden Konstrukts, was dessen empirische Untersuchung empfindlich erschwert. Problematisch erscheint diesbezüglich vor allem die Bezugnahme auf unterschiedliche theoretische Grundlagen, ohne dass diese hinreichend zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Aus interaktionaler Perspektive ist zudem das schriftsprachliche BIAS zu kritisieren (s. Amorocho 2018b: 510; Morek/Heller 2012: 89–90). Dieses führt nicht zuletzt dazu, dass Merkmale, die für geschriebene Texte nachgewiesen wurden, als bildungssprachliches Ideal auf die gesprochene Sprache übertragen werden. Damit aber werden zugleich Normen postuliert, ohne sie einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Im Ergebnis bleibt folglich offen, ob sich die Beteiligten tatsächlich an eben diesen Normen orientieren. Fehlannahmen bezüglich der normativen Relevanzen sind nun gerade bei denjenigen kommunikativen Gattungen wahrscheinlich, zu denen regelmäßig nur ExpertInnen Zugang haben, denn sie gehören nicht zum

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

alltäglichen Gattungsrepertoire der sie erforschenden LinguistInnen. Namentlich betrifft das auch die Prüfungsgespräche der Pflegeausbildung.

Aufgrund dieser Kritikpunkte bezieht sich die vorliegende Arbeit nicht auf das Verständnis von Bildungssprache als ein Register, sondern wählt mit dem Praktikenansatz einen genuin interaktionalen und radikal empirischen Zugang. Dabei sollen unter Praktiken die Verfahren verstanden werden, die die Interagierenden einsetzen, um die mit den fachlichen Anforderungen einhergehenden kommunikativen Aufgaben zu bewältigen. Zugleich ist davon auszugehen, dass sich die empirisch rekonstruierbaren Praktiken, die die KandidatInnen einsetzen, voneinander unterscheiden und dass sie in unterschiedlichem Maße den institutsseitigen normativen Erwartungen entsprechen. Als „bildungssprachlich" möchte ich diejenigen Praktiken bezeichnen, die von den VertreterInnen der Institution als angemessen beurteilt werden und die damit ihren normativen Erwartungen entsprechen. Umgekehrt bedeutet das für die Analyse, dass die abstrakten Normen in den bildungssprachlichen Praktiken ihre sprachliche Substanz erhalten. Sie zu rekonstruieren, steht daher im Fokus der vorliegenden Untersuchung.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Prüfungsgespräche als Forschungsgegenstand und aus angewandter Perspektive

Prüfungen stellen ein zentrales Instrument dar, um bildungspolitische Ziele zu realisieren (s. Severing/Weiß 2011: 5) und um den Arbeitsmarkt zu regulieren. Mithin kommen ihnen zentrale gesellschaftliche Funktionen zu. Gleichzeitig haben sie auch auf individueller Ebene eine große Tragweite, denn sie entscheiden über Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen Positionen und damit über die Allokation von Status (s. Deppermann 2018: 112, 2015). Wendet man hingegen den Blick auf die Forschungslandschaft, so zeigt sich, dass der hohen praktischen Relevanz eine als lückenhaft zu charakterisierende wissenschaftliche Beschäftigung mit mündlichen Prüfungen gegenübersteht. Diesen Befund möchte ich im Folgenden genauer darlegen, indem ich Forschungslinien skizziere und Desiderata benenne.

Dabei ist grundsätzlich vorauszuschicken, dass die Forschung zu Prüfungsgesprächen nicht in einer einzigen Disziplin verortet ist. Denn neben der Angewandten Linguistik, der die vorliegende Studie zuzuordnen ist, widmen sich auch die Psychologie, die Pädagogik sowie die Didaktiken einzelner Fächer dem Gegenstand, allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven, mit eigenen Schwerpunktsetzungen und weitgehend ohne auf Ergebnisse der jeweils anderen Disziplinen Bezug zu nehmen.

Betrachtet man den Forschungsstand zunächst unter quantitativen Gesichtspunkten, so fällt auf, dass sich ein beträchtlicher Teil der Studien der medizinischen Ausbildung widmet. Dies mag erstens darauf zurückzuführen sein, dass mündlichen Prüfungen im Medizinstudium traditionell ein hoher Stellenwert zukommt und dass zweitens angesichts großer Fallzahlen Aspekte wie eine möglichst ökonomische Prüfungsdurchführung und die Vergleichbarkeit der Beurteilungen besonders in den Fokus rücken. Drittens aber dürfte das Forschungsinteresse auch durch die Spezifik der Prüfungsinhalte befördert werden. Steht nämlich nicht die Überprüfung fachlichen Wissens im Vordergrund, sondern die Erfassung klinischer Kompetenzen, so erscheinen klassische Prüfungsformate weitgehend ungeeignet und entsprechend kommt einer praxisnahen Forschung die Aufgabe zu, die Entwicklung und Erprobung alternativer Formate voranzutreiben.

Ähnlich wie in der medizinischen Ausbildung geht es auch in den Abschlussprüfungen der Pflegeausbildung um die Erfassung „anwendungsbereite[r] berufliche[r] Kompetenzen" (Bonse-Rohmann et al. 2008: 25). Und auch in diesen Ausbildungsgängen sind die mündlichen Prüfungen fest verankert. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass deren Beibehaltung selbst bei der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung nie zur Debatte stand, obwohl die Ausbildungsstruktur grundlegend geändert wurde. Im Gegensatz zur medizinischen Ausbildung aber fehlt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Prüfungsgesprächen nahezu vollständig. Insofern greift die vorliegende Studie ein aus anwendungsbezogener Sicht relevantes Desiderat der Forschung auf. Im Folgenden soll allerdings gezeigt werden, dass nicht nur mit dem Untersuchungsgegenstand, sondern auch mit der auf ihn eingenommenen Perspektive eine Forschungslücke geschlossen wird.

Dabei wird allerdings kein vollständiger Überblick über die bestehende Forschung in allen beteiligten Disziplinen angestrebt. Das Ziel des vorliegenden Kapitels besteht vielmehr darin, a) einen Eindruck von den Schwerpunkten zu vermitteln, mit denen sich die unterschiedlichen Disziplinen dem Untersuchungsgegenstand nähern, und dabei b) die für die eigene Untersuchung relevanten Ergebnisse zu skizzieren (s. Teilkapitel 3.1 und 3.3). Darüber hinaus sollen c) solche Arbeiten genauer in den Blick genommen werden, deren Zugang zu den Daten dem der vorliegenden Studie ähnelt (s. Teilkapitel 3.3). Und schließlich zeige ich d) Desiderata auf, zu deren Schließung die vorliegende Untersuchung einen Beitrag leisten möchte (s. Teilkapitel 3.4). Entsprechend diesen Schwerpunktsetzungen folgt das Kapitel nicht vollständig der Unterteilung nach beteiligten Disziplinen, sondern gliedert sich in eine kondensierte Zusammenfassung der Ergebnisse quantitativer Studien (s. Teilkapitel 3.1) und in eine ausführlichere Darstellung der für die vorliegende Arbeit in besonderem Maße relevanten gesprächsanalytischen Arbeiten (s. Teilkapitel 3.3).

Neben diesem Überblick über Forschungslinien und -desiderata möchte ich allerdings auch der praktischen Relevanz mündlicher Prüfungen Rechnung tragen. Deshalb werden bewusst auch praxisorientierte Beiträge einbezogen, denen eine empirische Fundierung fehlt und von denen einige nicht im engeren Sinne als wissenschaftlich gelten können. Es handelt sich dabei um Arbeiten mit normativer Ausrichtung, die auf eine Veränderung der Prüfungspraxis zielen und/oder ratgebenden Charakter haben (s. Teilkapitel 3.2).

Dieser systematischen Aufarbeitung des Forschungsstands aber sei ein Aspekt vorangestellt, der insofern von grundlegender Bedeutung ist, als er über Disziplinengrenzen hinweg und unabhängig von der empirischen Fundierung thematisiert wird. Es geht um die Frage der gesellschaftlichen und pädagogischen Funktionen von Prüfungen (s. z.B. Severing 2011: 16–20; Reis/Ruschin 2008: 46–48; Dembski 1978: 29–36). Von den Funktionen, die in der Literatur unter zum Teil unterschiedlichen Bezeichnungen firmieren, möchte ich an dieser Stelle zwei genauer in den Blick nehmen, erstens die Beurteilungsfunktion und zweitens die der Selektion und Allokation.

Dass Prüfungen der Beurteilung von Lernleistungen dienen, erscheint unmittelbar augenfällig, münden sie doch in der Regel in Noten, welche auf Zertifikaten dokumentiert werden und dadurch offiziellen Status erlangen. Der Beurteilungsprozess selbst folgt dabei der Logik, dass

> [a]ufgrund einer Stichprobe aus dem Wissens- oder Kompetenzbereich des jeweiligen Bildungsgangs eine allgemeine Aussage über den Grad der Beherr-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schung des Fachs bzw. die entsprechende Kompetenz des Prüflings abgeleitet wird (Severing 2011: 16).

Nun stellen mündliche Prüfungen allerdings insofern eine besondere Situation dar, als die Beurteilenden zugleich die InteraktionspartnerInnen sind und ihr Verhalten folglich die Zusammensetzung der Stichprobe beeinflusst (s. Engemann 1983: 29). Dies ist ein Grund, warum die Validität mündlicher Prüfungen häufig kritisch hinterfragt wird[20] und weshalb deren Überprüfung traditionell im Fokus der quantitativen Prüfungsforschung steht (s. Teilkapitel 3.1).

Sofern Prüfungsleistungen in ein Zertifikat münden, sind damit Berechtigungen verbunden. Entsprechend ermöglicht der Nachweis über die (bestandene) Abschlussprüfung in der beruflichen Bildung den Zugang zum Beruf (s. Reetz/Hewlett 2008: 10–15; Dembski 1978: 29–30). Dies bedeutet zugleich, dass Prüfungen die Funktion erfüllen sollen, Individuen zu Arbeitsplätzen und gesellschaftlichen Funktionen zuzuweisen; oder anders ausgedrückt, sie regulieren die Allokation von Status (s. Deppermann 2018: 112, 2015). Damit lassen sich Prüfungsgespräche als GATEKEEPING-Situationen beschreiben, in denen die Prüfenden als GATEKEEPER eine wichtige Entscheidungsposition einnehmen. Denn ebenso wie eine bestandene Prüfung den Zugang zum Beruf ermöglicht, wird dieser bei Nicht-Bestehen verwehrt. Prüfungen dienen folglich zugleich der Selektion und sind damit auf Differenzierung ausgerichtet (s. Severing 2011: 19). Gesellschaftspolitisch wird dies durch die Aufgabe des Bildungssystems legitimiert, einen qualifizierten Berufsnachwuchs zu sichern (s. Dembski 1978: 29).

3.1 Quantitative Studien

Die quantitative Forschung zu Prüfungsgesprächen, die den Gegenstand des vorliegenden Teilkapitels bildet, ist überwiegend in der Psychologie und in der medizinischen Hochschuldidaktik verortet. Dabei widmen sich die Studien mehrheitlich messmethodischen Aspekten, beschäftigen sich also mit Fragen der Objektivität, Reliabilität und Validität mündlicher Prüfungen. Ein Schwerpunkt dieser Untersuchungen liegt in der Bestimmung konstruktirrelevanter Variablen. Dazu gehören etwa Beurteilungsunterschiede, die durch die Prüfenden bedingt sind, oder auch solche, die sich auf die sprachliche und kommunikative Performanz der KandidatInnen zurückführen lassen. Die Erforschung dieser Variablen hat insbesondere in der Psychologie eine lange Tradition (s. z. B. Engemann 1983; Havik 1980; Birkel 1978; Engvik et al. 1970; Evans et al. 1966; Foster et al. 1969; Pieron et al. 1962). Folglich würde ein Gesamtüberblick den Rahmen des Teilkapitels sprengen. Da für das Forschungsinteresse der vorlie-

20 Ein guter Überblick über die Vor- und Nachteile mündlicher Prüfungen mit einem Schwerpunkt auf der medizinischen Ausbildung findet sich bei Davis/Karunathilake (2005). Unter gesellschaftskritischer Perspektive beschreibt Kvale (1972) die mündliche Prüfungspraxis.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

genden Arbeit diejenigen Studien von besonderer Bedeutung sind, die sich mit dem Einfluss sprachlich-kommunikativer Unterschiede beschäftigen, werde ich diese Arbeiten schwerpunktmäßig behandeln und beziehe dabei auch einschlägige ältere Arbeiten ein.

Zunächst allerdings möchte ich einen makroskopischen Blick auf mündliche Prüfungen einnehmen. Eine solche Perspektive ist Studien zu eigen, die die mündlichen Prüfungsleistungen mit den Ergebnissen anderer Leistungsbeurteilungen derselben Kohorten vergleichen (s. z.B. Strube-Lahmann et al. 2016; Goldberg/Young 2015; Schwiebert et al. 1992). Grundsätzlich ergeben sich in der Zusammenschau heterogene Befunde bezüglich der Korrelation der Ergebnisse verschiedener Prüfungsformen. Dabei ist mit Blick auf das Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit die Studie von Strube-Lahmann et al. (2016) relevant. In ihrer Untersuchung nämlich, die in der Berliner Pflegeausbildung angesiedelt ist, stellen die AutorInnen Diskrepanzen zwischen den Beurteilungen der schriftlichen und der mündlichen Abschlussprüfungen fest. Da die mündlichen Prüfungen im Gegensatz zu den schriftlichen dezentral organisiert sind, führen sie diesen Befund auf schulabhängige Unterschiede in den Prüfungsanforderungen zurück. Für die vorliegende Untersuchung ergeben sich daraus zwei Implikationen. Erstens ist ebenfalls mit Diskrepanzen in der Prüfungspraxis zwischen den beteiligten Schulen zu rechnen, zumal diese in unterschiedlichen Bundesländern liegen. Dabei wird empirisch zu klären sein, wie sich solche fachlichen Niveauunterschiede auf das sprachliche Handeln auswirken. Zweitens verdeutlicht der Befund, dass die an einer spezifischen Schule ermittelten Anforderungen nicht ohne Weiteres auf andere Schulen und Bundesländer übertragen werden können. Das bedeutet, dass die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse in quantitativ angelegten Studien validiert werden müssten, um bundesweite Gültigkeit beanspruchen zu können.

Auch Grabowski (2005) vergleicht mündliche und schriftliche Testsituationen, allerdings nicht im Hinblick auf Prüfendenurteile, sondern bezüglich des Wissensabrufs. Dabei kann er einen Schriftlichkeitsüberlegenheitseffekt nachweisen, d.h., dass Wissensbestände in der schriftlichen Modalität vollständiger abgerufen werden können als in der mündlichen. Mit Blick auf den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist allerdings einschränkend anzumerken, dass es in den angeführten Experimenten um eine Reproduktion einfacher, listenförmiger Wissensbestände geht. Demgegenüber werden den KandidatInnen in den Pflegeprüfungen deutlich komplexere „Analyse-, Synthese- und Evaluationsleistungen“ (Grabowski 2005: 202) abverlangt, denn ihre Aufgabe besteht darin, die im Fall dargestellte Situation mithilfe von Wissen zu analysieren, welches sie sich im Verlauf der Ausbildung angeeignet haben. Ein empirischer Nachweis aber, dass der Schriftlichkeitsüberlegenheitseffekt auch für derart komplexe Abruf- und Verarbeitungsprozesse gilt, steht – wie auch Grabowski (2005: 203) selbst eingesteht – noch aus.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zudem stellt sich für die hier zu untersuchenden Prüfungen grundsätzlich die Frage, inwiefern deren Ziel tatsächlich in einer sprachunabhängigen Wissensdiagnose besteht. Denkbar wäre ja ebenso, dass die von den KandidatInnen nachzuweisenden Kompetenzen durchaus auch sprachlich-interaktionale Praktiken einschließen; dann nämlich, wenn eine (für den fachspezifischen Kontext) angemessene Darbietung des Wissens als Teil der zu erbringenden Prüfungsleistung angesehen wird (s. dazu auch Teilkapitel 3.3). Abgesehen davon dürfte eine sprachunabhängige Wissensdiagnose – selbst wenn sie intendiert sein sollte – bei komplexen Prüfungsaufgaben deutlich schwieriger sein als bei listenförmigen Wissensbeständen. Besteht nämlich die Aufgabe beispielsweise darin, eine berufliche Problemsituation zu lösen, so erfordert dies das Etablieren von Relevanzen und das Plausibilisieren von Entscheidungen. Dabei aber handelt es sich um primär kommunikative Aufgaben, die somit eng an die sprachliche Repräsentation geknüpft sind.

Entsprechend wäre es nicht verwunderlich, wenn sich Unterschiede im kommunikativen Verhalten auf die Beurteilungen mündlicher Prüfungen auswirkten. Ob sich dieser Einfluss empirisch nachweisen lässt, wurde in einer Reihe von Studien überprüft. Aufgrund der inhaltlichen Nähe zum Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit sollen diese Untersuchungen im Folgenden genauer in den Blick genommen werden. Vorweggenommen sei an dieser Stelle aber bereits, dass sich der vermutete Zusammenhang zwischen kommunikativer Leistung und Beurteilung in der Mehrheit der Studien bestätigt findet.

Lunz/Bashook (2008) allerdings kommen zu dem Ergebnis, dass die kommunikative Kompetenz der KandidatInnen keinen Einfluss auf die Beurteilung hat. In den von ihnen untersuchten Prüfungen, die der Einschätzung der medizinischen Entscheidungsfähigkeit dienen, präsentieren die KandidatInnen einen Fall aus ihrer beruflichen Praxis. Dabei ist die Studie so angelegt, dass BeobachterInnen, die selbst keinen medizinischen Hintergrund haben, die kommunikative Kompetenz der KandidatInnen im Hinblick auf 21 vorgegebene Kriterien beurteilen.

Dieses Design wirft allerdings die Frage auf, ob Nicht-Mitglieder der medizinischen COMMUNITY tatsächlich in der Lage sind, Kriterien wie die „Begründung der Diagnose/Therapie“ oder die „Angemessenheit des sprachlichen Registers“ adäquat zu beurteilen. Denn möglicherweise nehmen Laien/Laiinnen Unterschiede, die in der fachlichen Kommunikation bedeutsam sind, gar nicht wahr und kommen, da ihnen ein Einblick in die kommunikativen Praktiken des Faches fehlt, zu Einschätzungen, die von ExpertInnen nicht geteilt werden. Das wiederum hieße, dass die BeobachterInnen trotz der Orientierung an situationsspezifischen Kriterien eine allgemeinsprachliche Kompetenzeinschätzung vornähmen.

Das gleiche Untersuchungsziel wie Lunz/Bashook (2008) verfolgen auch Houston/Smith (2008), und zwar ebenfalls am Material von Prüfungsgesprächen, die die medizinische Entscheidungsfähigkeit zum Gegenstand haben. Im

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Unterschied zu Lunz/Bashook (2008) aber erfolgt die Beurteilung der Kommunikations- und Organisationsleistung bei Houston/Smith (2008) durch dieselben Personen wie die fachliche Beurteilung. Und tatsächlich ergibt sich bei diesem Design eine Korrelation zwischen den beiden Variablen.

Ein Zusammenhang zwischen kommunikativen Variablen und der Benotung bestätigt sich auch in einer Reihe weiterer Untersuchungen, die allerdings nicht die kommunikative Leistung insgesamt in den Blick nehmen, sondern sich spezifischen Aspekten widmen. So konnte mehrfach ein Einfluss para- und nonverbaler Variablen auf die Beurteilung nachgewiesen werden (Sprechtempo und Augenkontakt: Rowland-Morin et al. 1991; Nonverbalia allgemein: Seddon/Pedrosa 1990; Paraverbalia allgemein: Pieron et al.1962; Sprechflüssigkeit: Birkel/Pritz 1980).

Darüber hinaus stellen bereits Evans et al. (1966) eine Korrelation zwischen der kandidatenseitigen Redezeit bzw. der von den KandidatInnen gesprochenen Anzahl an Wörtern und der Note fest. Dieser Befund erkläre sich folgendermaßen: „students with higher grades were able to organize their thoughts while speaking fluently, and so use more words" (Evans et al. 1966: 654). Noch einen Schritt weiter geht Dembski (1978: 77), wenn er das Ergebnis auf die kommunikative Kompetenz der KandidatInnen zurückführt. Einer solchen Interpretation ist allerdings entgegenzuhalten, dass der damit unterstellte Kausalzusammenhang nicht zwingend ist. Denn denkbar wäre ja auch, dass nicht die kommunikative Kompetenz, sondern das kandidatenseitige Wissen zum Prüfungsgegenstand die verbale Performanz in den Prüfungsgesprächen beeinflusst. So erscheint es durchaus naheliegend, dass die Sprechflüssigkeit bei lückenhaftem Wissen geringer ist und dass die Prüfenden in solchen Fällen stärker steuernd eingreifen, ja möglicherweise sogar selbst inhaltliche Aspekte einbringen, um die thematische Progression voranzutreiben, und ihnen damit ein höherer Redeanteil zukommt.

Um dies einschätzen zu können, müsste die Prüfungsinteraktion selbst in den Blick genommen werden. Dabei wäre zu prüfen, ob bzw. welche interaktionalen Unterschiede sich zwischen Prüfungen mit geringer und mit hoher kandidatenseitiger Redezeit rekonstruieren lassen. Dies allerdings würde zugleich erfordern, dass eine andere Perspektive auf Interaktion eingenommen wird, als sie den erwähnten Studien zu eigen ist. Werden nämlich sprachliche und kommunikative Unterschiede ausschließlich als konstruktirrelevante Variablen behandelt, die die Validität der Prüfungen mindern (s. Lunz/Bashook 2008), so wird dabei ausgeblendet, dass mündliche Prüfungen Interaktionssituationen darstellen, in denen sich Prüfende und KandidatInnen fortwährend gegenseitig beeinflussen. Entsprechend ist auch das kandidatenseitige Wissen nicht nur Prüfungsgegenstand, sondern zugleich Produkt sprachlich-interaktionaler Hervorbringung (s. Deppermann 2015: 2). Daraus folgt, dass sich die zu diagnostizierenden Wissensbestände nicht einfach durch Subtraktion der kommunikativen oder der sprachlichen Anteile „herausdestillieren" lassen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In diesem Licht erscheint die Validität derjenigen quantitativen Studien fraglich, die die Prüfungsgespräche aus ihrem institutionellen Kontext lösen, um bestimmte Variablen zu kontrollieren oder zu manipulieren. Denn indem etwa die Rolle des/r Prüfenden von der des/r Beurteilenden getrennt wird (s. z. B. Seddon/Pedrosa 1990[21]) oder indem transkribierte Prüfungen nachgespielt und die zu untersuchenden kommunikativen Merkmale variiert werden (s. z. B. Rowland-Morin 1991; Birkel/Pritz 1980), schaffen solche Designs künstliche Untersuchungssettings, die mit den Prüfungsereignissen jenseits des Forschungskontextes relativ wenig gemein haben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich quantitative Studien schwerpunktmäßig dem Einfluss konstruktirrelevanter Variablen auf die Beurteilung von Prüfungsgesprächen widmen. Unter dieser Perspektive werden auch die Unterschiede in der kommunikativen Bewältigung der Situation in den Blick genommen. Deren vermuteter Einfluss auf die Beurteilung bestätigt sich in einer Reihe von Studien, die teils die kommunikative Leistung insgesamt und teils bestimmte Teilaspekte fokussieren.

Didaktisch wäre aus diesen Befunden die Konsequenz abzuleiten, dass Prüfende in die Lage versetzt werden müssen, die fachliche Leistung von der kommunikativen Performanz zu trennen. Allerdings erscheint diese Schlussfolgerung aus mindestens drei Gründen diskussionswürdig. Erstens nämlich ist aus institutionell-fachlicher Perspektive zu fragen, ob überhaupt eine sprach- bzw. kommunikationsunabhängige Wissensdiagnose intendiert ist oder ob die nachzuweisende Kompetenz nicht auch fachspezifische kommunikative Praktiken einschließt. So wird beispielsweise in juristischen Prüfungen das Beherrschen des so genannten Gutachtenstils als relevant angesehen (s. Petersen 2016) und allgemein darf wohl davon ausgegangen werden, dass die präzise Verwendung von Fachausdrücken zum Kanon der Beurteilungskriterien gehört. Zudem stellt sich zweitens – eng mit dem ersten Aspekt verbunden – die Frage, wo genau die Grenze zwischen Sprache bzw. Kommunikation einerseits und Fach andererseits verläuft. Denn es dürfte außer Frage stehen, dass fachliche Systematiken an der sprachlichen Oberfläche angezeigt werden müssen, und bei der Beantwortung von Prüfungsfragen gilt es, das relevante Wissen auszuwählen, zu organisieren und beispielsweise in Form von Begründungen zu versprachlichen. Fachliche und sprachliche Kompetenzen sind folglich so eng miteinander verzahnt, dass eine Grenzziehung in vielen Fällen willkürlich erscheint (s. Amorocho 2018a: 306). Und drittens schließlich ist eine Isolation der fachlichen Anteile insofern schlichtweg nicht angemessen, als diese die interaktionale Konstitution der Wissensdarbietung in der Prüfungssituation vernachlässigt.

21 Bei Seddon/Pedrosa (1990) trifft dies nur auf die eine Hälfte der Beurteilenden zu, so dass sich zudem das Problem der mangelnden Vergleichbarkeit der Beurteilungssituationen stellt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.2 Arbeiten mit normativer Ausrichtung

Wegen ihrer großen praktischen Relevanz sind Prüfungsgespräche auch Gegenstand von Arbeiten, die den beteiligten AkteurInnen Orientierung bieten wollen oder die das Ziel verfolgen, die Prüfungspraxis zu verändern. Diesen Arbeiten ist folglich eine normative Ausrichtung gemein. Mehrheitlich basieren sie nicht auf einer eigenen empirischen Grundlage, beziehen zum Teil aber Ergebnisse quantitativ ausgerichteter Studien ein und entstammen überwiegend der Pädagogik, der Allgemeinen Hochschuldidaktik und den Fachdidaktiken. Über diese wissenschaftlichen Beiträge hinaus berücksichtigt der nachstehende Literaturbericht auch nicht-wissenschaftliche Ratgebertexte. Dabei sollen zunächst Arbeiten in den Blick genommen werden, die individuelle Empfehlungen für die Bewältigung mündlicher Prüfungen bereitstellen, und anschließend werden Beiträge referiert, die generelle (bildungspolitische) Impulse für eine Veränderung der Prüfungspraxis formulieren.

Im Hinblick auf die individuelle Ebene deutet bereits die bemerkenswerte Fülle von Ratgebern und praktischen Handreichungen darauf hin, dass sowohl auf Prüferseite als auch auf Kandidatenseite ein Bedürfnis nach Orientierung besteht bzw. negativ formuliert, dass die Beteiligten eine Unsicherheit im Hinblick auf die an sie gerichteten normativen Erwartungen zu empfinden scheinen.

Dabei entstammen die Publikationen, die sich an die Prüfenden richten, überwiegend dem Kontext der Hochschuldidaktik. So liegen beispielsweise mit Ulrich (2016), Stary (2001) und Brückel et al. (2000) Handbücher und Fortbildungsmaterialien vor, die den Prüfenden anwendungsbereites Wissen vermitteln wollen, so dass sie die mit der Prüfendenrolle verbundenen Aufgaben angemessen bewältigen können. Auch für den Bereich der Pflegeausbildung existieren entsprechende Materialien (s. z. B. Bonse-Rohmann et al. 2008: 11–22; Rüller 2008; Schneider/Oetting-Roß 2008). Dass diese auch dezidiert die gesetzlichen und curricularen Vorgaben thematisieren, zeigt deren Bedeutung in der beruflichen Bildung, sowohl für die Prüfungskonzeption als auch für die Beurteilung der Prüfungen (s. Bartl/Wöste 2008; Bonse-Rohmann et al. 2008: 23–28; Hundenborn/Kühn-Hempe 2006: 12–29). Blickt man nun auf die Empfehlungen zur Gestaltung der Prüfungsinteraktion, so fällt in der Zusammenschau der Publikationen auf, dass diese überwiegend auf erfahrungsbasierten Wirkungshypothesen beruhen oder dass populärwissenschaftliche Quellen bemüht werden. Dies führt zu Pauschalisierungen, die aus gesprächsanalytischer Sicht zu kurz greifen, da sie der Komplexität sozialer Interaktion nicht gerecht werden.

Allerdings zeigt ein Blick auf die Ratgeber, die sich an die KandidatInnen richten (z. B. Foote 2016; Petersen 2016; Meister 2015)[22], dass diese mitunter noch

22 Neben Buchpublikationen mit ratgebendem Charakter bieten viele Hochschulen Coaching- und Workshop-Angebote für Studierende an (s. z. B. Wildt/Redecker 2008). Aus dem Feld der beruflichen Bildung hingegen sind mir keine vergleichbaren Angebote bekannt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

pauschalere Ratschläge formulieren. Dabei wird den RezipientInnen vielfach der Eindruck vermittelt, sie erhielten exklusives Insiderwissen von erfahrenen Prüfenden, ohne dass allerdings die Basis der normativen Setzungen offengelegt wird. Insofern ist nicht auszuschließen, dass die als allgemein gültig formulierten Empfehlungen lediglich individuelle Präferenzen der jeweiligen AutorInnen darstellen (s. insbesondere Petersen 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere in den Ratgebern für KandidatInnen, aber auch in den Handreichungen für Prüfende Normen zum Interaktionsverhalten postuliert werden, deren Geltung empirisch nicht abgesichert ist. Im Gegenteil entsteht sogar der Eindruck, dass die Empfehlungen lediglich die subjektiven Theorien der jeweiligen AutorInnen widerspiegeln oder bestenfalls auf (unsystematischen) Beobachtungen von Prüfungen beruhen. Zudem ist angesichts der Komplexität von Interaktionssituationen zu bezweifeln, dass rezeptartige, dekontextualisierte Ratschläge überhaupt dem Gegenstand angemessen sind.

Den referierten Beiträgen ist gemeinsam, dass sie den Beteiligten Orientierungswissen vermitteln möchten und damit auf der individuellen Ebene ansetzen. Daneben gibt es einen zweiten Strang von normativ ausgerichteten Arbeiten, welche auf bildungswissenschaftlicher oder -politischer Ebene verortet sind und deren Anliegen darin besteht, Impulse für eine Veränderung des Prüfungswesens zu setzen. Diesen Arbeiten möchte ich mich im Folgenden zuwenden.

Dabei ist grundsätzlich vorauszuschicken, dass die Vorschläge zur Ausgestaltung von Prüfungen vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels in der Bildungspolitik zu sehen sind, durch welchen die ursprüngliche INPUT- durch eine OUTCOME-Orientierung ersetzt wurde (s. Huber 2008). Damit gerät die Vermittlung von Kompetenzen in den Vordergrund, den Wissensinhalten hingegen kommt eine weniger zentrale Bedeutung zu. Sollen nun aber Kompetenzen vermittelt werden, so müssen auch Kompetenzen geprüft werden. Eine Reform des Bildungssystems macht folglich eine Veränderung des Prüfungswesens erforderlich (s. Severing 2011: 5). Für das Hochschulwesen ist diese Kompetenzorientierung eng mit dem Bologna-Prozess und der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge verbunden (s. Westhoff/Hagemeister 2014; Schaper/Hilkenmeier 2013: 16; Dany et al. 2008; Reis/Ruschin 2008). In der beruflichen Bildung markiert das Berufsbildungsgesetz[23] aus dem Jahre 2005 einen wichtigen

23 Das Berufsbildungsgesetz findet auf die Pflegeberufe zwar keine Anwendung, auch nach dem Pflegeberufereformgesetz aber ist die Ausbildung auf die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichtet (s. §5 Abs. 1 PflBRefG). Eine Kompetenzorientierung wird allerdings nicht erst mit der Neuordnung der Pflegeberufe eingeführt, sondern ist bereits im seit 2003 geltenden Gesetz über die Berufe der Altenpflege und in der zugehörigen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung angelegt (s. Hundenborn 2007: 11).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Einschnitt, denn als zentrales Ausbildungsziel wird dort die berufliche Handlungskompetenz festgeschrieben (Severing 2011; Severing/Weiß 2011; Reetz 2005: 1), die das Qualifikationskonzept ablöst (s. Hundenborn 2007: 140–143).

Mit der Kompetenzorientierung geht eine Entwicklung neuer Prüfungsformate einher, die nicht auf das Überprüfen von Wissensinhalten ausgerichtet sind (s. Severing 2011; Weiß 2011: 42; Reetz/Hewlett 2008: 14–16; Hundenborn 2007: 144), sondern die Bewältigung der beruflichen Anforderungen in den Vordergrund stellen. Dabei ist die Einsicht, dass Prüfungen eine Nähe zu beruflichen Aufgaben aufweisen sollten, keine gänzlich neue. So kommt bereits Dembski (1978) aufgrund einer Befragung von Prüfenden zu dem Ergebnis, dass die Prüfungsaufgaben auf das Verstehen von Zusammenhängen sowie das Erkennen und Lösen von (berufspraktischen) Problemen orientieren sollten (s. Dembski 1978: 279).

Konkret lässt sich ein solcher Bezug zu den Anforderungen der beruflichen Tätigkeit dadurch umsetzen, dass „authentische exemplarische Fälle der beruflichen Praxis" (Reetz 2005: 4) als Prüfungsaufgaben aufbereitet werden. Für die Ausbildungsgänge der Pflege sind dafür in den letzten Jahren differenzierte Konzepte entstanden, so dass fallbasierte Prüfungsformate inzwischen als allgemein etabliert gelten können (s. z. B. Turjamaa et al. 2018; Bonse-Rohmann et al. 2008; Hundenborn 2007; Hundenborn/Kühn-Hempe 2006; Medizin: Goldberg/Young 2015). Dabei werden allerdings nicht ausschließlich authentische Situationen aufbereitet, sondern es kommen auch konstruierte Fälle zum Einsatz (s. auch Teilkapitel 4.2.1).

Für die Vorbereitung auf die Tätigkeiten der pflegerischen Praxis erscheint ein solcher fallbasierter Ansatz insofern besonders geeignet, als die Bewältigung von Pflegesituationen Fähigkeiten der Problemanalyse und -lösung erfordert (s. Hundenborn 2007: 13). Dabei muss einerseits wissenschaftlich fundiertes Regelwissen angewendet werden, andererseits gilt es auch, die Besonderheiten der Situation zu berücksichtigen (s. Amorocho 2015: 216; Hundenborn 2007: 24).

Neben dieser analytischen Durchdringung der Situation erfordert das Verstehen von Pflegesituationen aber auch sozial-kommunikative Kompetenzen (s. Hundenborn 2007: 25–26). Sie lassen sich durch spezifische Formate wie die Gruppendiskussion über einen authentischen Fall einbeziehen (s. Turjamaa et al. 2018). Noch stärker rücken sie in den Fokus, wenn berufliche Situationen nicht nur den Gesprächsgegenstand bilden, sondern praktische Kompetenzen demonstriert werden müssen, wie es in Simulationen gefordert ist (s. für die berufliche Bildung z. B. Nickolaus et al. 2011; für die Medizin z. B. Scheffer et al. 2008). Im Kontext der Pflegeausbildung können berufliche Situationen simuliert werden, in denen die KandidatInnen die Rolle der Pflegekraft übernehmen und die Rolle des/r Pflegebedürftigen bzw. Angehörigen von einer vorher instruierten Simulationsperson gespielt wird (sogenannte Performanz-Prüfungen, s. Bonse-Rohmann et al. 2008: 57–73).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kompetenzorientierung in Prüfungsformaten ihren Niederschlag findet, welche sich durch einen Bezug zu Situationen der beruflichen Praxis auszeichnen. Dabei changieren die Vorschläge für die Gestaltung von Pflegeprüfungen zwischen einem Demonstrieren praktischer Kompetenzen in einem berufsähnlichen Setting und Formaten, in denen KandidatInnen darstellen, wie sie ein (mehr oder weniger authentisches) berufliches Problem lösen würden. Mit diesen Unterschieden im Grad des Praxisbezugs variiert zugleich die Notwendigkeit, die Perspektive von beruflichen AkteurInnen zu übernehmen. So sind die KandidatInnen in einer Simulationsprüfung gefordert, die Rolle einer Pflegekraft einzunehmen und als solche in Interaktion zu treten, während sich ein berufliches Problem, welches in Form einer Fallbeschreibung vorliegt, grundsätzlich auch von einer Meta-Ebene aus betrachten und bearbeiten lässt.

Gerade in Simulationsprüfungen demonstrieren die KandidatInnen folglich auch, wie sie ihre berufliche Rolle sprachlich-kommunikativ ausgestalten. Angesichts dessen stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern die dabei gezeigten kommunikativen Kompetenzen in den Abschlussprüfungen Berücksichtigung finden. Diesbezüglich ergibt der Blick in die (ehemaligen) Prüfungsordnungen, dass die Beratung und Anleitung in der Krankenpflege ausdrücklich als Prüfungsgegenstand benannt wird (§14 Abs. 1 KrPflAPrV). Entsprechend plädieren Bonse-Rohmann et al. (2008: 25, 63–65) dafür, Prüfungsformen wie die eben beschriebenen zu integrieren, die das (berufliche) Interaktionsverhalten einer Beurteilung zugänglich machen. Im vorliegenden Korpus allerdings, welches ausschließlich Prüfungsgespräche der Altenpflege beinhaltet, sind solche Prüfungsformate nicht belegt (s. Teilkapitel 4.2.1). Vielmehr sind die KandidatInnen gefordert, Ergebnisse der Analyse eines fachlichen Problems zu präsentieren bzw. ihr Wissen zum Prüfungsgegenstand darzulegen. Damit hat das sprachliche Handeln eine deutlich andere Qualität als im beruflichen Kontext. Schneider/Oetting-Roß (2008: 5–6) gehen deshalb davon aus, dass eine solche Konstellation nicht geeignet ist, die (ausbildungsrelevante) Sozialkompetenz der KandidatInnen zu überprüfen. Dafür sei vielmehr ein Gruppensetting erforderlich, in dem die KandidatInnen beispielweise kooperativ ein Problem bearbeiten. Eine solche Gruppenprüfung wird zwar in den Prüfungsverordnungen ausdrücklich für zulässig erklärt (s. §§14, 17 KrPflAPrV; §11 AltPflAPrV), allerdings müssen in jedem Fall die Einzelleistungen der KandidatInnen beurteilt werden, weshalb Hundenborn (2007: 183) deren Einsatz skeptisch gegenübersteht. Die Erfassung der Sozialkompetenz bleibt damit der praktischen Prüfung vorbehalten (s. Schneider/Oetting-Roß 2008: 5–6).

Kritisch ist allerdings anzumerken, dass die dargestellten Überlegungen den interaktionalen Verhältnissen in den diskutierten Prüfungssettings m. E. nicht gerecht werden. Vielmehr scheint ihnen eine ungerechtfertigte Dichotomisierung von Einzelprüfung einerseits und Gruppen- bzw. Performanzprüfung andererseits zugrunde zu liegen. Denn während die Interaktion mit den Prüfenden in

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Einzelprüfungen als potenzieller Störfaktor behandelt wird und deshalb möglichst so zu gestalten ist, dass sie in der Beurteilung ausgeblendet werden kann, dient die Interaktion mit anderen KandidatInnen oder mit Simulationspersonen dem Nachweis der Sozialkompetenz und ist somit systematisch beurteilungsrelevant. Dabei aber werden mindestens drei Aspekte vernachlässigt. Erstens nämlich stellt auch die Einzelprüfung eine soziale Situation dar, in der die KandidatInnen Imagearbeit betreiben und ihre Beziehung zu den Prüfenden aushandeln, so dass folglich zweitens das zu diagnostizierende Wissen auch in diesem Setting nicht von seiner interaktionalen Konstitution getrennt werden kann (s. Teilkapitel 3.1). Und drittens wird auch in Gruppen- und Performanzprüfungen der Prüfungsrahmen nicht etwa verlassen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Interaktion innerhalb der Gruppe durch das Prüfungssetting überformt ist und dass das soziale Handeln der KandidatInnen immer zugleich auch eine PERFORMANCE für die Prüfenden darstellt.

Bilanzierend ist folglich festzuhalten, dass den normativ ausgerichteten Arbeiten eine widersprüchliche Behandlung kommunikativer Anforderungen zu eigen ist. Denn einerseits werden diese in Übereinstimmung mit der psychologischen Prüfungsforschung als Störvariable behandelt, die es möglichst zu minimieren gilt, andererseits aber wird die Kommunikationsfähigkeit als zu überprüfende (Teil-)Kompetenz angesehen und systematisch in die Beurteilung einbezogen. Dass beide Perspektiven in den referierten Arbeiten bisweilen unverbunden nebeneinanderstehen (s. insbesondere Schwenk et al. 2012: 15, 55–60, 88; Dembski 1978: 35, 75–79), erscheint vor allem insofern problematisch, als solche widersprüchlichen Vorgaben der Intention normativer Publikationen zuwiderlaufen, die Prüfungspraxis zu verbessern bzw. den Prüfenden Orientierungswissen zu vermitteln, an dem sie ihr Handeln ausrichten können.

Zudem ist unabhängig von dieser Widersprüchlichkeit zu bedenken, dass Prüfungsgespräche per se sprachlich-kommunikative Anforderungen mit sich bringen, die nicht ohne Weiteres durch ein bestimmtes Prüferhandeln minimiert werden können. Denn auch fachliche Vorgaben bringen Anforderungen auf der sprachlichen Ebene mit sich, da sie ein bestimmtes Sprachhandeln relevant setzen. Diesbezüglich weisen Ohm et al. (2007: 131–134) zu Recht darauf hin, dass die Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung sogar mit höheren sprachlichen Anforderungen einhergeht, da sie komplexere Prüfungsaufgaben erforderlich macht. Die sprachliche Komplexität zu reduzieren, ist folglich nur insoweit möglich, als fachliche Anforderungen dadurch nicht modifiziert werden und die erwünschte Handlungsorientierung beibehalten wird. Pauschalen Empfehlungen für eine Anpassung des prüferseitigen Interaktionsverhaltens ist folglich mit Zurückhaltung zu begegnen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.3 Gesprächsanalytische Untersuchungen

Im Unterschied zu den bislang referierten Studien, die die Interaktionalität mündlicher Prüfungen entweder als einen Störfaktor betrachten oder der kommunikativen Kompetenz eine ambivalente, im Ergebnis wenig reflektierte Bedeutung beimessen, betrachten gesprächsanalytische Arbeiten die sprachliche Interaktion als eine Grundbedingung, die es jenseits der Frage des Einflusses auf die Beurteilung analytisch zu erfassen gilt. Dies bedeutet, dass kandidatenseitige Antworten nicht isoliert betrachtet werden können, sondern als Produkt einer gemeinsamen Konstruktionsleistung zu denken sind, bei der sich der Prüfendenanteil folglich nicht einfach ausblenden lässt (s. auch Roberts et al. 2000: 371).

Dabei ist die analytische Grundhaltung anders als in den normativ ausgerichteten Arbeiten eine rein deskriptive und radikal empirische, d. h., es geht nicht darum, das Verhalten der Prüfenden oder der KandidatInnen auf der Basis eigener Normvorstellungen zu beurteilen. Das Ziel besteht vielmehr darin, zu rekonstruieren, wie die Interagierenden gemeinsam die soziale Veranstaltung Prüfungsgespräch herstellen und auf welche Weise sich etwa krisenhafte von glatten Prüfungsverläufen unterscheiden (s. genauer Teilkapitel 4.3). Erst auf der Grundlage einer solchen Analyse können dann Empfehlungen für eine Verbesserung der Prüfungspraxis abgeleitet werden.

Fragt man allerdings, worin gesprächsanalytische Befunde zu Prüfungsgesprächen bestehen, so ergibt sich ein äußerst lückenhaftes Bild. Trotz ihrer Relevanz aus angewandter Perspektive stellen mündliche Prüfungen nämlich einen weitgehend „blinden Fleck" der Gesprächsforschung dar (s. auch Amorocho 2017: 135; Rahn 2014: 196; Meer 1998: 20). So liegen mit den Dissertationen von Rahn (2022), Fierbinţeanu (2008) und Meer (1998) bis dato lediglich drei umfangreichere Studien vor, die sich dezidiert dieser kommunikativen Gattung widmen. Auf diese Untersuchungen möchte ich daher im Folgenden näher eingehen.

Die Datengrundlage der Studie von Meer (1998) bilden Audio-Aufnahmen von 20 Abschlussprüfungen aus den Fächern Anglistik, Germanistik, Geschichte und Deutsch als Zweitsprache (s. Meer 1998: 4, 10). Mit ihrer Untersuchung verfolgt die Verfasserin das Ziel, zu beschreiben, „welche Abhängigkeiten der Beteiligten in der konkret beobachtbaren Interaktion deutlich werden und welche Handlungsmöglichkeiten ihnen vor diesem Hintergrund bleiben" (Meer 1998: 4). Allerdings beschränkt sich die Arbeit nicht auf eine Rekonstruktion der sprachlichen Aktivitäten, sondern widmet sich zugleich einer Erfassung der institutionellen Rahmenbedingungen. Insofern bewegt sie sich zwischen institutionstheoretisch-soziologischen Überlegungen und gesprächsanalytisch-linguistischen Aspekten (s. Meer 1998: 4–5). Entsprechend dieser doppelten Ausrichtung wählt die Verfasserin einen sowohl induktiven als auch deduktiven Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Damit trägt sie zugleich der Überzeugung Rechnung, dass es einerseits nicht möglich sei, übergreifende gesell-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schaftliche Zusammenhänge ausschließlich aus dem interaktionalen Verhalten der AkteurInnen abzuleiten und dass andererseits nicht deduktiv von den gesellschaftlichen Bedingungen auf konkretes Interaktionsverhalten geschlossen werden sollte (s. Meer 1998: 8). Die Ergebnisse der Analyse werden abschließend für hochschuldidaktische Überlegungen genutzt.

Ebenso wie der Studie von Meer (1998) liegen auch der Untersuchung von Fierbinţeanu (2008) geisteswissenschaftliche Abschlussprüfungen zugrunde. Ihre in der Auslandsgermanistik verortete Studie verfolgt ein angewandtes Forschungsinteresse, welches darin besteht, ausländische Studierende bei der Prüfungsvorbereitung und bei der Bewältigung der Prüfungssituation zu unterstützen. Erforderlich sei eine solche Unterstützung insofern, als es Studierenden, die in einem anderen Bildungssystem sozialisiert wurden, an dem nötigen (kulturspezifischen) Gattungswissen fehle (s. Fierbinţeanu 2008: 259). Entsprechend fokussiert die empirische Analyse die Organisation der Prüfungsgespräche, wobei der Schwerpunkt auf einer Klassifikation der Steuerungsaktivitäten und der dafür eingesetzten sprachlichen Ressourcen liegt. Methodisch wird grundsätzlich ein gesprächsanalytischer Zugang gewählt (s. Fierbinţeanu 2008: 39–65). Allerdings formuliert Fierbinţeanu (2008) auch Empfehlungen, die nicht erkennbar auf einer systematischen Datenanalyse beruhen. Ein Beispiel dafür ist der Rat, dass sich ausländische Studierende bereits im Vorfeld überlegen sollten, ob bzw. wie sie bei Prüfungsfragen Aspekte aus ihrem Heimatland einbringen können (s. Fierbinţeanu 2008: 266). Auch wenn solche Tipps aus angewandter Perspektive zweifelsohne nützlich sind, da sie leicht umsetzbares Orientierungswissen vermitteln, wäre m.E. vorab empirisch zu überprüfen, ob ein empfohlenes Vorgehen tatsächlich den normativen Erwartungen der Prüfenden entspricht.

Zeitgleich mit der vorliegenden Arbeit ist die Studie von Rahn (2022) zu universitären Prüfungsgesprächen entstanden. Die Datenbasis bildet ein Korpus von 28 audiografierten Prüfungen (Gesamtdauer: 10:42 Stunden, s. Rahn 2022: 49), die den Fächergruppen Erziehungswissenschaften, Rechtswissenschaften und Philologien entstammen (s. Rahn 2022: 59–99) und die an drei deutschen Universitäten aufgezeichnet wurden (s. Rahn 2022: 49). Die Prüfungsgespräche, die teilweise dem GeWiss-Korpus entstammen, werden durch Metadaten zu KandidatInnen und Prüfenden sowie durch drei leitfadengestützte Interviews ergänzt (s. Rahn 2022: 52–57). Entsprechend der funktional-pragmatischen Anlage der Untersuchung bildet die Rekonstruktion von Handlungsmustern einen Analyseschwerpunkt. Im Zuge dessen beschreibt Rahn (2022: 155–210) neun Realisierungsvarianten des Prüfungsfrage-Antwort-Musters, die sich dadurch unterscheiden, inwieweit eine kandidatenseitige Antwort den Prüfererwartungen entspricht und wie Divergenzen interaktional bearbeitet werden.

Da die Prüfungsgespräche institutionell an der Hochschule verortet sind, dienen sie dem Nachweis einer erfolgreichen wissenschaftlichen und disziplinären Sozialisation. Vor diesem Hintergrund untersucht Rahn (2022: 211–283), inwiefern die in den Daten rekonstruierbaren Verfahren der Wissensbearbeitung wissen-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schaftlichen Idealvorstellungen entsprechen und inwiefern sie Forschungsnähe aufweisen. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung zwischen zwei Prüfungstypen, dem der Wissensabfrage und dem der Wissensdarbietung (s. Rahn 2022: 360). Während sich der erste Typ dadurch auszeichnet, dass die Prüfenden das kandidatenseitige Handeln eng steuern, eröffnet der zweite Prüfungstyp den KandidatInnen die Möglichkeit, komplexe Wissensbestände zusammenhängend darzubieten. Damit gehen allerdings zugleich komplexere Sprachhandlungen und höhere Strukturierungsanforderungen einher (s. zusammenfassend Rahn 2022: 366). Zugleich ist bei diesem Prüfungstyp tendenziell eine „forschungsnahe, kontroversenorientierte Perspektive auf den Prüfungsgegenstand" (Rahn 2022: 365) zu beobachten. Somit entspricht er eher einem eristischen Wissenschaftsverständnis (s. Ehlich 1993), bei dem der argumentativen Aushandlung von Positionen eine zentrale Rolle zukommt. Allerdings ist auch zu bedenken, dass das Ideal eines „Streiten[s] um Erkenntnis" (s. Redder 2019: 35) im Prüfungsrahmen kaum erreichbar erscheint. Vielmehr zeigt sich der Beurteilungsfokus etwa darin, dass Prüfende Dissens taktisch einsetzen, indem sie ihn als eine *mögliche* Gegenposition rahmen, um dadurch die „Kontroversenkompetenz" (Steinhoff 2008: 6) der KandidatInnen zu überprüfen (s. Rahn 2022: 247–248). Wegen der Verortung der Studie im Fach Deutsch als Fremdsprache beschreibt Rahn (2022: 332–353) auch Verfahren der sprachlichen Entlastung von KandidatInnen mit beschränkter Sprachkompetenz. Auf der Grundlage seiner Analyseergebnisse entwirft er abschließend das Konstrukt einer „prüfungsspezifischen Diskurskompetenz" (s. Rahn 2022: 366–377), das als theoretische Grundlage für eine sprachliche Prüfungsvorbereitung dienen könnte.[24]

Die drei referierten Studien entstammen dem hochschulischen Kontext. Für diesen Bereich liegt zudem mit dem GeWiss-Korpus,[25] das auch Rahn (2022) in seiner Dissertation z. T. nutzt, eine umfangreiche und teils annotierte Datenbasis vor, die vergleichende und quantitativ angelegte Projekte ermöglicht. Mit Blick auf die Zukunft ist also angesichts der freien Zugänglichkeit des Korpus von einer deutlichen Verbreiterung der empirischen Basis auszugehen. Bereits heute liegen neben Rahn (2022) weitere Dissertationen vor, die das Korpus verwenden (s. Reineke 2016; Rogozinska 2014). Allerdings widmen sich die-

24 Obwohl sich die Studie von Rahn (2022) im Hinblick auf die analytische Mentalität und die institutionelle Verortung der Prüfungsgespräche von der vorliegenden Untersuchung unterscheidet, ergeben sich doch zugleich erhebliche Schnittmengen. Dass diese Übereinstimmungen dennoch nicht umfassend berücksichtigt werden können, liegt darin begründet, dass die Studien weitgehend zeitgleich entstanden sind und die Bezüge für die Drucklegung nachträglich ergänzt wurden.

25 Das GeWiss-Korpus ist ein Vergleichskorpus zur gesprochenen deutschen, polnischen und englischen Wissenschschaftssprache. Es wurde inzwischen in die Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD) integriert (s. https://kordaf.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3738/. Zuletzt zugegriffen am: 08.09.2023).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

se Studien nicht bzw. nicht schwerpunktmäßig der kommunikativen Gattung Prüfungsgespräch. Vielmehr nimmt Rogozinska (2014) Reparatur- und Korrektursequenzen in den Blick, Reineke (2016) beschäftigt sich mit Praktiken der Wissenszuschreibung und bezieht dabei neben den Prüfungsgesprächen auch Schlichtungsgespräche sowie Alltagsgespräche unter Studierenden ein.

Auch Munsberg (1994) untersucht verschiedene kommunikative Gattungen, die aber alle dem Kommunikationsbereich der hochschulischen Fachkommunikation der Chemie entstammen. Dabei nimmt er ebenso wie Wermbter (2013, 2012) mit den Kolloquiengesprächen eine spezifische Prüfungsform in den Blick, die deutliche Unterschiede zu „klassischen" Prüfungen aufweisen kann. Sofern die Prüfungskolloquien nämlich im Rahmen von Lehrveranstaltungen abgehalten werden und aus Vortrag und anschließender Diskussion bestehen (s. Wermbter 2012), so steht zumindest für einen Teil der Interagierenden nicht die Beurteilung im Fokus, sondern die Funktion der „*Wissensexpansion* und *Wissensvermittlung*" (Wermbter 2012: 7).

In der Zusammenschau ist festzuhalten, dass der Forschungsstand zu universitären Prüfungen trotz der referierten Einzelbefunde insgesamt lückenhaft ist. Noch gravierendere Forschungslücken zeigen sich allerdings mit Blick auf die Institution Schule. So muss für den deutschsprachigen Raum konstatiert werden, dass einer Vielzahl von Studien zur Unterrichtsinteraktion ein völliges Fehlen von gesprächsanalytischer Forschung zu Prüfungsgesprächen gegenübersteht. An der Universität Süd-Ost-Norwegen allerdings widmet sich ein aktuelles Forschungsprojekt diesem Untersuchungsgegenstand (s. Vonen et al. 2022; Sikveland et al. 2021; Skovholt et al. 2021). Das Korpus besteht aus videografierten Prüfungen der Sekundarstufe, an denen sechs Prüfende und 36 KandidatInnen beteiligt sind (Gesamtdauer: 18 Stunden, s. Vonen et al. 2022: 2). Auch Aufzeichnungen der Beurteilungsgespräche liegen vor (s. Vonen et al. 2022: 5). In Einzelpublikationen werden mikroanalytisch spezifische Muster innerhalb von IRE-Sequenzen[26] rekonstruiert. So untersuchen etwa Skovholt et al. (2021) Prüfendenturns, die mehr als eine Frage enthalten. Auf der Grundlage von 196 Mehrfachfragen arbeiten sie drei Typen heraus, die sich darin unterscheiden, wie die zweite Frage den durch die erste Frage abgesteckten Antwortrahmen verändert.

Während mit den Mehrfachfragen die sequenzinitiale Position im Fokus steht, nehmen Vonen et al. (2022) den dritten Turn in den Blick. Konkret geht es um die interaktionale Bearbeitung von unzureichenden Antworten der KandidatInnen. Dabei lässt sich zwischen Verfahren unterscheiden, bei denen die initiierte

26 IRE-Sequenzen gelten als grundlegend für Lehr-Lern-Interaktionen (s. Mehan 1979). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass auf eine Frage der Lehrkraft (INITIATION) eine schülerseitige Antwort (RESPONSE) und eine Evaluation des/r Lehrenden im dritten Turn folgt (EVALUATION). Die Frage, welche Rolle IRE-Sequenzen in Prüfungsgesprächen spielen, wird im Verlauf des Kapitels adressiert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wissenselizitation weiterverfolgt wird, indem etwa eine komplexe Prüfungsfrage in Teilfragen aufgesplittet wird (s. Vonen et al. 2022: 7–11), und solchen, bei denen sie aufgegeben wird (s. Vonen et al. 2022: 14–18). Gemeinsam ist allen rekonstruierten Verfahren, dass eine imagebedrohende Fokussierung von Nicht-Wissen vermieden wird.

Betrachtet man die Forschung zu Prüfungsgesprächen im Überblick, so zeigt sich ein zweifaches BIAS, zum einen im Hinblick auf die Institution und zum anderen im Hinblick auf die Fächer. Die vorliegenden Arbeiten nämlich beschäftigen sich ganz überwiegend mit hochschulischen Prüfungen in den Geisteswissenschaften (s. Reineke 2016; Deppermann 2015; Fierbinţeanu 2014, 2008; Rahn 2022, 2014, 2011; Meer 2011, 2000, 1998; Steuble 1986, 1983; Dedering/Naumann 1986; Holly 1979). Demgegenüber existieren m. W. lediglich drei Untersuchungen, die Daten aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften bzw. der Medizin einbeziehen (s. Wermbter 2013, 2012; Munsberg 1994, 1993, 1989 bzw. Roberts et al. 2000). Da sich auch das GeWiss-Korpus auf universitäre Prüfungsgespräche in den Fächern Germanistik und Deutsch als Fremdsprache beschränkt, ist nicht zu erwarten, dass sich das geisteswissenschaftliche BIAS in Zukunft nivelliert. Gravierender als das Ungleichgewicht zwischen den Fächern erscheint allerdings das Desiderat, welches aus der Beschränkung auf die Institution Hochschule resultiert. Denn bedenkt man, dass mündliche Prüfungen inzwischen in allen Schultypen als Bestandteil der Abschlussprüfungen verankert sind, erscheinen empirische Befunde zur Gestaltung der Prüfungsinteraktion in den einzelnen Fächern von großer praktischer Relevanz. Insofern widmet sich die vorliegende Studie einem Desiderat in doppelter Hinsicht.

Dabei besteht die Besonderheit der untersuchten Prüfungsgespräche in ihrer Verankerung in der beruflichen Bildung. Durch diesen Berufsbezug ergibt sich eine zeitlich-logische Verbindung zur kommunikativen Gattung des Bewerbungsgesprächs. Denn während mündliche Prüfungen den Abschluss der Berufsqualifizierung markieren, stellen Bewerbungsgespräche komplementär dazu den ersten Schritt zur Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit dar. Noch entscheidender als diese zeitliche Relation sind allerdings die Ähnlichkeiten im Hinblick auf die Funktionen der beiden kommunikativen Gattungen. So dienen die Bewerbungsgespräche der „Selektion und Allokation von Arbeitskräften durch Unternehmen" (Birkner 2001: 57) und zeichnen sich folglich ebenso wie die Prüfungsgespräche dadurch aus, dass es sich um GATEKEEPING-Situationen handelt (s. Beckmann 2012: 22; Pache 2004: 22). Dies bedeutet, dass die Beurteilung durch die VertreterInnen der Institution jeweils weitreichende Konsequenzen für die KlientInnen hat. Konkret kann sie den Zugang zum Beruf bzw. zu einer Stelle ermöglichen oder aber verhindern.

Angesichts dieser Ähnlichkeiten werde ich in der folgenden Überblicksdarstellung auch einschlägige Arbeiten zu Bewerbungsgesprächen einbeziehen, um dadurch den lückenhaften Forschungsstand zu Prüfungsgesprächen zumindest teilweise zu kompensieren. Dabei ist allerdings einschränkend zu berücksichti-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gen, dass es in Bewerbungsgesprächen um die Zuordnung von BewerberInnen zu konkreten Stellen geht. Überprüft wird somit anders als in berufsqualifizierenden Prüfungen nicht die berufliche Handlungsfähigkeit im Allgemeinen, sondern die Passung zwischen dem Qualifikationsprofil des Bewerbers / der Bewerberin und dem Anforderungsprofil der vakanten Stelle (s. Lepschy 1995: 75–78).

Abgesehen von diesem Unterschied aber spiegeln sich die Ähnlichkeiten zwischen den beiden kommunikativen Gattungen nicht nur im Bewerbungs- bzw. Prüfungsgespräch selbst wider, sondern auch in der Struktur des gesamten Ereigniskomplexes. So schließt sich in beiden kommunikativen Gattungen jeweils ein Nachgespräch mit veränderter Teilnehmerkonstellation an (s. Schwitalla 2006a), von dem die KlientInnen ausgeschlossen sind und in dem die Beurteilung der Leistung ausgehandelt wird. Da in diesen Nachgesprächen Entscheidungen expliziert und begründet werden müssen, können sie Aufschluss über die den Beurteilungen zugrunde liegenden Normen der VertreterInnen der Institution geben. In mehreren Studien zu Bewerbungs- bzw. Auswahlgesprächen werden sie daher systematisch in die Analyse einbezogen (s. Beckmann 2012; z.T. Pache 2004; Silverman/Jones 1976; Silverman 1973). An dieses Vorgehen möchte die vorliegende Arbeit anschließen, indem sie die Beurteilungsgespräche – soweit sie vorliegen – zur Aufdeckung des normativen Überbaus der Prüfungsgespräche nutzt (s. genauer Teilkapitel 4.3.2 und Kapitel 10).

Nun wurde im Hinblick auf die normative Orientierung in Bewerbungsgesprächen gezeigt, dass „es weniger um die fachliche Qualifikation geht, als vielmehr darum, ‚wie einer oder eine ist'" (Birkner 2001: 108). Damit steht die Person des Bewerbers /der Bewerberin thematisch im Fokus (s. aber Schilling 2001: 235–295 zum „fachbezogenen Bewerbungsgespräch"). Dessen bzw. deren Aufgabe besteht darin, sich als passend in Bezug auf das Anforderungsprofil der Stelle darzustellen. Vor diesem Hintergrund mag es nicht verwundern, dass die Selbstdarstellung einen Schwerpunkt bei der Untersuchung von Bewerbungsgesprächen darstellt (s. insbesondere Pache 2004; Kern 2000; für universitäre Auswahlgespräche: Beckmann 2012).

Im Unterschied zu den „personenthematisch[en]" (Lepschy 1995: 318) Bewerbungsgesprächen steht in Prüfungsgesprächen das fachliche Wissen stärker im Zentrum. Dennoch kommt es auch in einer mündlichen Prüfung nicht nur darauf an, etwas zu wissen, vielmehr geht es darum, sich vor den Prüfenden als „angehender Experte" (Reineke 2016: 77) zu positionieren. Insofern spielt auch hier die Selbstdarstellung eine wichtige Rolle. Dabei lässt sich mit Holly (1979: 136) jede Prüfungsfrage als eine Bewährungsprobe für das Image des Prüflings perspektivieren, gilt es doch, der Antwortverpflichtung nachzukommen, ohne Wissenslücken einzugestehen.

Nun bleibt allerdings anzumerken, dass bislang – ohne dies explizit kenntlich zu machen – ausschließlich auf Fachprüfungen Bezug genommen wurde, da diese den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden. Tatsächlich aber sind

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

auch Sprachprüfungen der kommunikativen Gattung Prüfungsgespräch zuzuordnen. Dass diese bislang ausgeblendet wurden, hängt vor allem damit zusammen, dass sich die beiden Prüfungsarten in einer entscheidenden Hinsicht voneinander unterscheiden. Während nämlich Kommunikation in Fachprüfungen primär als Medium der Wissensdiagnose fungiert, stellt diese in Sprachprüfungen den zu beurteilenden Gegenstand dar. Und auch wenn im Verlauf des Kapitels dafür argumentiert wurde, dass die kommunikative Konstituiertheit auch in Fachprüfungen nicht ohne Weiteres ausgeblendet werden kann, so bleibt dieser funktionale Unterschied dennoch von zentraler Bedeutung, da er maßgebliche Auswirkungen auf die Prüfungsinteraktion hat. Aus diesem Grund finden Untersuchungen zu Sprachprüfungen in dem folgenden Forschungsüberblick nur begrenzt Erwähnung, wobei ich mich generell auf Arbeiten beschränke, die sich dem Gegenstand aus gesprächsanalytischer Perspektive widmen (s. Kaufhold 2005; Johnson 2001; Wiesmann 1997; Nolda 1990).

Im Folgenden werden zentrale Befunde der gesprächsanalytischen Forschung synoptisch dargestellt. Hierbei beginne ich mit einer allgemeinen Einordnung und nehme dann zunehmend spezifische Merkmale in den Blick.

Prüfungsgespräche als institutionelle Kommunikation

Dass schulische Prüfungen eine Form institutioneller Kommunikation darstellen, ist schwerlich in Zweifel zu ziehen, denn deren Organisation, deren Inhalte und deren Beurteilung sind verbindlich in Prüfungsordnungen reguliert, die mithin davon zeugen, dass das Schulwesen staatlicher Aufsicht untersteht (s. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 5). Welche Konsequenzen allerdings aus dieser Bestimmung für die Analyse konkreter Gesprächsereignisse zu ziehen sind, darüber besteht in der Gesprächsforschung keineswegs Konsens (s. genauer Meer 1998: 12–28).

So mangelt es bereits an einem einheitlichen Verständnis von Institution. Die gerade disziplinär unterschiedlichen Auffassungen darzulegen, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen (s. dazu Ehlich/Rehbein 1980: 338–339). Deshalb möchte ich mich an dieser Stelle darauf beschränken, eine Definition anzuführen, die den Gegenstandsbereich Schule angemessen erfasst und somit für die Zwecke der vorliegenden Untersuchung geeignet erscheint. Demnach sind Institutionen „verfestigte gesellschaftliche Einrichtungen, die mit speziell ausgebildetem Personal wiederkehrende Aufgaben nach festgelegten Regeln erledigen“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 5).

Die Funktionale Pragmatik geht nun davon aus, dass sich für die Bewältigung dieser wiederkehrenden Konstellationen standardisierte Formen der Bearbeitung herausgebildet haben, die – gerade in einer versprachlichten Institution wie der Schule (s. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 33) – systematisch an Sprache gebunden sind (s. Ehlich/Rehbein 1986: 5). Solche rekurrenten Abläufe erfassen Konrad Ehlich und Jochen Rehbein im Begriff des sprachlichen Handlungsmusters und prägen mit ihrer Rekonstruktion zentraler Handlungsmuster des

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Unterrichts nachhaltig den Fokus der Erforschung institutioneller Kommunikation (s. Ehlich/Rehbein 1986).

Dabei ist es für viele Konstellationen institutionellen Handelns charakteristisch, dass VertreterInnen der Institution, denen die Abläufe aufgrund ihres professionellen Wissens vertraut sind, mit KlientInnen in Interaktion treten, denen sie nicht oder weniger vertraut sind (s. Pick 2011: 70). So haben beispielsweise KlientInnen einer Ausländerbehörde in der Regel wenig Einblick in den Ablauf des Asylverfahrens (s. Hohenstein 2009), und wer einen Anwalt aufsucht, ist nicht notwendigerweise mit der Struktur eines anwaltlichen Mandantengesprächs vertraut (s. Pick 2015). Auch für die hier untersuchten Prüfungsgespräche erscheint ein solches Vertrautheitsgefälle konstitutiv, denn während diese für die KandidatInnen eine Ausnahmesituation in der schulischen Bildungskarriere darstellen, sind sie für die Prüfenden „übliche Formen des beruflichen Alltags" (Meer 2011: 35).

Gegenüber Alltagsgesprächen zeichnet sich institutionelle Kommunikation zudem dadurch aus, dass mindestens eine/r der Beteiligten auf ein Ziel, eine Aufgabe oder eine Identität orientiert ist (s. Drew/Heritage 1992: 22). In Prüfungsgesprächen etwa besteht die Aufgabe der KandidatInnen darin, ihr Wissen darzulegen, um es beurteilbar zu machen, während die Prüfenden komplementär dazu die Aufgabe haben, den KandidatInnen eben diese Wissensdarlegung zu ermöglichen und eine Beurteilung vorzunehmen (s. Meer 2000). Aus der Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel und der festgelegten Aufgabenverteilung folgt, dass spezifische Beschränkungen im Hinblick auf die konversationellen Aktivitäten bestehen sowie hinsichtlich darauf, welchen Beitrag die einzelnen Beteiligten zu diesen Aktivitäten leisten müssen bzw. können (s. Drew/Heritage 1992: 22). Das Erzählen von Anekdoten beispielsweise stellt keine Aktivität dar, die im Kontext einer Fachprüfung vorgesehen ist, und das Recht, Prüfungsfragen zu stellen, ist auf die Prüfenden beschränkt.

Trotz der institutionsseitigen Vorgaben aber bleiben den Interagierenden Gestaltungsspielräume, die bei der Beschreibung institutioneller Kommunikation bisweilen aus dem Blick geraten. So merken Groß/Harren (2016: 14) zu Recht kritisch an, dass die Bezeichnung „institutionelle Interaktion" häufig als ein Label verwendet wird. Eine solche Etikettierung von Gesprächen aber birgt die Gefahr, dass von einem juristisch geregelten Rahmen auf eine bestimmte kommunikative Gestaltung geschlossen wird. Dies wiederum verstellt den analytischen Blick auf die Daten und lässt vor allem die Gegensätze zur Alltagskommunikation hervortreten (s. auch Meer 1998: 14–15). Aus gesprächsanalytischer Perspektive hingegen sollte Institutionalität ein Analyseergebnis darstellen (s. Groß/Harren 2016: 4), d. h., der/die Forschende hat zu zeigen, wie die Interagierenden etwa die institutionellen Rollen Prüfende/r und KandidatIn lokal herstellen (s. genauer Teilkapitel 4.3.1). Daraus folgt zugleich, dass Institution und Alltag nicht in einer binären Opposition zueinander zu denken sind. Viel-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mehr können die Interagierenden ein Kommunikationsereignis in unterschiedlichem Maße institutionell gestalten (s. Birkner 2011: 2; Meer 2011: 29–36).

Eine solche Analysehaltung, bei der Institutionalität als ein graduelles Phänomen aufgefasst wird, möchte die vorliegende Arbeit einnehmen. Dabei werden die rechtlichen Rahmenbedingungen zwar einbezogen, sie sind allerdings nicht als ein Filter zu verstehen, der unerwartete kommunikative Gestaltungsweisen von vorherein der Analyse unzugänglich macht oder die analytische Rekonstruktionsarbeit gar vollständig ersetzt. Vielmehr ist zu zeigen, wie die Interagierenden die soziale Veranstaltung Prüfungsgespräch herstellen und wie sie sich dabei zueinander und zur Institution in Position bringen. Zugleich beschränkt sich die Arbeit ausdrücklich auf eine Rekonstruktion der sprachlich-interaktionalen Verhältnisse und erhebt nicht den Anspruch einer Institutionsanalyse oder -kritik. Darin unterscheidet sie sich von Meer (1998), die ihre Studie an der Schnittstelle von Linguistik und Soziologie verortet und die die übergreifenden gesellschaftlichen Verhältnisse systematisch einbezieht, indem sie an Foucaults institutionstheoretische Überlegungen anschließt (s. Meer 1998: 7–28).

Asymmetrie

Institutionelle Kommunikation im Allgemeinen und Prüfungsgespräche im Besonderen werden häufig als „asymmetrisch" bezeichnet (s. z. B. Fierbinţeanu 2014: 2–3; Techtmeier 1997: 518; Rolf 1994: 344; Dedering/Naumann 1986: 131; Holly 1979: 132). Dies erscheint zunächst naheliegend, bedenkt man die weitreichenden Konsequenzen, die die prüferseitige Beurteilung für die Berufs- und Bildungskarriere der KandidatInnen hat. Allerdings weisen Brock/Meer (2004) zu Recht darauf hin, dass Begriffe wie Asymmetrie, Dominanz und Hierarchie unscharf sind. Denn erstens werden sie häufig nicht klar voneinander abgegrenzt und zweitens ist zu kritisieren, dass sich Asymmetrie auf unterschiedliche Beobachtungskategorien beziehen kann. Insofern erscheint eine Qualifikation als asymmetrisch mindestens spezifizierungsbedürftig.

Worauf also beruht die Einschätzung von Prüfungsgesprächen als asymmetrisch? Diesbezüglich zeigt eine Durchsicht der Forschungsliteratur, dass sich die angeführten Merkmale zwei Bereichen zuordnen lassen. Primär wird auf die ungleichen Rechte und Pflichten der Beteiligten abgestellt, daneben findet sich auch der Hinweis auf das Kompetenzgefälle, das die Rollenbeziehung von PrüferInnen und KandidatInnen mitkonstituiert.

So werden Prüfungsgespräche etwa als Zwangskommunikation mit einer ungleichen Verteilung der Aktivitätsrechte bezeichnet (s. Steuble 1983: 179–182). Dabei stünden – so eine gängige Annahme – den Initiativrechten von Prüfenden die Reaktionspflichten von KandidatInnen gegenüber. Auf der Makroebene zeige sich dies daran, dass die Themen- und Gesprächsorganisation bei den Prüfenden liege (s. Rahn 2022: 102; Montanari 2016: 291; Beckmann 2012: 90; Fierbinţeanu 2008: 270–271; Schilling 2001: 236; Munsberg 1994: 136; Holly 1979: 132) und diesen somit die Aufgabe zukomme, „den sozialen Rahmen der Prüfung in Gang zu

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

halten“ (Steuble 1986: 45). Entsprechend sind es auf der Sequenzebene ebenfalls die Prüfenden, die die initiierenden Akte vollziehen, während die KandidatInnen auf respondierende Akte festgelegt sind (s. Fierbinţeanu 2014: 4; Techtmeier 1997: 518; Munsberg 1994: 136; Dedering/Naumann 1986: 130; Steuble 1986: 45). Mit dieser positionsspezifischen Rollenverteilung geht den Beobachtungen von Dedering/Naumann (1986: 131) zufolge die Tendenz einher, dass KandidatInnen alle Handlungen der Prüfenden als Aufforderungen interpretieren. Besonders deutlich zeigen sich die prüferseitigen Initiativrechte in Frage-Antwort-Sequenzen, die die sequenzielle Struktur von Prüfungsgesprächen dominieren. So sind es die Prüfenden, die die Fragen stellen (s. z. B. Fierbinţeanu 2014: 7; Dedering/Naumann 1986: 131; Holly 1979: 132), während das Fragerecht der KandidatInnen im Wesentlichen auf Verständnisfragen begrenzt ist (s. Fierbinţeanu 2014: 13–14; Kaufhold 2005: 70–74 für Sprachprüfungen). Ihnen obliegt es – komplementär dazu – die prüferseitigen Fragen zu beantworten (s. Dedering/Naumann 196: 131; Steuble 1986: 45).

Gegen eine solche eindeutige Kopplung von Rechten und Pflichten an die prüfungsspezifischen Beteiligungsrollen wendet Meer (1998: 75) allerdings zu Recht ein, dass nicht nur die KandidatInnen, sondern auch die Prüfenden „reaktiven Verpflichtungen“ unterliegen. So argumentiert sie mit Blick auf die Institution Hochschule, dass reaktive Pflichten von Prüfenden zwar nicht auf sequenziellen Zugzwängen beruhen, dass sie sich aber aus den normativen Anforderungen des wissenschaftlichen Diskurses ergeben (s. Meer 1998: 110). Konkret macht das Prinzip der Wissenschaftlichkeit ein prüferseitiges Reagieren erforderlich, wenn die Beiträge der KandidatInnen Defizite aufweisen (s. Meer 1998: 75). Und noch grundlegender erfordert das Kohärenzgebot, dass die Prüfenden an die Beiträge der KandidatInnen anschließen (s. Meer 1998: 150). Insofern kommt den KandidatInnen durchaus „ein positionsspezifisches Steuerungspotential“ (Meer 1998: 110) zu. Überschreiten ihre Antworten nämlich die Relevanzen der Frage, so haben sie gute Chancen, dass die Prüfenden ihre thematischen Setzungen aufgreifen (s. Meer 1998: 150). Aufgabe der KandidatInnen ist es folglich, dass „sie ihr eigenes Wissen möglichst differenziert und umfangreich in Form wissenschaftlicher Aussagen entwickeln“ (Meer 1998: 106). Im Ergebnis sind die Steuerungsmöglichkeiten der KandidatInnen somit an ihre wissenschaftliche Kompetenz gebunden (s. Meer 1998: 150).[27]

Neben den Frage-Antwort-Sequenzen wird auch die Turn-Organisation als Indikator für die asymmetrische Verteilung von Rechten und Pflichten angeführt, denn die Prüfenden kontrollieren einseitig den Turn-Apparat. Dies bedeutet, dass ihnen die Verteilung des Rederechts zukommt (s. Fierbinţeanu 2014: 2)

27 Rahn (2022: 113) bestätigt diesen Befund von Meer (1998) und kann zudem zeigen, dass KandidatInnen auch durch Themen- und Thesenpapiere Einfluss auf die thematische Gestaltung der Prüfungsinteraktion nehmen können (s. Rahn 2022: 120–124).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und sie darüber entscheiden, wie lange die KandidatInnen den FLOOR halten dürfen (s. Johnson 2001: 114).

Allerdings ist auch an dieser Gegenüberstellung von prüferseitigen Befugnissen einerseits und kandidatenseitigen Beschränkungen andererseits der Mangel an Differenziertheit zu kritisieren. So ist zunächst zu berücksichtigen, dass auch die Prüfenden institutionellen Vorgaben wie denen des zeitlichen Rahmens unterliegen (s. für Auswahlgespräche: Beckmann 2012: 91; für Sprachprüfungen: Montanari 2016: 292). Zudem mögen Prüfende zwar ein uneingeschränktes Interventionsrecht haben, sie machen davon aber nicht unbegrenzt Gebrauch. Vielmehr kann das Unterbrechen von KandidatInnen sogar als dispräferiert gelten (s. Nolda 1990: 66) und deutet – gerade wenn es mit dem Ausbleiben eigenständiger Aktivitäten eines Prüflings einhergeht – auf dessen/deren Wissensdefizite hin (s. Meer 1998: 129–135). Umgekehrt warten KandidatInnen ihrerseits nicht unbedingt das Ende eines Prüfendenbeitrags ab, bevor sie das Wort ergreifen. Vielmehr können sie durchaus vorzeitig den Turn übernehmen, um ihr Wissen zu demonstrieren (s. Meer 1998: 122–135).

Was diese Relativierungen im Ergebnis zeigen, ist, dass die Turn-Organisation der gemeinsamen Aufgabe unterstellt ist, „Kandidat/inn/en anhand ihres wissenschaftlichen Wissens in den Mittelpunkt der bewertenden Aufmerksamkeit zu rücken" (Meer 1998: 149). Daraus resultiert kandidatenseitig die Verpflichtung, Wissen zu präsentieren (s. Brock/Meer 2004: 197) bzw. in Sprachprüfungen die Pflicht zu sprechen (s. Kaufhold 2005: 74), während den Prüfenden ein Recht zur Zurückhaltung zukommt (s. Meer 1998: 49). Entsprechend kann ein hoher Redeanteil der KandidatInnen als präferiert gelten, während die umgekehrte Verteilung auf kandidatenseitige Wissensdefizite hindeutet (s. Meer 1998: 132).

Neben der ungleichen Verteilung von Rechten und Pflichten wird Asymmetrie auch auf das Kompetenz- bzw. Wissensgefälle zwischen Prüfenden und KandidatInnen bezogen (s. Fierbinţeanu 2014: 4; Techtmeier 1997: 518; Wermbter 2012; für Auswahlgespräche: Beckmann 2012: 18; für Bewerbungsgespräche: Schilling 2001: 236). Dabei stellen Wissensasymmetrien an sich allerdings noch kein exklusives Merkmal von Prüfungsgesprächen dar, sondern können im Gegenteil sogar als typisch für Kommunikation im Allgemeinen gelten (s. Linell/Luckmann 1991: 4). Anders als in Alltagsgesprächen aber, in denen sich Asymmetrien in Abhängigkeit von Thema, Beteiligtenkonstellation und Situation quasi permanent verschieben, sind sie im Fall von Prüfungsgesprächen konstitutiv für die Rollenrelation von Prüfenden und KandidatInnen (s. Deppermann 2018: 119) und zeichnen sich folglich durch ein größeres Maß an Stabilität aus. Entsprechend geht Fierbinţeanu (2014: 4) davon aus, dass Prüfende sowohl über Institutions- als auch über Fachwissen verfügen, während den KandidatInnen das Institutionswissen fehle und sie ihr Fachwissen gerade unter Beweis stellen müssen. Damit lässt sich eine Abschlussprüfung auch als Überprüfung eines Professionalisierungsprozesses begreifen, bei der es um die Frage geht,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

inwieweit es den KandidatInnen als KlientInnen der Institution gelungen ist, ihr Wissen an das Wissen der InstitutionsvertreterInnen anzunähern (s. Rahn 2011: 372).

Angesichts dieser herausragenden Bedeutung, die der wissensmäßigen Verortung der KandidatInnen zukommt, darf angenommen werden, dass Wissensasymmetrien tatsächlich eine Kategorie darstellen, an der sich die Interagierenden orientieren und die sie in den Prüfungsgesprächen selbst relevant setzen. Dies ist für die Analyse insofern ausschlaggebend, als sie dadurch einer gesprächsanalytischen Untersuchung überhaupt erst zugänglich bzw. für diese bedeutsam werden. Wissensasymmetrien stellen mithin keine Prämisse der Analyse dar, sondern im Gegenteil gilt es, durch die Analyse zu rekonstruieren, wie sie von den Interagierenden konstruiert und „communicatively salient" (Linell/Luckmann 1991: 5) gemacht werden. Die eingenommene Perspektive auf Wissen ist also eine interaktionale, durch die dessen soziale Bedeutung als Mittel der „Aushandlung, Aufrechterhaltung und Herstellung sozialer Beziehungen" (Reineke 2016: 3) in den Blick rückt. Mit einer solchen Perspektive geht zugleich ein dynamisches Verständnis von Asymmetrien einher, die durchaus in einem Moment verstärkt und in einem anderen abgeschwächt werden können. Lokal ist dabei sogar eine Umkehrung der Wissensasymmetrie nicht ausgeschlossen. So wäre es theoretisch vorstellbar, dass KandidatInnen in den Pflegeprüfungen ihre praktische Berufserfahrung gegenüber den Prüfenden hervorheben und dadurch situativ als ExpertInnen auftreten.

Anders als in Fachprüfungen sind es in Sprachprüfungen vor allem die Unterschiede in der Sprachkompetenz, auf die die Interagierenden orientieren (s. Kaufhold 2005: 83–93). Bedenkt man allerdings, dass das Korpus der vorliegenden Untersuchung auch Prüfungen mit KandidatInnen beinhaltet, deren sprachliche Ressourcen in der Prüfungssprache Deutsch deutlich beschränkt sind, so ist nicht auszuschließen, dass auch Asymmetrien in der Sprachkompetenz relevant gesetzt werden, wenn sie beispielsweise zu Störungen der Prüfungsinteraktion führen (s. auch Rahn 2011: 375).

Resümierend ist festzuhalten, dass Asymmetrie ebenso wenig wie institutionelle Kommunikation als ein Label verwendet werden sollte, das aufgrund von Macht- und Hierarchieverhältnissen vergeben wird (s. Brock/Meer 2004: 203). Denn dadurch rücken – wie Meer (1998) überzeugend argumentiert – einseitig bestimmte Merkmale in den Blick, während andere, zur angenommenen Asymmetrie gegenläufige Merkmale durch das angelegte Analyseraster fallen. Tatsächlich aber stellen Symmetrien und Asymmetrien gar keinen kontradiktorischen Gegensatz dar (s. Linell/Luckmann 1991: 3–4), sondern können im Gegenteil gleichzeitig miteinander und gegeneinander wirken (s. Brock/Meer 2004: 185). In der Analyse gilt es folglich, einerseits die lokale Dynamik von Symmetrien und Asymmetrien zu berücksichtigen und dabei andererseits die grundsätzliche Aufgabenverteilung der Interagierenden sowie ihre damit einhergehenden Rechte und Pflichten zu rekonstruieren (s. Kaufhold 2005: 69–83).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bewertungs- und Beurteilungsfokus

Prüfungsgespräche dienen der Erkundung des kandidatenseitigen Wissensstandes innerhalb des geprüften Fachgebietes (s. Techtmeier 1997: 518). Da diese Überprüfung regelmäßig in einem notenmäßigen Urteil mündet, ist das gesamte sprachliche Handeln der Interagierenden auf den Zweck der Bewertung (bzw. Beurteilung) bezogen (s. Rahn 2011: 375–376; für universitäre Auswahlgespräche: Beckmann 2012: 93). Diesen Bewertungs- und Beurteilungsfokus zeigen sich die Beteiligten in den Prüfungsgesprächen fortwährend an, wodurch sie ihn zugleich aktualisieren (s. Kaufhold 2005: 80–84). Entsprechend bezeichnet Rahn (2011: 376) Prüfungsgespräche als „Bewertungsdiskurse" und rückt sie damit in die Nähe von Bewerbungsgesprächen. Denn wie Grießhaber (1987) zeigt, wird die Entscheidung über die Eignung von BewerberInnen häufig nicht erst im Anschluss an die Bewerbungsgespräche getroffen, sondern bereits in den Gesprächen selbst. Nach diesem „Bewertungsdrift" (Grießhaber 1987: 30), der als Umschlagpunkt im Gespräch rekonstruierbar ist, diene das weitere Gespräch dann lediglich der Konsolidierung des getroffenen Urteils. Analog dazu kann nun auch für Prüfungsgespräche vermutet werden, dass sich Prüfende ihre Urteile nicht etwa ad hoc im Anschluss an die Prüfungen bilden, sondern dass sie bereits parallel zur Wissensdarstellung der KandidatInnen (mentale oder verbale) Bewertungen vornehmen und dass diese ihre weiteren Aktivitäten beeinflussen. Komplementär dazu sind die KandidatInnen ihrerseits wahrscheinlich darauf orientiert, die prüferseitigen In-actu-Bewertungen zu erfassen und ihre Wissensdarstellung danach auszurichten.

An dieser Stelle scheint allerdings eine terminologische Klärung erforderlich, denn bislang habe ich die Ausdrücke „Bewerten" und „Beurteilen" entweder nebeneinander verwendet oder die Bezeichnung aus den jeweiligen Studien übernommen. Fragt man also, wie sich die beiden Aktivitäten unterscheiden, so zeigt der Blick in die Forschungsliteratur, dass Beurteilen – sofern die beiden Ausdrücke nicht synonym verwendet werden – in der Regel als eine spezifische Form des Bewertens aufgefasst wird. So gilt das Bewerten als ubiquitäre Aktivität (s. Hrncal/Gerwinski 2015: 46; Pomerantz 1984: 57), bei der ein Bewertungsobjekt im Hinblick auf einen Bewertungsmaßstab eingeschätzt wird. Dieser Maßstab kann vage oder spezifisch sein (s. Hrncal/Gerwinski 2015: 46) und die Bewertungen selbst müssen nicht explizit geäußert werden, sondern können auch implizit bleiben. Im Unterschied dazu nehmen Beurteilungen auf institutionelle Maßstäbe Bezug (s. Mundwiler 2017: 70), wozu im schulischen Kontext vor allem Noten gehören (s. Mundwiler 2017: 70; Wegner 2016: 156). Es handelt sich folglich um explizite Werturteile.

Diese Abgrenzung soll in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich übernommen werden. Denn angesichts der Tatsache, dass Prüfungsgespräche in einer (zumeist notenmäßigen) Beurteilung münden, die im Nachgespräch ausgehandelt wird, erscheint es sinnvoll, die damit verbundenen Aktivitäten von spontanen prüferseitigen Reaktionen im Prüfungsgespräch selbst zu unterscheiden, durch

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Bewertungen zum Ausdruck kommen. Allerdings möchte ich gegenüber dem in der Forschungsliteratur vorgefundenen Verständnis der beiden Aktivitäten zwei Modifikationen vornehmen. Erstens verstehe ich das Bewerten anders als Ehlich/Rehbein (1986: 16–17) und Mundwiler (2017: 70) nicht als einen mentalen Prozess, sondern als dessen Exothese in der Prüfungsinteraktion. Und zweitens soll die Aktivität des Beurteilens nicht auf das Äußern von Noten oder Punktzahlen beschränkt bzw. an dieses gebunden sein; vielmehr möchte ich auch die Bezugnahme auf nicht-skalare institutionelle Normen mit einbeziehen (s. hingegen Wegner 2016: 156–159). Diese Normen werden in den Nachgesprächen relevant gesetzt. Sie zu rekonstruieren, wird Aufgabe des zehnten Kapitels sein.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich, dass Beurteilungen vor allem in den Nachgesprächen zu erwarten sind, wenn die Prüfenden die Note untereinander verhandeln und wenn sie diese den KandidatInnen mitteilen. Entsprechend konstatiert Beckmann (2012: 87) für universitäre Auswahlgespräche, dass die „Tabus einer offenen negativen Bewertung" (Schwitalla 2006a: 244) in der internen Besprechung entfallen, um zu einem Urteil über den Prüfling zu kommen.

Nimmt man nun die Prüfungsgespräche selbst in den Blick, stellt sich die Frage, welche Rolle Bewertungsaktivitäten spielen, wie sie organisiert sind und welche Formen von Bewertungen vorkommen. Zu erwarten wäre zunächst, dass Bewertungen vor allem als Reaktion auf kandidatenseitige Antwortversuche geäußert werden. Denn angesichts der zentralen Bedeutung, die dem Frage-Antwort-Muster in Prüfungsgesprächen zukommt (s. z. B. Rahn 2022: 127–210; Fierbinţeanu 2014: 7–13; Munsberg 1994: 139; Holly 1979: 132), erscheint diese Sequenzposition für Bewertungsaktivitäten prädestiniert. So wurde für das Unterrichtsgespräch vielfach gezeigt, dass Lehrkräfte nach einem Antwortversuch anzeigen, ob bzw. inwieweit dieser ihre Erwartungen erfüllt. Als grundlegende Organisationseinheit der Unterrichtsinteraktion gilt deshalb die IRE-Sequenz, bestehend aus Initiierung durch die Lehrkraft, schülerseitiger Reaktion im zweiten Turn und Evaluation im dritten Turn (s. bereits Mehan 1979). Entsprechend beobachten auch Sliedrecht et al. (2016: 122–126) für Bewerbungsgespräche, dass im dritten Turn geäußerter Zweifel (CHALLENGING FORMULATIONS) dazu dient, die BewerberInnen zu einer Überarbeitung ihrer ursprünglichen Antwort herauszufordern. Deren Reaktionen belegen, dass solche CHALLENGING FORMULATIONS als negative Bewertungen aufgefasst werden und als „failing of the test the recruiter projected for them" (Sliedrecht et al. 2016: 126). Allerdings besteht – und dies stellt einen entscheidenden Unterschied zur Unterrichtsforschung dar – keineswegs Einigkeit darüber, welche Bedeutung dem dritten Turn in Bewerbungsgesprächen zukommt. Während etwa Schilling (2001: 220–234) für ihre Daten ein Aufgabe-Lösungs-Muster beschreibt, im Rahmen dessen die Einstellenden die Lösungsvorschläge der BewerberInnen nicht nur bewerten, sondern das eingebrachte Wissen sogar weiterbearbeiten, hebt Button (1992:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

214–219) gerade hervor, dass eine Rückmeldung im dritten Zug häufig ausbleibe. Dies führe dazu, dass Missverständnisse nicht repariert werden bzw. den BewerberInnen nicht die Möglichkeit eingeräumt wird, ihre Antworten zu überarbeiten. Diese Zurückhaltung habe die Funktion, die Objektivität der Beurteilung eines Bewerbers / einer Bewerberin dadurch zu gewährleisten, dass Antworten als seine/ihre persönliche Leistung hergestellt werden und nicht als interaktionales Produkt (s. Button 1992: 229–230). Da auch in Prüfungsgesprächen die Maxime gilt, dass die Leistung der KandidatInnen möglichst unabhängig von ihrer interaktionalen Konstitution beurteilt werden soll (s. Teilkapitel 3.1), wäre es denkbar, dass die Prüfenden es ebenfalls vermeiden, Bewertungen als Reaktion auf Antwortversuche zu äußern.

Wie also werden die Relevanz und die Ausgestaltung des Feedback-Turns in den entsprechenden Arbeiten zu Prüfungsgesprächen beschrieben? Beim Blick in die wenigen Studien, die dazu vorliegen, fällt vor allem die Heterogenität der Befunde auf. So reicht das Spektrum (a) von der Einschätzung, dass ein Feedback systematisch entfalle (s. Nolda 1990) über (b) die Beobachtung, dass explizite und/oder negative Bewertungen vermieden werden (s. Wermbter 2013; Fierbinţeanu 2008; Meer 1998; Wiesmann 1997; Steuble 1983; Holly 1979) bis hin (c) zur Annahme einer unterrichtsähnlichen dreigliedrigen Struktur (s. Munsberg 1994), die auch die Möglichkeit von explizit negativem Feedback einschließt (s. Rahn 2022: 201–208; Dedering/Naumann 1986).

Dabei dürften die Diskrepanzen in den Befunden teilweise dadurch bedingt sein, dass unterschiedliche Arten von Prüfungen untersucht werden. So bezieht sich die Einschätzung (a), dass Prüfende im dritten Zug kein Feedback äußern, sondern dieser Turn vornehmlich als Abschlusssignal fungiere (s. Nolda 1990: 65), auf Sprachprüfungen, in denen das Prüfendenverhalten weitgehend reglementiert ist. Ebenso sind die Prüfenden in psychologischen Tests gehalten, die Korrektheit der Antwort nicht anzuzeigen (s. Maynard/Marlaire 2016). Allerdings beobachten Maynard/Marlaire (2016) trotz dieses „Neutralitätsgebots" in den von ihnen videografierten Interaktionen subtile, insbesondere nonverbale Unterschiede in den Reaktionen auf korrekte und nicht-korrekte kandidatenseitige Antworten. Damit ergibt sich bereits eine Nähe zu der Annahme (b), wonach sich Prüfende zwar nicht gänzlich eines Feedbacks enthalten, aber doch explizite und/oder negative Bewertungen vermeiden. Eine solche Präferenz für implizite oder gar subtile Formen des Bewertens wurde mehrfach auch für Fachprüfungen festgestellt. Holly (1979: 137–138) etwa merkt an, dass deutliche Formulierungsänderungen bei der Paraphrase kandidatenseitiger Antworten der Distanzierung und somit der Kritik dienen, während Formulierungsübernahmen als unmerkliche Bestätigungen eingesetzt werden können. Neben solchen Reaktionen im dritten Turn gehören auch antwortbegleitende Prüferreaktionen wie die Art und die Frequenz von Rezipienz (s. Cirko 2016; Steuble 1983: 203; Holly 1979: 140 und für Sprachprüfungen: Wiesmann 1997: 244) zu den subtilen Feedbackformen. Auch nonverbal kann eine Negativbe-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wertung antwortbegleitend angezeigt werden, etwa durch eine Abwendung des Blicks oder ein Anheben der Augenbrauen (s. Steuble 1983: 204). Und schließlich verweist Meer (1998: 114–116) zufolge gerade das Ausbleiben einer prüferseitigen Reaktion auf besondere Unzufriedenheit mit den Ausführungen des Prüflings und diene somit der Markierung von Wissensdefiziten (s. Meer 1998: 114–116). Damit wäre es ebenfalls als eine implizite Form der (Negativ-) Bewertung anzusehen.

Meer (1998: 39–43) findet in ihren Daten allerdings durchaus auch explizite Bewertungen, die somit nicht generell zu den UNSAYABLES zu gehören scheinen. Zurückhaltung beobachtet sie aber vor allem bei negativem Feedback, das präferiert als Korrekturhinweis bzw. -durchführung in imageschonender Form gestaltet wird. Die Fokussierung von Nicht-Wissen wird folglich vermieden (s. auch Vonen et al. 2022). Ähnlich konstatiert auch Steuble (1983: 186–187), dass bei unklarer oder unrichtiger Beantwortung von Fragen auf „vorsichtige Formulierungen" wie *ich hab das noch nicht ganz verstanden* zurückgegriffen werde, wobei ein solches verbales Anmelden von Zweifeln mit eindeutigen Ablehnungssignalen auf der nonverbalen Ebene einhergehen könne (s. Steuble 1983: 207). Als eine implizite Form der Negativbewertung lässt sich auch das von Wermbter (2013) beschriebene Muster des Nachhakens auffassen. Indem ein/e KandidatIn nämlich zu einer Überarbeitung seiner/ihrer Antwort aufgefordert wird, zeigt der/die Prüfende an, „dass die zuvor gegebene Antwort nicht ausreichend informativ war" (Wermbter 2013: 313) und somit nicht den prüferseitigen Erwartungen entspricht.[28] Auch wenn Rahn (2022: 133) den Begriff der Nachhak-Sequenz explizit ablehnt, so beruht auch seine Unterscheidung von Realisierungsvarianten des Prüfungsfrage-Antwort-Musters auf dem Kriterium, ob eine Antwort erwartungskonform ist und wie Prüfende im dritten Turn mit nicht-erwartungskonformen Antworten umgehen (s. Rahn 2022: 155–201). Dabei reicht das Handlungsspektrum von einer Re-Initialisierung der im ersten Turn formulierten Frage (s. Rahn 2022: 163–166) bis hin zur negativen Einschätzung einer kandidatenseitigen Antwort und einem Musterabbruch (s. Rahn 2022: 201–208). Dabei kann Rahn (2022: 201–208) belegen, dass auch unabgeschwächte Negativbewertungen vorkommen. Zwar wird dies als konfrontativer Prüfungsstil kritisiert, der das „Risiko einer Verunsicherung der Prüflinge" (Rahn 2022: 207) berge. Gleichwohl deutet sich hier der fließende Übergang zur Position (c) an, der Annahme eines unterrichtsähnlichen Feedback-Turns.

28 Wermbter (2013: 307) führt das Ausbleiben expliziter Bewertungen in den von ihr untersuchten Prüfungskolloquien darauf zurück, dass es sich um Gruppengespräche handelt, an denen neben den Prüfenden auch Studierende teilnehmen. Die Anwesenheit eines Publikums nämlich bedinge, dass die Prüfenden zurückhaltend seien, verbindliches Lob auszusprechen oder KandidatInnen durch negative Kritik bloßzustellen. Diese Argumente gelten allerdings m. E. zumindest in abgeschwächter Form auch für Prüfungsformen ohne Publikum, da in der Regel ja mehrere Prüfende anwesend sind.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Entsprechend geht Munsberg (1994) davon aus, dass die dreizügige Grundstruktur auch für Prüfungsgespräche gelte. Dabei bestehe der dritte Zug, die Reaktion des Prüfenden, aus dem „Akzeptieren oder dem Nicht-Akzeptieren (eines Aspekts) der Antwort" (Munsberg 1994: 139), wobei letzteres mit einer Korrektur einhergehen könne (s. Munsberg 1994: 140–143). Damit hebt er die Bedeutung des Bewertens als Bestandteil der Prüfungsinteraktion hervor. Wiesmann (1997: 243) geht allerdings davon aus, dass sich Bewertungen auf die Korrektheitsdimension beschränken. Da fachliche Korrektheit aber in den von ihr untersuchten Sprachprüfungen nicht entscheidend für die Beurteilung der Prüfungsleistung ist, sei diese „komplett ausgelagert" (Wiesmann 1997: 243) und finde erst im Anschluss an die Prüfung statt. Allerdings ist dieser Befund wegen des unterschiedlichen Stellenwerts der Korrektheit nicht ohne Weiteres auf Fachprüfungen übertragbar.

Im Zusammenhang mit derartigen Restriktionen stellt sich zudem die Frage, ob sich das Bewerten wie in den bislang diskutierten Fällen ausschließlich innerhalb des Frage-Antwort-Musters vollzieht oder ob auch größere Einheiten bewertet werden. Zu erwarten wären solche globalen Bewertungen wohl am ehesten in Prüfungsgesprächen, in denen sich die Prüfenden zurückhalten und den KandidatInnen über längere Abschnitte hinweg den FLOOR überlassen (s. auch Dedering/Naumann 1986: 140).

Krisen und sprachlich-interaktionale Herausforderungen

Der im vorherigen Abschnitt referierte Befund, dass sich Prüfende mit dem Äußern von Kritik zurückhalten, könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass solche negativen Bewertungshandlungen Krisen auslösen oder verschärfen können. Krisen wiederum dürften in Prüfungsgesprächen in besonderem Maße dispräferiert sein. Wird nämlich die thematische Progressivität durch Turbulenzen in der Interaktion verlangsamt oder gar sistiert, so ist dadurch zugleich das Erreichen des übergeordneten Gesprächsziels, die Beurteilung des kandidatenseitigen Wissens, gefährdet. Entsprechend konstatiert Meer (1998: 180), dass die Interagierenden in dem von ihr untersuchten Material „scheinbar durchgängig daran interessiert waren, die Krise nicht als solche erkennbar werden zu lassen", und dass sie sie deshalb in keinem Fall explizit thematisierten. Das Ausbleiben einer solchen metakommunikativen Bearbeitung kennzeichnet auch das von Steuble (1986, 1983) analysierte Prüfungsgespräch.

Beide Arbeiten perspektivieren Krisen als Folge einer Diskrepanz zwischen den fachlichen Erwartungen der Prüfenden und der PERFORMANCE der KandidatInnen. So geht Meer (1998) davon aus, dass einerseits kandidatenseitige Wissensdefizite und andererseits ein Dissens zwischen den Interagierenden Krisen bedingen können. In beiden Fällen bestehe das Krisenpotenzial darin, dass institutions- bzw. gattungsspezifische Anforderungen gefährdet sind oder nicht erfüllt werden. Im ersten Fall manifestiere sich die Krise in einem kandidatenseitigen Schweigen bzw. in einer Umkehrung der Redeanteile (s. Meer

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

1998: 156), während im zweiten Fall das Ziel gefährdet sei, zu einem Konsens zu gelangen (s. Meer 1998: 177).

Neben einer Verletzung von fachlichen Erwartungen kann auch die beschränkte sprachliche Kompetenz von KandidatInnen zu Störungen der Prüfungsinteraktion führen. Für die Rekonstruktion sprachlicher Anforderungen erscheinen solche Turbulenzen insofern instruktiv, als sie dazu führen könnten, dass Bedeutungen ausgehandelt und prüferseitige Erwartungen offengelegt werden (s. Teilkapitel 4.3). Allerdings stellt Wermbter (2012) am Material von zwei Kolloquiengesprächen fest, dass nicht zwischen sprachlichen und fachlichen Wissensdefiziten differenziert wird, sondern dass die Entlarvung sprachlichen Nicht-Verstehens ebenso vermieden wird wie die Thematisierung fachlicher Wissenslücken. Eine solche Tabuisierung hätte – wenn sie auch für die vorliegenden Prüfungsgespräche gelten würde – erhebliche Konsequenzen für die Analyse, da Erwartungen damit gerade nicht rekonstruierbar wären. Zwar wird Wermbters Befund durch die von Rahn (2022: 332–355) durchgeführten Analysen relativiert, die belegen, dass Prüfende KandidatInnen mit Deutsch als Fremdsprache sprachlich entlasten, allerdings zielen auch Entlastungsverfahren nicht in erster Linie auf eine Offenlegung von Problemen, sondern sie dienen entweder deren Vermeidung oder deren Verringerung. Insofern sollte mit Blick auf das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung bedacht werden, dass der Spielraum, Probleme im Rahmen der Prüfungsinteraktion auszuhandeln, vermutlich beschränkt ist (s. Teilkapitel 4.3.2).

Eine englischsprachige Studie, die sich systematisch den Schwierigkeiten von L2-SprecherInnen widmet, liegt mit Roberts et al. (2000) vor. Auf der Grundlage von 24 Prüfungsgesprächen der britischen Ärzteausbildung (s. genauer Roberts et al. 2000: 371, 373) kommen die AutorInnen zu dem Ergebnis, dass die Schwierigkeiten weniger die Ebene des Wortschatzes und der Grammatik betreffen als vielmehr die stilistischen Anforderungen (s. Roberts et al. 2000: 373). Dazu gehört beispielsweise das Erkennen von Rahmenwechseln. So changieren die Prüfungen zwischen drei Stilebenen (DISCOURSES), dem Diskurs der persönlichen Erfahrung, dem professionell-beruflichen Diskurs und dem institutionellen Diskurs. Gefordert ist also ein flexibler Umgang mit den drei kommunikativen Stilen. Den L2-SprecherInnen bereite dabei gerade der institutionelle Diskurs Schwierigkeiten, denn dieser entspricht nicht den kommunikativen Praktiken des beruflichen Alltags, sondern erfordert eine wissenschaftliche Begründung ärztlichen Handelns:

> the everyday competencies and practices of the general practitioner have to be presented in institutional terms through language that reifies and abstracts these practices (Roberts et al. 2000: 371).

Ähnlich stellt Amorocho (2018a, b) fest, dass sich in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung kommunikative Praktiken rekonstruieren lassen, durch die einerseits ein Bezug zum pflegerischen Handeln hergestellt wird, die andererseits aber nicht mit den Praktiken des beruflichen Alltags identisch sind. So be-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

steht in den von ihr untersuchten Prüfungen eine Aufgabe darin, ein rechtliches Problem zu erörtern, das durchaus in der pflegerischen Praxis auftreten könnte und insofern an berufliche Erfahrungen anschließt (s. Amorocho 2018a). Auf der sprachlichen Ebene allerdings wird durch die Prüfungsaufgabe ein „monologisches" Argumentieren unter Einbezug der Gegenposition relevant gesetzt, wie es in beruflichen Kontexten nicht vorkommt (s. Amorocho 2022: 38–44). Vielmehr ergibt sich eine Nähe zu schriftlichen Argumentationsformaten. Aus dieser Nähe allerdings abzuleiten, dass die institutionsseitigen Erwartungen auf die Normen konzeptioneller Schriftlichkeit gerichtet sind, greift ebenfalls zu kurz (s. Amorocho 2018b). Gefordert sind vielmehr spezifische Praktiken, die darauf zugeschnitten sind, fachliches Wissen in einem berufsbezogenen Kontext dazulegen. Diese bislang nur für Einzelfälle beschriebenen Praktiken möchte die vorliegende Studie systematisch rekonstruieren.

Die Befunde von Amorocho (2018a, b) und Roberts et al. (2000) legen nahe, dass für das Ablegen einer Prüfung über das Fachwissen im engeren Sinne hinaus Wissen darüber erforderlich ist, wie die Prüfungsgegenstände angemessen darzubieten sind. Entsprechend geht auch Rahn (2011: 376) für den hochschulischen Kontext davon aus, dass Studierende ein Wissen über die spezifischen „institutionelle[n] Handlungsmuster" benötigen, um Prüfungen bestreiten zu können. Während also angenommen werden kann, dass institutionsübergreifend „Prüfungsmusterwissen" erforderlich ist, scheinen die Muster bzw. Praktiken selbst zumindest teilweise institutionsspezifisch zu sein. Denn wie bereits erwähnt, ist für hochschulische Prüfungen eine eristische Wissensbearbeitung maßgeblich (s. Rahn 2022: 211–283; s. auch Redder 2019; Thielmann 2009a: 27, 2009b: 48). Bedenkt man aber, dass die damit einhergehende Anforderung, Themen diskursiv zu bearbeiten, anstatt konsolidierte Wissensbestände zu reproduzieren, Ausdruck einer (bestimmten) wissenschaftlichen Mentalität ist, so kann nicht angenommen werden, dass eine eristische Wissensbearbeitung auch in der beruflichen Bildung gefordert ist. Insofern zeigt sich an dieser Anforderung zugleich die enge Verzahnung von sprachlichen und fachlichen Normen. Denn wenn das Wissenschaftsverständnis als normativer Überbau auf der fachlichen Ebene bestimmte kommunikative Praktiken auf der sprachlichen Ebene erforderlich macht, sind sprachliche und fachliche Anforderungen kaum voneinander zu trennen. Und selbst bei solchen Anforderungen, die eindeutig auf der fachlichen Ebene anzusiedeln sind, ist an der sprachlichen Oberfläche nicht unbedingt eindeutig zu entscheiden, ob eine bestimmte Kandidatenenäußerung tatsächlich fachlich unangemessen ist oder ob es sich nicht vielmehr um ein ausdrucksseitiges Problem handelt.[29] Wegen dieser Verflechtung von fachlichen

29 So analysiert Rahn (2011) ein Beispiel, bei dem der Prüfende durch seine Reaktion anzeigt, dass die kandidatenseitige Antwort nicht seinen Erwartungen entspricht. Ob das Problem allerdings auf der Äußerungsebene, der propositionalen Ebene oder der illokutiven Ebene begründet liegt, ist an der sprachlichen Oberfläche nicht eindeutig zu entscheiden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und sprachlichen Anforderungen erscheint es nicht möglich, die fachliche Leistung von KandidatInnen unabhängig von ihrem sprachlichen Handeln zu beurteilen (s. Teilkapitel 3.1). Zudem ist zu bedenken, dass das Prüfungsgespräch als Interaktionssituation eine Ko-Konstruktion darstellt (s. Roberts et al. 2000: 372). KandidatInnen stehen somit immer auch vor der interaktionalen Aufgabe, die von den Prüfenden etablierten Zugzwänge angemessen zu bedienen. Dennoch wird von institutioneller Seite häufig der Eindruck erweckt, dass ausschließlich das fachliche Wissen beurteilungsrelevant sei. Dies hat zur Folge, dass sprachlich-interaktionale Anforderungen nicht transparent gemacht werden. Insofern könnte man diese in Analogie zur HIDDEN AGENDA von Bewerbungsgesprächen (s. zusammenfassend Pache 2004: 12) durchaus als „versteckte Anforderungen" bezeichnen (HIDDEN DEMANDS, Roberts et al. 2000: 374).

3.4 Fazit: Desiderata einer (gesprächsanalytischen) Prüfungsforschung

Wie die synoptische Darstellung gezeigt hat, ist die Forschung zu Prüfungsgesprächen als lückenhaft zu bezeichnen. Im Folgenden sollen nun die im Verlaufe des Kapitels herausgearbeiteten Desiderata noch einmal zusammengefasst werden. Entsprechend der methodischen Verortung der vorliegenden Studie wird dabei eine gesprächsanalytische Perspektive eingenommen.

Die erste Forschungslücke betrifft die Rekonstruktion prüfungsspezifischer Aktivitäten und Interaktionsverläufe. Gerade wenn man die Befunde zu Prüfungsgesprächen mit denen zu verwandten kommunikativen Gattungen wie dem Unterrichts- oder dem Bewerbungsgespräch vergleicht, so ist der Forschungsstand noch immer als schlaglichtartig zu charakterisieren. Zwar liegt mit Rahn (2022) inzwischen eine Studie vor, die die Handlungsstruktur universitärer Prüfungsgespräche auf empirischer Basis beschreibt, für den schulischen Bereich aber fehlen vergleichbare Studien bislang vollständig. So beschränken sich die wenigen gesprächsanalytischen Untersuchungen zu Prüfungen in der Institution Schule auf die Rekonstruktion ausgewählter und spezifischer (Sequenz-) Muster der Mikroebene (s. Vonen et al. 2022; Skovholt et al. 2021). Und gerade weil für hochschulische Prüfungsgespräche gezeigt werden konnte, dass die Gestaltung konversationeller Aktivitäten den spezifischen Zwecken der Wissenschaftssozialisation dient (s. Rahn 2022, Meer 1998 zum Argumentieren), besteht ein dringender Bedarf, die Spezifika der Wissens- und Kompetenzüberprüfung in anderen institutionellen Zusammenhängen zu untersuchen. Das gilt insbesondere für die Prüfungsgespräche der beruflichen Bildung, die – abgesehen von den Einzelfallanalysen in Amorocho (2018 a, b, 2017, 2015) – bislang nicht Gegenstand gesprächsanalytischer Forschung waren.

Mit diesem „blinden Fleck" geht aus der Perspektive des Faches Deutsch als Zweitsprache ein zweites Desiderat einher, denn für berufsbezogene Prüfungsgespräche fehlen bis dato Erkenntnisse darüber, wie KandidatInnen mit einem

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

anderen sprachlichen und/oder kulturellen Hintergrund diese Interaktionssituation im deutschsprachigen Kontext bewältigen. So entstammen alle mir bekannten Arbeiten, die sich dem sprachlichen Handeln in der Zweit- oder Fremdsprache widmen, dem universitären Kontext (s. Rahn 2022, 2014, 2011; Wermbter 2013, 2012; Fierbinţeanu 2008; Roberts et al. 2000). Gerade angesichts des Fachkräftemangels aber gewinnt die Aufgabe, Geflüchtete in das System der beruflichen Bildung und in den Arbeitsmarkt zu integrieren, an Bedeutung. In besonderem Maße gilt dies für das Gesundheitswesen. Um aber Personen mit Deutsch als Zweitsprache angemessen auf die sprachlichen Anforderungen vorzubereiten, müssen diese zunächst auf empirischer Basis beschrieben werden.

Das dritte Desiderat, das ich hervorheben möchte, steht in einer engen Verbindung zum zweiten. Es betrifft den normativen Überbau von Prüfungsgesprächen. Bedacht werden sollte nämlich, dass sich beschränkte Ressourcen im Deutschen oder sprachliche Abweichungen nicht notwendigerweise auf die Beurteilung der Prüfungsleistung auswirken müssen. Zu fragen ist daher vielmehr, ob ein bestimmtes kandidatenseitiges Vorgehen die prüferseitigen Erwartungen erfüllt oder nicht. Nur dort, wo normative Erwartungen verletzt werden, kann eine Analyse, die beurteilungsrelevante Probleme von L2-SprecherInnen aufdecken möchte, sinnvollerweise ansetzen. Allerdings liegt bislang keine Studie vor, die eben diese normativen Erwartungen systematisch auf empirischer Basis rekonstruiert.

Die benannten Forschungslücken bilden eine wesentliche Motivation für die vorliegende Studie. Dennoch werden nicht alle Desiderata gleichermaßen bearbeitet. Vielmehr besteht das Forschungsinteresse in einer Rekonstruktion der sprachlichen und interaktionalen Anforderungen der Prüfungsgespräche. Da dieses Ziel eine Aufdeckung der normativen Erwartungen der Prüfenden erforderlich macht, liegt der Schwerpunkt auf dem dritten Desiderat. Zugleich aber schließt das Forschungsinteresse auch die Rekonstruktion der Aktivitätskomplexe und Aktivitäten ein, innerhalb derer die KandidatInnen bestimmte kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, denn mit diesen Aufgaben sind ebenfalls Anforderungen benannt. Somit greift die Arbeit auch das erste Desiderat auf. Demgegenüber ist es nicht das Ziel der Studie, die Schwierigkeiten von L2-SprecherInnen systematisch zu erfassen. Sollen nämlich Unterschiede zwischen KandidatInnen mit Deutsch als Erstsprache und KandidatInnen mit Deutsch als Zweitsprache beschrieben werden, so wäre angesichts der Heterogenität der Sprach- und Bildungsbiografien ein entsprechend großes Korpus erforderlich. Im Hinblick auf das zweite Desiderat beschränkt sich die Arbeit daher auf Einzelfallanalysen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4. Methodisches Vorgehen und Datengrundlage

Mit den Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung greift die vorliegende Studie – wie vorgängig dargestellt – einen „blinden Fleck" linguistischer Forschung auf. Dieser auf den ersten Blick verwunderliche Mangel an empirischer Forschung erscheint bei genauerer Beschäftigung mit dem Forschungsfeld erklärlich, denn eine Aufzeichnung schulischer Prüfungsgespräche hat beträchtliche praktische Hürden zu überwinden. Zugleich aber steht der Unzugänglichkeit des Feldes die hohe Relevanz der Prüfungsgespräche für die Bildungskarriere und der damit einhergehende Nutzen ihrer Erforschung gegenüber. Insofern überwiegen aus meiner Sicht die Argumente, die praktischen Widerstände zu überwinden und sich dem Gegenstand empirisch zu widmen. Dieses Vorhaben möchte die vorliegende Studie realisieren. Entsprechend soll im Folgenden beschrieben werden, wie das skizzierte Untersuchungsinteresse in einem Forschungsdesign verdichtet und in der Praxis realisiert werden kann. Dabei folgt der Aufbau des Kapitels weitgehend der Logik des Forschungsprozesses. So werden einleitend die Untersuchungsziele und deren Operationalisierung skizziert (s. Teilkapitel 4.1), um darauf aufbauend die Datenerhebung und -aufbereitung nachzuzeichnen sowie einen Überblick über das der Studie zugrunde liegende Korpus zu geben (s. Teilkapitel 4.2). Das dritte Teilkapitel schließlich widmet sich dem Prozess der Datenauswertung, der ausgehend von grundsätzlichen methodologisch-methodischen Überlegungen über analyseleitende Prinzipien hin zu den konkret vollzogenen Analyseschritten nachgezeichnet wird (s. Teilkapitel 4.3).

4.1 Untersuchungsziele und Design der Studie

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, besteht das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung darin, die sprachlichen und die (sprachlich-)interaktionalen Anforderungen von Prüfungsgesprächen der (Alten-)Pflegeausbildung zu beschreiben. Analyseleitend ist dabei die Annahme, dass die Bewältigung fachlicher Aufgaben von den KandidatInnen bestimmte sprachlich-kommunikative Kompetenzen erfordert (s. Seyfarth 2017: 91–92). Diese sprachliche Seite des geforderten fachlichen Handelns soll in der vorliegenden Studie rekonstruiert werden. Da folglich von dem in der Interaktion beobachtbaren sprachlichen Handeln ausgegangen wird – und nicht von den Dispositionen des Individuums wie bei der Beschreibung von Kompetenzen – erscheint der Begriff der Anforderung geeignet, um die eingenommene Analyseperspektive zu erfassen.

> Der Begriff *Anforderung* fokussiert die Tätigkeit einer Person oder Gruppe und bezeichnet die für die jeweilige Handlungsdurchführung notwendigen, konkreten (Teil-)Handlungen und Wissensbestände. Hingegen zielt der *Kompetenzbegriff* auf die Fähigkeiten einer Person und meint die zur Aufgabenbewältigung notwendigen allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen und Anforderungen sind nicht durchgängig einheitlich, sondern in Teilen abhängig von den Erwartungen der Adressatinnen und Adressaten und von den jeweils gültigen Normen. (Spiegel 2011: 37)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mit dem Ziel, sprachliche Anforderungen zu beschreiben, fügt sich die vorliegende Studie in eine Reihe aktueller Untersuchungen ein, die sich ebenfalls dem berufsbezogenen bzw. dem fachlichen Handeln widmen (s. z. B. Heine et al. 2018; Seyfarth 2017; Pucciarelli 2015; Settelmeyer/Widera 2015; Steffan 2015; Werner et al. 2015). Im Unterschied zu den genannten Arbeiten allerdings beschränkt sie sich auf die kommunikative Gattung des Prüfungsgesprächs. Diese Beschränkung auf einen überschaubaren Ausschnitt berufsschulischen Handeln ermöglicht es, die Daten gesprächsanalytisch zu untersuchen, was angesichts des hohen Analyseaufwands bei einem weiter gesteckten Untersuchungsgegenstand nicht zu bewältigen wäre. Denn das Vorhaben mag gemessen an Sprachbedarfsanalysen bescheiden anmuten, aus gesprächsanalytischer Perspektive aber stellen Prüfungsgespräche eine Großform des Sprachgebrauchs dar (s. Deppermann et al. 2016: 12) und repräsentieren ebenso wie andere kommunikative Gattungen komplexe Handlungsmuster (s. Günthner/König 2016: 182).

Ein wesentliches Ziel der Analyse muss folglich darin bestehen, die Musterhaftigkeit der Prüfungsgespräche auf verschiedenen Ebenen aufzudecken. Dazu sind Aufzeichnungen von Prüfungsgesprächen erforderlich, denn nur natürliche bzw. authentische Interaktionen (s. Imo/Lanwer 2019: 71–72; Couper-Kuhlen/Selting 2018: 18–19; Mondada 2013: 33; Bergmann 2001: 922), die nicht zum Zwecke der Aufnahme arrangiert werden, ermöglichen einen unverstellten Blick auf die Alltagspraktiken (s. Stukenbrock 2013: 224), die es im Zuge der Analyse aufzudecken gilt. Die Prüfungsgespräche bilden somit die primäre Datenquelle der vorliegenden Untersuchung.

Allerdings ist die Aufdeckung von Mustern nicht ausreichend, um die sprachlichen und die sprachlich-interaktionalen Anforderungen vollständig zu erfassen. Denn mit der Fokussierung auf die Musterhaftigkeit wird ausgeblendet, dass gerade die Unterschiede im Vorgehen für die Beurteilung der Prüfungen maßgeblich sein dürften und mithin auf eine (Nicht-)Erfüllung von Anforderungen hindeuten. Entsprechend muss ein weiterer Analysefokus darin bestehen, diese Unterschiede in den Blick zu nehmen und zu fragen, welche der rekonstruierten Praktiken den institutionellen Erwartungen entsprechen. Da sich diese Erwartungen nicht ausschließlich auf der Basis der Prüfungsgespräche bestimmen lassen, ist es erforderlich, weitere Datenarten einzubeziehen. Wie ich im Verlauf des Kapitels noch genauer darlegen werde, erscheinen dafür die Beurteilungsgespräche, die Erwartungshorizonte und die curricularen Vorgaben geeignet.

Bei den Beurteilungsgesprächen handelt es sich um die Gesprächsereignisse, die auf die Prüfungsgespräche folgen. Diese sind (zumindest in einem Teil des Korpus) so organisiert, dass die Prüfenden zunächst die Beurteilung unter sich aushandeln und das Ergebnis anschließend den KandidatInnen mitteilen. Im Unterschied dazu entstehen die Erwartungshorizonte bereits im Stadium der Prüfungsplanung. Sie dienen der schriftlichen Fixierung fachlicher Erwartungen. Auch die curricularen Vorgaben liegen in Textform vor. Anders als die Erwartungshorizonte gehören sie allerdings nicht zum Kontext des konkreten Prü-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

fungsereignisses, sondern dienen dazu, auf Bundeslandebene die Lernziele für die einzelnen Lernfelder festzulegen. Abgesehen von diesen Unterschieden aber ist allen vier Datenarten gemein, dass sie der schulischen Domäne entstammen und nicht für Untersuchungszwecke elizitiert werden. So entstehen sie einesteils in der Institution Schule selbst (Prüfungsgespräche, Beurteilungsgespräche, Erwartungshorizonte) und geben andernteils die Rahmenbedingungen für die schulische Ausbildung vor (curriculare Vorgaben). In der Summe bilden sie – wenn auch unterschiedlich gewichtet – die Basis der systematischen Datenanalyse.

Ergänzt werden sie durch Unterrichtsbeobachtungen und mündliche Sprachtests, die allerdings für den Gang der Analyse nicht konstitutiv sind, sondern als Zusatzinformationen herangezogen werden. Ebenso wie die beschriebenen Datenarten handelt es sich bei den Beobachtungen um natürliche Daten, die der Institution Schule entstammen. Da sie lediglich als ethnografisches Hintergrundwissen dienen, erscheint es vertretbar, dass sie aus praktischen Gründen nicht an denselben Pflegeschulen durchgeführt werden konnten wie die Prüfungsaufnahmen.[30] Inhaltlich lag der Schwerpunkt der Beobachtungen auf den Praktiken des Lehrens und Lernens in einem berufsbezogenen Kontext. Insbesondere sollten die Hospitationen einen Eindruck davon vermitteln, welcher Stellenwert dem praktischen Erfahrungswissen in Relation zum theoretischen Wissen beigemessen wird und wie die Lehrkräfte mit den diversen Sprach- und Bildungshintergründen umgehen. Fixiert wurden die Beobachtungen in Form von Protokollen.

Anders als bei den bislang beschriebenen Datenarten handelt es sich bei dem mündlichen Sprachtest, den die KandidatInnen absolvieren, um elizitierte Daten. Somit ist die Testung institutionell nicht in der Schule verankert, auch wenn die Räume der beteiligten Schulen genutzt werden. Die Funktion dieser zusätzlich erhobenen Daten besteht darin, die Sprachkompetenz unabhängig von der Fachkompetenz einzuschätzen. Denn auch wenn sich sprachliche und fachliche Probleme wohl häufig gegenseitig bedingen und insofern nicht vollständig voneinander zu trennen sind, erscheint es sinnvoll, das Kompetenzniveau im Deutschen zu kennen, um abschätzen zu können, inwiefern Schwierigkeiten beim Bewältigen der Prüfungsaufgaben primär fachlich oder primär sprachlich bedingt sind. Aus Gründen, die ich in Teilkapitel 4.2.3 darlegen werde, ist dafür das Testformat des ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS in besonderem Maße geeignet. Im Überblick sind die erhobenen Datenarten in Abbildung 2 dargestellt.

30 Über diese Beobachtungen des natürlichen Geschehens hinaus wurden auch Daten elizitiert, um Wissen über den institutionellen Kontext zu erwerben und um eigene Interpretationen auf ihre fachliche Angemessenheit hin zu überprüfen. Dafür wurden Gespräche mit ExpertInnen aus dem Feld geführt (PflegewissenschaftlerInnen, Studierende der Pflegewissenschaft, Lehrkräfte und eine Projektmitarbeiterin im Bereich „Sprache in der Pflegeausbildung"), die überwiegend in Form von Mitschriften und nachträglich angefertigten Gesprächsprotokollen fixiert wurden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

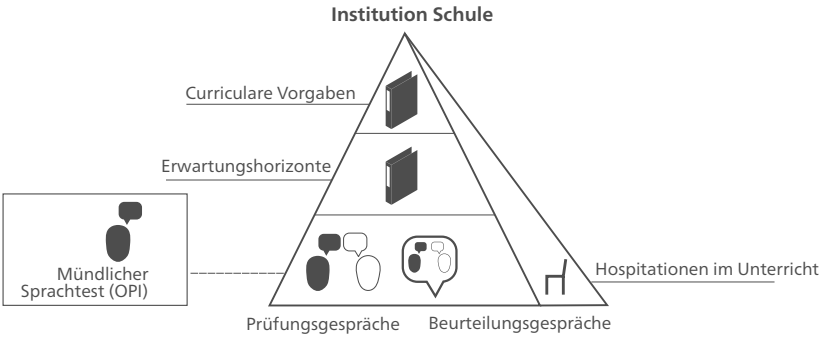


Abbildung 2: Überblick über die erhobenen Datenarten (eigene Darstellung)

Die Grafik soll die Beziehungen zwischen den Datenarten veranschaulichen. Diese Beziehungen sind durch vier Parameter bestimmt. Neben dem bereits erwähnten ersten Parameter, der Verankerung in der Institution Schule, sind dies zweitens die zeitliche Kontiguität, drittens die Medialität (mündlich vs. schriftlich) und viertens Überschneidungen in der Beteiligtenkonstellation. Je nachdem, welche Parameter zugrunde gelegt werden, ergeben sich unterschiedliche Gruppierungen der Datenarten. So betrifft die zeitliche Kontingenz das Verhältnis von Prüfungsgesprächen und Beurteilungsgesprächen, während die curricularen Vorgaben und die Erwartungshorizonte nicht zeitlich miteinander verbunden sind, sondern durch die Medialität. Überschneidungen in der Beteiligtenkonstellation ergeben sich zwischen den Prüfungsgesprächen und den Sprachtests, denn an beiden Ereignissen nehmen die KandidatInnen teil. Ausgeschlossen sind sie hingegen vom ersten der beiden Beurteilungsgespräche, denn dieses dient den Prüfenden dazu, ihre Einschätzungen untereinander zu besprechen. Das bedeutet, dass die KandidatInnen erst dann wieder als Gesprächsbeteiligte zugelassen werden, wenn das Ergebnis feststeht. Dieser Wechsel in der Beteiligtenkonstellation markiert zugleich den Beginn des zweiten Beurteilungsgespräches.

Nicht erfasst wird damit hingegen der Stellenwert der Datenarten für die vorliegende Studie, denn – wie bereits angedeutet – kommt ihnen ein unterschiedliches Gewicht und eine je spezifische Funktion für die Erreichung der Analyseziele zu. Die Abbildung 3 stellt deshalb dar, wie die Datenarten im Analyseprozess verwendet werden.[31]

31 Nicht einbezogen werden die Unterrichtsbeobachtungen und die ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS, da sie – wie bereits erwähnt – keinen Bestandteil der systematischen Datenanalyse bilden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

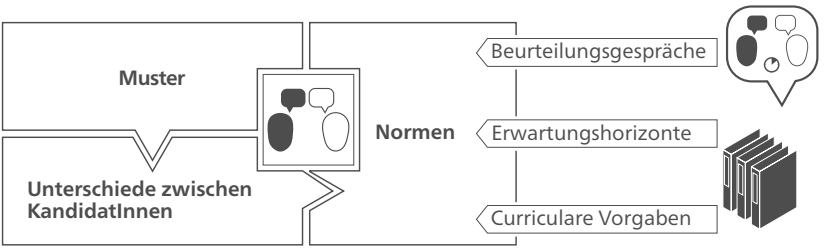


Abbildung 3: Verwendung der erhobenen Datenarten im Analyseprozess (eigene Darstellung)

Wie Abbildung 3 verdeutlicht, gliedert sich der Analyseprozess in drei Schritte, in welchen je unterschiedliche Datenarten zum Einsatz kommen. Dabei besteht der erste Schritt – wie bereits eingangs kurz erwähnt – darin, die Muster der Prüfungsgespräche auf unterschiedlichen Ebenen zu rekonstruieren. Darauf aufbauend werden im zweiten Schritt die Unterschiede zwischen den KandidatInnen rekonstruiert und der dritte Schritt schließlich dient dazu, die den Prüfungsgesprächen zugrunde liegenden Normen in Bezug auf das sprachliche Handeln der KandidatInnen in der Prüfungsinteraktion aufzudecken (s. auch Amorocho 2015: 217).

Wegen ihrer zentralen Rolle im Analyseprozess sind die Prüfungsgespräche in Abbildung 3 als ICON in der Mitte der Grafik platziert. Sie bilden die primären Daten, die in allen drei Analyseschritten zum Einsatz kommen. Demgegenüber werden die ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS (nicht in der Grafik) lediglich ergänzend im zweiten Analyseschritt einbezogen, um die rekonstruierten Unterschiede zwischen den KandidatInnen einordnen zu können. Die weiteren Datenarten wiederum spielen erst im dritten Analyseschritt eine Rolle. Dabei kommt ihnen allerdings eine zentrale Bedeutung zu. Denn für die Aufdeckung der Normen, die der Prüfungsinteraktion zugrunde liegen, erscheinen die Prüfungsgespräche als Datenquelle nicht ausreichend. Deshalb werden in diesem Schritt die Beurteilungsgespräche, die Erwartungshorizonte und die curricularen Vorgaben systematisch ausgewertet und die Ergebnisse mit denen der ersten beiden Schritte trianguliert.

Nachdem nun die Funktion der erhobenen Datenarten für den Gang der Analyse umrissen ist, möchte ich mich im Folgenden genauer den drei in Abbildung 3 dargestellten Analyseschritten widmen.

Wie bereits erwähnt, steht im ersten Schritt die Musterhaftigkeit der Prüfungsgespräche im Fokus. Um diese zu erfassen, soll einerseits die globale Organisation in Phasen, Teilphasen und Aktivitätskomplexe rekonstruiert werden, andererseits geht es darum, die zentralen konversationellen Aktivitäten Erklären und Argumentieren zu beschreiben. Dabei gehe ich von der Prämisse aus, dass

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Hervorbringung dieser Muster mit der Bewältigung spezifischer kommunikativer Aufgaben[32] verbunden ist und dass durch die Beschreibung dieser Aufgaben zugleich wesentliche Anforderungen bestimmt werden können.

Insgesamt widmet sich der erste Analyseschritt somit den interindividuellen Gemeinsamkeiten. Demgegenüber soll der Blick im zweiten Analyseschritt auf die Unterschiede zwischen den KandidatInnen gerichtet werden. Damit stehen die kommunikativen Praktiken im Fokus, die die KandidatInnen zur Aufgabenbearbeitung einsetzen, und die stilistischen Merkmale, die diese Praktiken konstituieren. Wie bereits erwähnt, werden dabei auch die Ergebnisse der ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS hinzugezogen, ohne dass diesen allerdings eine analyseleitende Funktion zukommt. Sie dienen vielmehr dazu, einzuschätzen, ob bestimmte kommunikative Praktiken auf Beschränkungen hinsichtlich der sprachlichen Ressourcen zurückzuführen sein könnten.

Nun lässt die Rekonstruktion unterschiedlicher kommunikativer Praktiken allein noch keine Rückschlüsse auf die den Prüfungen zugrunde liegenden Anforderungen zu. Denn aus linguistischer Perspektive mag eine Praktik zwar als mehr oder weniger elaboriert, explizit oder abstrakt eingestuft werden. Es darf aber nicht ohne Weiteres angenommen werden, dass Elaboriertheit, Explizitheit oder Abstraktheit auch den institutionellen Normen entspricht bzw. dass diese Merkmale überhaupt für die Beurteilung der Prüfungsgespräche relevant sind und damit sprachliche Anforderungen konstituieren. Aus dieser Einsicht folgt, dass bei der Rekonstruktion der Anforderungen nicht Normvorstellungen des/r Analysierenden oder bildungssprachliche Idealvorstellungen ausschlaggebend sein dürfen, sondern dass es stattdessen gilt, die institutions- und damit insbesondere die prüferseitigen Erwartungen aufzudecken (s. Teilkapitel 2.1, 2.3).

Im dritten Schritt soll deswegen untersucht werden, wie die Prüfenden die rekonstruierten Unterschiede beurteilen bzw. welches kandidatenseitige Vorgehen am genauesten ihren bzw. den institutionellen Erwartungen entspricht. Aus konversationsanalytischer Sicht müssten sich diese Erwartungen in der Prüfungsinteraktion selbst rekonstruieren lassen, da davon ausgegangen wird, dass sich die Interagierenden wechselseitig anzeigen, wie sie ihr Handeln auf-

32 Der Begriff der kommunikativen Aufgabe wird in der Forschungsliteratur auf Einheiten unterschiedlicher Größe bezogen. So verwenden ihn beispielsweise Becker-Mrotzek/Meier (2002: 29–31) auch für komplexe Probleme, deren Lösung auf der Ebene des Gesprächs angesiedelt ist, und Brünner et al. (2002: 8) nennen als Beispiele für „umgrenzte, lokale kommunikative Aufgaben" die Gesprächseröffnung oder die Formulierung eines Anliegens (ähnlich auch Deppermann 2008: 75–78 für Interaktionsaufgabe). Demgegenüber verwende ich den Begriff analog zu dem des JOBS bei Hausendorf/Quasthoff (1996: 130) bzw. dem der Gesprächsaufgabe (s. Ernst-Weber 2019) für das, was erledigt werden muss, um einen bestimmten Aktivitätskomplex zu realisieren oder eine Aktivität zu vollziehen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

fassen. Konkret sollte sich an der Reaktion des/r Prüfenden zeigen, ob und inwiefern ein bestimmtes kandidatenseitiges Vorgehen die institutionellen Anforderungen erfüllt. Allerdings ist zu bedenken, dass sich die Prüfenden weitgehend zurückhalten und dass sich die Prüfungsgespräche insofern gerade durch eine eingeschränkte Interaktivität auszeichnen (s. Teilkapitel 3.3). Aus diesem Grund werden – wie in Abbildung 3 dargestellt – im dritten Schritt die weiteren Datenarten einbezogen, um den normativen Überbau der Prüfungsgespräche aufzudecken. Zugleich muss mit der Einbeziehung dieser (teils schriftlichen) Datenarten das ausschließlich gesprächsanalytische Vorgehen verlassen werden (s. genauer Teilkapitel 4.3.2).

Insgesamt ist somit festzuhalten, dass die Untersuchungsziele der vorliegenden Studie durch ein dreischrittiges Vorgehen erreicht werden sollen. Dabei dient der erste Schritt unmittelbar der Erfassung der musterbezogenen Anforderungen, während dem zweiten eine Brückenfunktion zukommt, der erst in Kombination mit dem dritten Schritt zur Aufdeckung weiterer Anforderungen führt. Das bedeutet für das methodische Vorgehen, dass die in der Prüfungsinteraktion rekonstruierten kommunikativen Praktiken (zweiter Schritt) auf die normativen Erwartungen (dritter Schritt) bezogen werden müssen. Eine Beschränkung auf einen der beiden Schritte wäre demgegenüber nicht ausreichend, denn einerseits lassen die Unterschiede alleine keinen Rückschluss auf deren Beurteilung zu und andererseits stehen beobachtbare sprachliche Praktiken im Fokus der vorliegenden Studie, nicht hingegen die sprachbezogenen Einstellungen der Prüfenden. Im Ergebnis ermöglicht also die Kombination der beiden Schritte, die Verfahren der Wissenskonstruktion und -demonstration zu beschreiben, die mit den Normen der Prüfenden konvergieren. Diesen Verfahren wiederum lässt sich der Status sozial etablierter Praktiken zuweisen, mit anderen Worten: Es handelt sich um bildungssprachliche Praktiken in dem untersuchten berufsbezogenen Kontext (s. Teilkapitel 2.3 und 2.4).

4.2 Datenerhebung, -aufbereitung und Überblick über das Korpus

Nachdem im vorherigen Teilkapitel das Design der Studie skizziert wurde, möchte ich im Folgenden das Datenmaterial vorstellen, das der Untersuchung zugrunde liegt. Dabei gehe ich erstens auf den Prozess der Datenerhebung und -aufbereitung ein und gebe zweitens Informationen zu dem daraus hervorgegangenen Korpus.

Bereits eingangs wurde zum Prozess der Datenerhebung angemerkt, dass das Vorhaben, schulische Prüfungsgespräche aufzuzeichnen, auf beträchtliche rechtliche und institutionelle Hindernisse gestoßen ist. Diese Widerstände ließen zwischenzeitlich sogar die Durchführbarkeit des Vorhabens insgesamt als fraglich erscheinen. So erklärten beispielsweise einzelne Bundesländer Prüfungsaufzeichnungen generell für unzulässig und Schulen äußerten einerseits

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bedenken, dass die Aufnahmen im Falle von Klagen als Beweismaterial herangezogen werden könnten, und argumentierten andererseits damit, dass die Aufnahmen eine zusätzliche psychische Belastung für die ohnehin angespannten KandidatInnen darstellen könnten. Aufgrund dieser Widerstände beschränkt sich die vorliegende Studie auf Audio-Aufnahmen, obwohl diese das körperlich-visuelle Verhalten der Interagierenden nicht erfassen (s. Stukenbrock 2013: 225) und somit relevante Ausschnitte der Bedeutungskonstitution für die Analyse unzugänglich bleiben. Zudem sind angesichts der vielen Absagen lediglich Erhebungen an zwei Schulen zustande gekommen. Um deren Anonymität nicht zu gefährden, beschränke ich mich auf die Angabe, dass es sich um Einrichtungen in Berlin und Bremen handelt, die sich in nicht-staatlicher Trägerschaft befinden. In beiden Fällen ist es besonderen Umständen zu verdanken, dass die Prüfungsgespräche audiografiert werden konnten. So führt die eine der beiden Schulen im dritten Ausbildungsjahr Probeprüfungen durch, die vornehmlich zur Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen dienen und die somit einen weniger offiziellen Charakter haben. Dadurch dürfte die Hürde, sich an der Studie zu beteiligen, deutlich herabgesetzt sein. Gleiches gilt auch für die andere der beiden Schulen, in der die Aufzeichnung der Abschlussprüfungen zur gängigen Praxis gehört.

Der Kontakt zu den Schulen ergab sich in beiden Fällen durch persönliche Empfehlungen. Um die Auszubildenden für eine Beteiligung an der Studie zu gewinnen, habe ich ihnen die Ziele und den geplanten Ablauf des Projektes bei einem ersten Treffen vorgestellt. Die Datenerhebung selbst fand zwischen Januar und November 2013 statt. Dabei wurden im Zuge der Durchführung der ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS auch einige Metadaten zu den KandidatInnen mittels schriftlicher Befragung erhoben (Alter, Migrationserfahrung, Bildungs- und Sprachbiografie).

Aus organisatorischen Gründen konnte der Untersuchungsablauf an den beteiligten Schulen allerdings nicht konstant gehalten werden. So wurden die ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS in einem Fall vor den mündlichen Prüfungen durchgeführt,[33] im anderen Fall hingegen danach.[34] Zugleich variiert der zeitliche Abstand zwischen den beiden Teilen der Datenerhebung von einigen Wochen bis zu mehreren Monaten. Allerdings erscheint diese Varianz angesichts der langen Kontaktzeit mit dem Deutschen von untergeordneter Bedeutung. Somit kann

33 Die ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS fanden im August 2013 statt, die Prüfungsgespräche im November 2013. Eine Kandidatin allerdings gehörte zu der vorherigen Prüfungskohorte und hatte die Prüfung zum Zeitpunkt des OPIS bereits absolviert. Da es sich bei ihr um eine Kandidatin mit Deutsch als Erstsprache handelt, scheint der Zeitpunkt des Sprachtests relativ zur mündlichen Prüfung allerdings wenig ausschlaggebend.

34 Die Prüfungen fanden im Januar bzw. im Juni 2013 statt, die ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS wurden im Februar bzw. im September 2013 durchgeführt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

trotz der Unterschiede im Untersuchungsablauf davon ausgegangen werden, dass das im ORAL PROFICIENCY INTERVIEW festgestellte sprachliche Niveau in allen Konstellationen dem Niveau zum Zeitpunkt der Prüfungsgespräche entspricht.

Darüber hinaus unterscheiden sich auch die Erhebungsmodalitäten bei den Prüfungsereignissen selbst. So war es im Falle der Probeprüfungen möglich, dass ich als Beobachterin sowohl während der Prüfungsgespräche als auch während der anschließenden Beurteilungsgespräche anwesend war und Notizen zur räumlichen Konstellation und zum nonverbalen Verhalten (insbesondere der KandidatInnen) anfertigte. Zudem konnte ich die internen Besprechungen der Prüfenden protokollieren. Durch meine Teilnahme an den Prüfungen entwickelte sich ein persönlicher Kontakt zu den Prüfenden, die mich vereinzelt auch in ihre Beurteilungsgespräche einbezogen.[35]

Demgegenüber war meine Anwesenheit bei den Abschlussprüfungen, die von den Beteiligten selbst audiografiert wurden, nicht möglich. Entsprechend fehlen für diese Prüfungsgespräche Informationen zur Ökologie der Ereignisse und dazu, wie die Prüfenden die Performanz der KandidatInnen beurteilen. Diese „blinden Flecken" ließen sich auch nachträglich nur in Einzelfällen schließen, da ein persönlicher Kontakt zu den Prüfenden überwiegend nicht zustande kam. Zudem führten die Erhebungsmodalitäten dazu, dass die Beteiligten selbst über den Zeitpunkt des An- und Abschaltens des Aufnahmegeräts entschieden. Durch diesen Umstand lässt sich zwar einerseits am Datenmaterial nachvollziehen, wie die Prüfenden selbst die Grenzen des Ereignisses definieren, andererseits aber bleiben Sequenzen, die nicht audiografiert werden, der Analyse unzugänglich. So fehlen in den Aufnahmen etwa regelmäßig die Begrüßung und die Verabschiedung des Prüflings. Trotz dieser gewichtigen Nachteile aber bringt die Erhebungsmodalität auch einen entscheidenden Vorteil mit sich. Da die Aufzeichnung der Gespräche ein organischer Bestandteil der Prüfungspraxis ist und zudem keine institutionsfremde Person an den Prüfungen teilnahm, dürften die Auswirkungen des Beobachterparadoxons unter diesen Bedingungen deutlich geringer ausfallen als in dem ersten Setting (s. Labov 1972: 209, 1971: 135).

Insgesamt ist somit festzuhalten, dass die Datengrundlage weder quantitativ noch qualitativ optimal ist. Angesichts der Widerstände aber, die sich der Erhebung entgegenstellten, erscheint das entstandene Korpus als ein vertretbarer Kompromiss zwischen dem aus Forschungsperspektive Wünschenswerten und dem unter den praktischen Gegebenheiten Möglichen. Zudem haben die unterschiedlichen Erhebungsmodalitäten an den beiden Schulen den positiven Nebeneffekt, dass die Teilkorpora komplementäre Merkmale aufweisen und sich dadurch gut ergänzen.

35 Auf diese Initiativen habe ich bewusst zurückhaltend reagiert, um die Perspektive der Prüfenden auf das vorangegangene Prüfungsgespräch und auf die noch ausstehenden Prüfungen möglichst wenig zu beeinflussen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4.2.1 Prüfungsgespräche

Wie bereits eingangs erwähnt, bilden die Prüfungsgespräche die primäre Datenquelle. Die Aufnahmen wurden an Schulen in Berlin und in Bremen durchgeführt, wobei in Berlin zwei verschiedene Prüfungsdurchgänge erhoben werden konnten. Insgesamt ergibt sich daraus ein Korpus mit einer Gesamtdauer von ca. 08:19:50 Stunden. Es umfasst 29 KandidatInnen, acht davon sind SprecherInnen des Deutschen als Zweitsprache (s. Tabelle 4).

Teilkorpus	Otto 1	Otto 2	Per	Gesamt
Aufnahmezeitraum	Januar 2013	Juni 2013	November 2013	
KandidatInnen gesamt	10	12	7	29
KandidatInnen mit DaZ	2	3	3	8
Gesamtdauer	02:43:51	03:22:20	02:13:39	08:19:50

Tabelle 4: Überblick über das Korpus der Prüfungsgespräche (nach Amorocho 2015: 218)

Um nicht den Eindruck zu erwecken, dass die Studie Aussagen über die Prüfungskultur oder die Anforderungen der beteiligten Bundesländer treffen möchte, nehme ich im weiteren Verlauf der Arbeit nicht mit dem Namen des Bundeslandes auf die Teilkorpora Bezug, sondern verwende stattdessen die Pseudonyme „Teilkorpus Otto" (Berlin) und „Teilkorpus Per" (Bremen).[36] Lediglich an den Stellen, die auf curriculare Bestimmungen in den Bundesländern Bezug nehmen, werden diese als solche auch benannt.

Wie bereits bei den Erhebungsmodalitäten beschrieben, handelt es sich bei den Prüfungsgesprächen des Teilkorpus Otto um Probeprüfungen mit einer Dauer von ca. 15 Minuten. Obwohl die Gesprächsbeteiligten selbst sie auch als „Prüfungssimulationen" bezeichnen, handelt es sich um natürliche Gespräche in dem Sinn, dass sie „nicht eigens zum Zweck der Untersuchung arrangiert werden" (s. Gülich/Mondada 2008: 18). Die Ethnobezeichnung „Prüfungssimulation" verweist also primär darauf, dass die Prüfungen der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung dienen. Dieser Vorbereitungscharakter zeigt sich insbesondere daran, dass die Prüfenden in den Beurteilungsgesprächen häufig prospektiv auf die Abschlussprüfung Bezug nehmen. Demgegenüber hat das Ergebnis der Probeprüfung selbst keine nennenswerte Auswirkung auf das Abschneiden in der Ausbildung. So fließt die Beurteilung im Teilkorpus Otto 1 lediglich als Tagesleistung in die mündliche Note ein und im Teilkorpus Otto 2 beschränken

36 Der Name Teilkorpus Otto ergibt sich daraus, dass in allen Prüfungsgesprächen ein Fall zugrunde liegt, deren Protagonistin Frau Otto heißt. Demgegenüber werden im Teilkorpus Per unterschiedliche Fälle eingesetzt. Hier ergibt sich die Bezeichnung daraus, dass lediglich die Teilprüfungen **P**fl**e**ge und **R**echt einbezogen werden konnten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sich die Prüfenden sogar ganz auf ein verbales Feedback, sehen also von einer Notenvergabe ab. Entgegen diesem geringen Gewicht konnte ich aber beobachten, dass die Probeprüfungen sowohl von institutioneller Seite als auch von den Gesprächsbeteiligten selbst äußerst ernst genommen werden.[37]

Im Unterschied zum Teilkorpus Otto ist die Gestaltung und Gewichtung der Prüfungen im Teilkorpus Per verbindlich geregelt, denn es handelt sich um Abschlussprüfungen. Dabei sieht die Prüfungsverordnung neben der mündlichen Prüfung eine schriftliche und eine praktische Prüfung vor. Ebenso wie die anderen beiden Prüfungen muss auch der mündliche Teil mit mindestens „ausreichend" beurteilt werden (s. §14 Abs. 1 AltPflAPrV).[38] Da keine Gesamtnote gebildet wird, erscheint die Note der mündlichen Prüfung explizit auf dem Prüfungszeugnis (s. Anlage 3 AltPflAPrV). Inhaltlich werden – und diesbezüglich entsprechen sich die Teilkorpora – die in Tabelle 5 dargestellten Lernfelder geprüft.

Offizielle Bezeichnung der geprüften Lernfelder		Ethnobezeichnungen
1.3	Alte Menschen personen- und situationsbezogen pflegen	Pflege
3.1	Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen beim altenpflegerischen Handeln berücksichtigen	Recht
4.1	Berufliches Selbstverständnis entwickeln	Psychologie
4.3	Mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen	

Tabelle 5: In den mündlichen Prüfungen geprüfte Lernfelder (nach §11 Abs. 1 AltPflAPrV)

Neben den offiziellen Bezeichnungen in der linken Spalte sind rechts die informellen Bezeichnungen angegeben, die die Gesprächsbeteiligten im Teilkorpus Otto verwenden, wenn sie auf die Prüfungsteile Bezug nehmen, und die auf eine gewisse Orientierung an der ursprünglichen Fächeraufteilung hindeuten (s. Amorocho 2018b: 513). Darüber hinaus aber fungiert auch die den Lernfeldern zu Gliederungszwecken zugewiesene Nummerierung als Ethnobezeichnung.

Die Prüfungen der beiden Teilkorpora sind unterschiedlich organisiert. Während die KandidatInnen im Teilkorpus Per drei zeitlich und räumlich getrennte Teilprüfungen ablegen, werden die Lernfelder im Teilkorpus Otto in einer

37 Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die Schule einen hohen personellen (und damit auch finanziellen) Aufwand betreibt, indem sie drei bzw. vier Lehrkräfte für die Prüfungsdurchführung abstellt. Die Prüfenden selbst halten sich (zumindest im Teilkorpus Otto 1) strikt an den zeitlichen Rahmen und messen der Aushandlung fairer Noten ein großes Gewicht bei. Auf Kandidatenseite zeigt sich die subjektive Gewichtigkeit an den Reaktionen auf Beurteilungen, die unter den eigenen Erwartungen zurückbleiben, und an der erkennbaren Nervosität einiger KandidatInnen.

38 Dabei werden die Vornoten zu 25 % gewichtet (s. § 9 AltPflAPrV).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Prüfung zusammengefasst. Dabei dürfen die KandidatInnen die Reihenfolge der Prüfungsteile selbst bestimmen. Da die Lernfelder von jeweils einer Lehrkraft geprüft werden, sind in der Regel drei Prüfende anwesend.[39] Während der einzelnen Prüfungsteile wenden sich die KandidatInnen so deutlich der jeweils Prüfenden zu, dass dieser die Rolle des PRINCIPAL RECIPIENTS im Sinne von Goodwin (1986: 286–287) zukommt. Demgegenüber nehmen die anderen Prüfenden für die Dauer des Prüfungsteils die Rolle von NON-ENGROSSED RECIPIENTS ein (s. Goodwin 1986: 293–296). Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass es keinen Protokollanten / keine Protokollantin gibt. Anstatt also einen fremden Prüfungsteil zu protokollieren, fertigen die Prüfenden – soweit ich es beobachten konnte – Notizen zu ihrem Prüfungsteil an. Auf diese Notizen wird in den Beurteilungsgesprächen bisweilen explizit Bezug genommen.

Im Teilkorpus Per hingegen wird jeweils nur ein Lernfeld geprüft. Dabei können in der vorliegenden Studie nur die Teilprüfungen Pflege und Recht berücksichtigt werden, da eine Prüferin der psychologischen Teilprüfung ihre Zustimmung zur Verwendung der Aufnahmen verweigert hat. Bei diesen Teilprüfungen, die jeweils nicht länger als zehn Minuten dauern sollen (s. §11 Abs. 2 AltPflAPrV), sind zwei Prüfende anwesend.[40] Dabei übernimmt stets der- bzw. dieselbe Prüfende die Eröffnung und die Beendigung des Prüfungsgesprächs. In der Teilprüfung Pflege stellen in der Regel beide Prüfende Fragen, in der Teilprüfung Recht hingegen werden alle Fragen von der juristischen Fachprüferin gestellt.

Für beide Teilkorpora gilt, dass das Prüfungsgespräch selbst in einen Komplex von aufeinander folgenden Ereignissen eingebettet ist, zu dem einerseits die Vorbereitungsphase und andererseits die Beurteilungsgespräche gehören (s. Abbildung 4). Dabei ergibt sich die Notwendigkeit einer Vorbereitungsphase aus dem Prüfungsformat, auf das ich im Folgenden noch eingehen werde. In dieser Vorbereitungsphase, die im Teilkorpus Otto 25 Minuten dauert und im Teilkorpus Per 10 Minuten pro Teilprüfung, beschäftigen sich die KandidatInnen mit den schriftlichen Prüfungsmaterialien. Während dieser Zeit haben sie die Möglichkeit, Notizen anzufertigen, die in der Prüfung verwendet werden dürfen. Diese Notizen liegen mir allerdings nicht vor und können somit nicht in die Untersuchung einbezogen werden (s. auch Amorocho 2018a: 230–231, 2015: 218). Zudem schließen sich an die Prüfungsgespräche selbst die Beurtei-

39 Im Teilkorpus Otto 2 übernimmt allerdings die Prüferin des Lernfelds 1.3 bei einigen Prüfungen auch die Lernfelder 4.1/4.3, da die eigentlich zuständige Lehrkraft verhindert ist. Im Teilkorpus Otto 1 ist zudem die Klassenlehrerin anwesend, die in der Prüfung selbst allerdings keine Fragen stellt. Gelegentlich beteiligt sie sich aber an den den Beurteilungsgesprächen.

40 Formal kann auch eine Senatsvertreterin an den Prüfungsgesprächen teilnehmen (als vorsitzendes Mitglied des Prüfungsausschusses, s. §7 Abs. 1 AltPflAPrV). Soweit sich das durch die Audio-Aufnahmen beurteilen lässt, ist dies bei den vorliegenden Prüfungen aber nicht der Fall.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

lungsgespräche an. Diese sind für das Teilkorpus Otto insofern relevant, als sie einen Bestandteil der Datengrundlage bilden. Allerdings sind die Beurteilungsgespräche der beiden Aufnahmezeitpunkte unterschiedlich organisiert. So handelt es sich im Teilkorpus Otto 1 um zwei Gesprächsereignisse, da die Prüfenden die Beurteilung zunächst unter Ausschluss der KandidatInnen aushandeln und ihnen das Ergebnis anschließend mitteilen. Demgegenüber verzichten die Prüfenden des Teilkorpus Otto 2 regelmäßig auf eine interne Besprechung und teilen den KandidatInnen ihre Einschätzung sofort mit. Über die Organisation der Beurteilungsgespräche im Teilkorpus Per hingegen liegen mir keine Informationen vor.

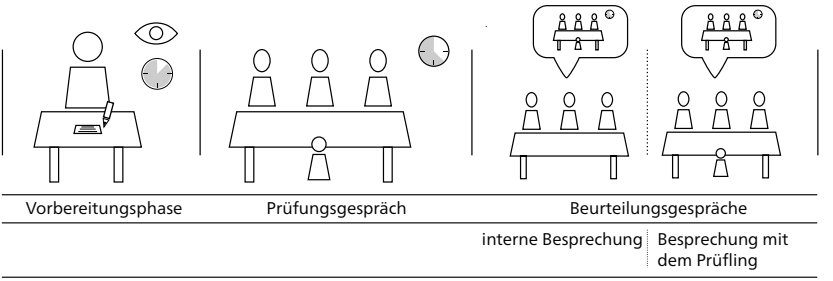


Abbildung 4: Aufbau des Ereigniskomplexes „Mündliche Prüfung" (eigene Darstellung)

Dass den Prüfungsgesprächen eine Vorbereitungsphase vorausgeht, ist dem fallbasierten Prüfungsformat geschuldet, denn die KandidatInnen müssen Gelegenheit haben, die jeweiligen Fallbeispiele vorab zu rezipieren. Inhaltlich werden in diesen Fallbeispielen in der Regel Situationen dargestellt, die für den Pflegealltag im weiteren Sinne relevant sind und die zumeist ein zu lösendes pflegerisches, psychologisches und/oder rechtliches Problem beinhalten. Allerdings unterscheiden sich die im Korpus verwendeten Fälle deutlich voneinander, und zwar sowohl zwischen den beiden Schulen als auch schulintern zwischen den Teilprüfungen im Teilkorpus Per. Diese Unterschiede, die es in einer eigenen Studie zu ergründen gälte, betreffen im Wesentlichen die sprachliche Gestaltung, den Umfang und die Nähe zu authentischen (juristischen) Fällen.

Über die Fallbeispiele hinaus enthalten die schriftlichen Prüfungsmaterialien Aufgaben, welche sich durchgängig (Teilkorpus Otto) oder teilweise (Teilkorpus Per, Prüfungsteil Recht) auf die Falldarstellung beziehen. In der pflegerischen Teilprüfung des Teilkorpus Per allerdings fehlen solche schriftlichen Prüfungsaufgaben. Stattdessen sind unter dem Fallbeispiel stichpunktartig Fachausdrücke zum Prüfungsthema aufgelistet, auf die die KandidatInnen im Prüfungsgespräch eingehen sollen (s. dazu auch Teilkapitel 5.2.1.2: #5|9a). Im Unterschied zu den Notizen wurden mir diese schriftlichen Prüfungsmaterialien von den Schulen zur Verfügung gestellt und können somit in der Analyse berücksichtigt werden. Um

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

einen Eindruck von den Materialien zu vermitteln, präsentiere ich im Folgenden das Fallbeispiel, das den Prüfungsgesprächen im Teilkorpus Otto 2 zugrunde liegt, sowie die dazugehörigen schriftlichen Aufgaben (s. Datum #4|1).[41]

#4|1 Fallbeispiel und Prüfungsaufgaben

Frau Otto sucht ihre Geldbörse

Frau Otto, 79 Jahre alt, wohnt in Ihrer Einrichtung „Rosenhof". Frau Otto leidet an beginnender Demenz und ist stark sehbehindert.
In der letzten Woche hatte sie die Geldbörse an einem Tag verlegt, an einem weiteren wollte sie das Portemonnaie an eine Mitarbeiterin verschenken.
Seit vorgestern nun beschuldigt Frau Otto die Pflegekräfte, ihre Geldbörse gestohlen zu haben. Sie behauptet, dass die Altenpflegeschülerin Sabine (1. Ausbildungsjahr) am 31.05.2013 in ihrem Zimmer war und die Geldbörse mitgenommen hätte.
Sie tritt bei ihren Vorwürfen sehr aggressiv auf. Die Auszubildende fühlt sich persönlich angegriffen. Sie engagiert sich sehr für die Bewohner, bleibt manchmal auch länger nach dem Dienst und hat auch für Frau Otto schon kleine persönliche Einkäufe gemacht. Deshalb ist sie besonders verletzt und verlässt weinend das Zimmer. Frau Otto wird daraufhin noch wütender und beschuldigt alle Mitarbeiter: „Die stecken doch alle unter einer Decke".
Die Angehörigen bitten nun um ein Gespräch bei der Pflegedienstleitung, da sie den Vorwürfen ihrer Mutter Glauben schenken.
Trotz intensiver Nachforschung ist die Geldbörse nicht auffindbar.

Lernfeld 1.3 – Alte Menschen personen- und situationsbezogen pflegen
Bewerten Sie die Situation bezüglich vorhandener Pflegeprobleme vor dem Hintergrund Ihrer theoretischen Kenntnisse.
Leiten Sie entsprechende Maßnahmen zur professionellen Pflege ab und begründen Sie diese.

Lernfeld 4.3 – Mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen
Lernfeld 4.1 – Berufliches Selbstverständnis entwickeln
Bewerten Sie den Fall hinsichtlich möglicher Krisen oder schwieriger sozialer Situationen. Ziehen Sie Schlussfolgerungen für das Vorgehen unter Einbeziehung des Berufsbildes Altenpflege.

Lernfeld 3.1 – Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen beim altenpflegerischen Handeln berücksichtigen
Bewerten Sie die Situation unter Einbeziehung Ihrer Rechtskenntnisse und leiten Sie rechtssichere Maßnahmen ab [sic!]

41 Dieser Fall entspricht in Teilen auch dem, der in Teilkorpus Otto 1 zugrunde liegt. Die Unterschiede bestehen im Wesentlichen darin, dass die Altenpflegeschülerin in Teilkorpus Otto 1 nicht Sabine heißt, sondern Frau Gern, und dass es im psychologischen Teil um das Problem der Gewalt in der Pflegebeziehung geht. So verlässt Frau Gern nicht weinend das Zimmer. Stattdessen reagiert sie aggressiv auf die Vorwürfe von Frau Otto, indem sie diese beleidigt und die Tür zuknallt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das Beispiel verdeutlicht, dass das Aufgabendesign einem lernfeldübergreifenden Muster folgt und lediglich die inhaltliche Ausgestaltung für die drei Lernfelder variiert. Mit diesem Muster, das im Übrigen nicht fallspezifisch ist, sondern auch auf andere Fälle übertragen werden kann, sind die KandidatInnen offenkundig vertraut. Dies wiederum legt die Vermutung nahe, dass es sich um Standardaufgaben handelt, deren Bearbeitung vorbereitend geübt wurde. Im Gegensatz dazu folgen die Aufgaben im Teilkorpus Per (rechtliche Teilprüfung) keinem erkennbaren Muster. Vielmehr sind zu jedem Fall mehrere Aufgaben zu bearbeiten, die je unterschiedliche Formate aufweisen.

Die Fallbeispiele und die schriftlichen Prüfungsaufgaben stellen einen Bestandteil der Prüfungsgespräche dar und wirken sich – wie ich in Teilkapitel 5.2 zeigen werde – entscheidend auf deren globale Organisation aus. Folglich sind sie bei der Datenauswertung stets zu berücksichtigen. Dass sie in Textform vorliegen, hat den Vorteil, dass sie der Analyse unmittelbar zugänglich sind. Demgegenüber muss die Prüfungsinteraktion selbst zunächst in eine Schriftform überführt werden, bevor eine systematische Auswertung möglich ist. Bei dieser Aufbereitung der Daten gilt grundsätzlich die Maxime, dass eine möglichst abbildgetreue Transkription angestrebt werden sollte, welche das Interaktionsgeschehen in seinen Details bewahrt (s. Bergmann 2001: 922–923). Allerdings lässt sich diese Maxime aus mindestens drei Gründen nicht uneingeschränkt umsetzen. So sind ihr erstens bereits grundsätzlich Grenzen gesetzt, da Transkripte notwendigerweise selektiv sind (s. Hepburn/Bolden 2013: 57; Deppermann 2008: 41). Darüber hinaus geht zweitens Detailtreue zugleich mit einem hohen Zeitaufwand einher, so dass bei Transkriptionsentscheidungen stets auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Anschlag zu bringen sind (s. Mempel/Mehlhorn 2014: 148). Und drittens ist mit Blick auf das vorliegende Forschungsprojekt zu bedenken, dass die Prüfungsgespräche im Teilkorpus Otto zeitnah verschriftet werden mussten, da den KandidatInnen ein Feedback zu ihrer Performanz in der Probeprüfung zugesichert wurde, damit auch sie von der Teilnahme an der Studie profitierten (s. Rallis/Rossman 2009: 285). Dies wiederum führte zu der Entscheidung, ein ökonomisches und ein detailgetreueres Transkriptionsverfahren zu kombinieren. So wurde im Teilkorpus Otto zunächst eine Arbeitstranskription aller Prüfungsgespräche mit der Software F5 angefertigt (s. Dresing/Pehl 2018), die eine erste, extensive Analyse ermöglichte. Für eine intensive Analyse wurden die Daten dann sukzessive mit dem Transkriptionseditor FOLKER retranskribiert, so dass sie zum Abschluss des Projektes zwar nicht vollständig, aber doch in größeren Teilen ebenfalls als Basistranskripte nach den Konventionen von GAT2 (s. Selting et al. 2009) bzw. cGAT vorlagen (s. Schmidt et al. 2015). Die später erhobenen Prüfungsgespräche des Teilkorpus Per hingegen wurden unmittelbar als cGAT-Basistranskripte angelegt. Um die Fehlerquote zu minimieren, wurden die in der Arbeit zitierten Datenauszüge (mit einigen wenigen Ausnahmen) von einem zweiten Transkribenden überprüft und überarbeitet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4.2.2 Beurteilungsgespräche, Erwartungshorizonte und curriculare Vorgaben

Im vorherigen Teilkapitel wurden mit dem Korpus der Prüfungsgespräche die primären Daten vorgestellt. Im Folgenden nun möchte ich die Datenarten beschreiben, die für die Rekonstruktion der Normen im dritten Schritt ergänzend hinzugezogen werden. Dass in diesem Teilkapitel also mit den Beurteilungsgesprächen, den Erwartungshorizonten und den curricularen Vorgaben drei verschiedenartige Datenarten gemeinsam behandelt werden, rechtfertigt sich durch ihren ähnlichen Stellenwert für die Analyse.

Dabei weisen die Beurteilungsgespräche die größte Nähe zu den Prüfungsgesprächen auf, denn erstens schließen sie zeitlich unmittelbar an diese an, zweitens sind weitgehend dieselben Personen anwesend und drittens werden beide mündlich realisiert. Wie die Abbildung 4 in Teilkapitel 4.2.1 verdeutlicht, handelt es sich – zumindest im Teilkorpus Otto 1 – um zwei Gesprächsereignisse mit unterschiedlichen Beteiligtenkonstellationen. So müssen die KandidatInnen während des Prozesses der Urteilsfindung den Raum verlassen (s. auch Beckmann 2012: 86) und werden erst dann wieder als Gesprächsbeteiligte zugelassen, wenn die Beurteilung feststeht, so dass sie ihnen vermittelt werden kann.

Dabei sind die Prüfungen im Teilkorpus Otto grundsätzlich so organisiert, dass die Prüfenden nicht zu einem konsensuellen Urteil kommen müssen, da jede Prüfende das Lernfeld beurteilt, welches sie zuvor geprüft hat. Insofern steht hier anders als in anderen Beurteilungsgesprächen nicht die Aushandlung einer Note im Vordergrund, sondern der Abgleich von Perspektiven auf den Prüfling und der Austausch von Eindrücken, die die Prüfung hinterlassen hat (s. auch Birkner 2001: 50). Mit anderen Worten haben die internen Besprechungen die Funktion, durch die Thematisierung von Wahrnehmungen im Hinblick auf das vorangegangene Gesprächsereignis zu einer Schärfung, zu einer Modifikation bzw. zu einer Absicherung der Beurteilung zu gelangen.

Diese Beurteilung muss den KandidatInnen anschließend mitgeteilt werden. Deshalb folgt auf die interne Besprechung ein Gespräch, in dem die Prüfenden ihr Urteil begründen bzw. rechtfertigen und die KandidatInnen im Hinblick auf eine Verbesserung ihrer Leistung beraten. Häufig sind diese Gespräche so organisiert, dass die KandidatInnen zunächst aufgefordert werden, eine Selbsteinschätzung vorzunehmen bzw. das Prüfungsgespräch zu reflektieren, und die Prüfenden anschließend der Reihe nach ein Feedback abgeben, wobei sie Kritik häufig prospektiv mit Ratschlägen für die Abschlussprüfung verbinden. Dabei wird im Teilkorpus Otto 1 ein notenmäßiges Urteil vergeben, während sich die Prüfenden im Teilkorpus Otto 2 überwiegend auf eine verbale Einschätzung beschränken.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Den beiden Gesprächsereignissen ist folglich gemeinsam, dass sie das vorangegangene Prüfungsgespräch zum Gegenstand haben. Insofern handelt es sich um institutionalisierte Nachgespräche im Sinne von Schwitalla (2006a). Aus analytischer Perspektive eröffnen diese die Möglichkeit, die Wahrnehmung des vorausgehenden Gesprächs durch die Interagierenden zu rekonstruieren und damit die Interessen der InstitutionsvertreterInnen zu erfassen (s. Schwitalla 2006a: 244). Konkret können die Beurteilungsgespräche im vorliegenden Fall Aufschluss darüber geben, wie die Prüfenden die kandidatenseitige Performanz im Prüfungsgespräch beurteilen.

Vergleicht man nun die Nachgespräche mit den in ihnen thematisierten Gesprächsereignissen, ergeben sich Unterschiede in der Interaktionsbeteiligung (s. Schwitalla 2006a: 245). So ändert sich in den Beurteilungsgesprächen die interaktive Präsenz, denn während sich die Prüfenden im Prüfungsgespräch selbst mit Gesprächsbeiträgen zurückhalten, kommt ihnen in den Nachgesprächen der alleinige oder zumindest der überwiegende Redeanteil zu. Darüber hinaus ändert sich die eingenommene beruflich-institutionelle Rolle. Aus den vormals Prüfenden werden in der internen Besprechung Beurteilende und KollegInnen, die in der Besprechung mit den KandidatInnen zudem noch die Rolle von LernberaterInnen einnehmen können. Schließlich gilt ähnlich wie für die Nachgespräche von Bewerbungsgesprächen, dass in der internen Besprechung „die Tabus einer offenen negativen Bewertung" entfallen (Schwitalla 2006a: 244). Es darf somit Kritik geäußert werden, die in Anwesenheit der KandidatInnen einer schwerwiegenden Verletzung des positiven FACE gleichkäme (s. Schwitalla 2006a: 244).

Aufgrund dieses systematischen Tabubruchs war es in der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, die interne Besprechung der Prüfenden zu audiografieren. Diese Daten liegen daher nur in Form von Protokollen vor, die auf der Basis von Gesprächsnotizen angefertigt wurden. Die Protokolle wiederum stehen für die Analyse zur Verfügung, werden aber nicht zitiert, da sich die Prüfenden nicht ausdrücklich damit einverstanden erklärt haben. Demgegenüber durften die Besprechungen mit den KandidatInnen im Teilkorpus Otto 1 audiografiert werden. Folglich liegen zu diesen zehn Beurteilungsgesprächen Aufnahmen vor, während die zwölf Nachgespräche des Teilkorpus Otto 2 nur in Form von Protokollen fixiert sind. Die Aufnahmen ihrerseits, die in ihrem Umfang deutlich variieren (von ca. 02:40 Minuten bis ca. 11:30 Minuten), wurden im Transkriptionseditor FOLKER nach den Konventionen von cGAT (Basistranskript) verschriftet.

Im Unterschied zu den Beurteilungsgesprächen handelt es sich bei den Erwartungshorizonten um schriftliche Dokumente, die im Vorfeld der Prüfungsgespräche entstanden sind und die Musterlösungen zu den Prüfungsaufgaben enthalten. Diese liegen grundsätzlich für beide Teilkorpora vor, wobei im Teilkorpus Per lediglich Erwartungshorizonte für das rechtliche Lernfeld existie-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ren.[42] Allerdings unterscheiden sie sich deutlich im Hinblick auf die Strukturierung und die sprachliche Gestaltung. So sind die Erwartungshorizonte des Teilkorpus Per nach Prüfungsaufgaben gegliedert und überwiegend als Fließtext verfasst, während im Teilkorpus Otto die Anforderungsbereiche (s. Tabelle 6) als Strukturierungsgrundlage dienen und die Lösungserwartungen selbst als Stichpunkte gestaltet sind.

Ebenso wie die Erwartungshorizonte liegen auch die curricularen Vorgaben als dritte für die Rekonstruktion der Normen relevante Datenart in schriftlicher Form vor. Allerdings handelt es sich dabei um normative Dokumente mit einer größeren Reichweite, denn erstens haben sie bundeslandweite Geltung[43] und zweitens beziehen sie sich nicht nur auf die mündlichen Prüfungen, sondern formulieren Vorgaben für die Ausbildung insgesamt. Konkret haben sie die Funktion, die in der Altenpflegeausbildungs- und Prüfungsverordnung (AltPflAPrV) festgelegten Rahmenbedingungen auszugestalten, indem sie Inhalte und Ziele der einzelnen Lernfelder beschreiben. In Bremen werden diese als „Rahmenlehrplan" bezeichnet (s. Altenpflegeschulen im Lande Bremen 2005), in Berlin firmieren sie unter der Bezeichnung „Handreichung" (s. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006). Maßgeblich sind nicht die neuesten Fassungen, sondern die jeweils zum Zeitpunkt der Prüfungsgespräche gültigen, denn sie dienten den Prüfenden als Orientierungsrahmen bei der Konzeption und der Beurteilung der Prüfungen.

Zusätzlich zu diesen Dokumenten wird die Unterteilung in Anforderungsbereiche einbezogen. Dabei handelt es sich um bildungspolitische Vorgaben, die bei der Konzeption von Aufgaben und bei der Beurteilung von Prüfungen berücksichtigt werden müssen. Diese gelten grundsätzlich schultypenübergreifend und bundesweit, variieren allerdings in ihrer relativen Gewichtung. In der folgenden Tabelle 6 ist zu jedem Anforderungsbereich (= AB) die offizielle Beschreibung zitiert. Die weiteren Angaben, die in der Übersicht durch Fettdruck hervorgehoben sind, entstammen Gesprächen der Prüfenden im Teilkorpus Otto. Sie betreffen erstens die von ihnen verwendeten Ethnobezeichnungen (AB 1 bis AB 3), zweitens eine für das Prüfungsformat konkretisierte Beschreibung und drittens die relative Gewichtung bei der Beurteilung der Prüfungen.

42 Zum Teilkorpus Otto 1 ist anzumerken, dass sich der mir zur Verfügung gestellte Erwartungshorizont auf eine andere Version des Falls bezieht. Da darin aber dieselben Prüfungsthemen behandelt werden, erscheint es vertretbar, ihn unter Vorbehalten in die Analyse einzubeziehen.

43 Seit Beginn der generalistischen Pflegeausbildung gibt es bundesweit einheitliche Kompetenzbeschreibungen (s. Anlagen 1 bis 4 PflAPrV). Zudem hat eine Fachkommission erstmals bundesländerübergreifend geltende Rahmenpläne erarbeitet, auf deren Basis die Pflegeschulen schulinterne Curricula entwickeln sollen (s. §2 Abs. 3 PflAPrV; Fachkommission 2020: 25). Diese werden in der vorliegenden Studie allerdings nicht einbezogen, da sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht existierten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

AB 1	**Reproduktion von Fachwissen (30 %)** „Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren." (AV Prüfungen 2016: II, 3)
AB 2	**Anwendung des Fachwissens auf den Fall (50 %)** „selbstständige[s] Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte." (AV Prüfungen 2016: II, 3)
AB 3	**Reflexion und Entwicklung von Lösungsansätzen für das dargestellte Problem (20 %)** „Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen." (AV Prüfungen 2016: II, 3)

Tabelle 6: Anforderungsbereiche bei der Erstellung/Beurteilung von (fallbezogenen) Prüfungen (nach AV Prüfungen 2016: II, 3)

Damit sind die Daten, welche über die Prüfungsgespräche hinaus für die Rekonstruktion der Normen erhoben wurden, in groben Zügen beschrieben. Auf die Potenziale und Grenzen, die sich aus den Merkmalen der Datenarten für die Analyse ergeben, werde ich in Kapitel 10 zurückkommen.

4.2.3 ORAL PROFICIENCY INTERVIEWS

Allen bislang beschriebenen Datenarten ist gemeinsam, dass sie auf natürliche Weise entstanden sind. Der forschungsbedingte Eingriff beschränkt sich folglich darauf, die Ereignisse für die Zwecke der Untersuchung zu konservieren. Demgegenüber handelt es sich bei dem Sprachtest, der mit den KandidatInnen durchgeführt wurde, um elizitierte Daten. Wie eingangs erwähnt, kam als mündlicher Sprachtest das ORAL PROFICIENCY INTERVIEW (OPI) zum Einsatz. Dabei handelt es sich um eine standardisierte internationale Prüfung (s. Tschirner 2013: 41), die adaptiv im Hinblick auf die Themen und das sprachliche Niveau ist (s. Swender 2003: 520). Dass das OPI damit über alle Niveaustufen hinweg einsetzbar ist, erscheint für die vorliegende Studie insofern von ausschlaggebender Bedeutung, als die Sprachbiografien der ProbandInnen divers sind und sich das Testinstrument folglich ebenso für KandidatInnen mit Deutsch als Erstsprache eignen muss wie für KandidatInnen, deren Kontaktzeit mit dem Deutschen verhältnismäßig gering ist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Als Grundlage der Beurteilung[44] dienen die ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES, das US-amerikanische Pendant zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. In diesem Kompetenzmodell werden – jedenfalls in der dem OPI zugrunde liegenden Fassung – vier Hauptniveaus unterschieden (NOVICE, INTERMEDIATE, ADVANCED, SUPERIOR), die weiter unterteilt sind, so dass für die Beurteilung eine insgesamt zehnstufige Skala zur Verfügung steht. Dabei sind die Hauptniveaus NOVICE, INTERMEDIATE und ADVANCED in jeweils drei Teilniveaus untergliedert (LOW, MID und HIGH), während das SUPERIOR-Niveau nicht weiter subklassifiziert wird.

In den ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES wird Sprachkompetenz nicht linear skaliert, sondern in zunehmend großen Intervallen (s. Liskin-Gasparro 1987: 4). Das bedeutet, dass der Zeitaufwand, der für das Erreichen des nächst höheren Niveaus zu veranschlagen ist, auf dem ADVANCED-Niveau größer ist als etwa auf dem INTERMEDIATE-Niveau. Ikonisch lässt sich diese Skalierung als umgekehrte Pyramide darstellen (s. Abbildung 5). Dabei liegt den GUIDELINES die Vorstellung zugrunde, dass grammatisches Wissen als Kohäsionswissen aufgefasst werden kann und dass sich Spracherwerb als zunehmende Textkompetenz modellieren lässt (s. Tschirner 2013: 41), d.h. als die Fähigkeit, sprachliche Einheiten wachsender Größe zu organisieren (s. Tschirner 2018: 107). Diese organisatorische Kompetenz steht in einem systematischen Zusammenhang zur funktionalen Kompetenz (s. Tschirner 2018: 107), denn die Fähigkeit, größere sprachliche Einheiten zu organisieren, geht mit einer Erweiterung des Spektrums an konversationellen Aktivitäten einher, die ein Lernender / eine Lernende bewältigen kann (s. Abbildung 5).

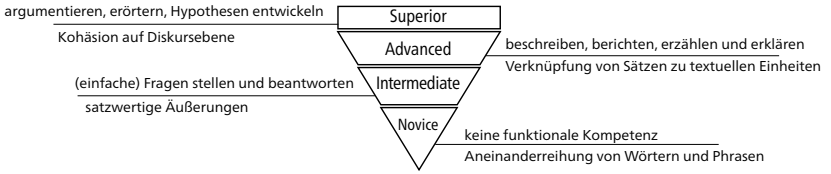


Abbildung 5: Niveaustufen der ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES und dazugehörige funktionale und organisatorische Kompetenz (nach Tschirner 2013: 43)

44 Die Beurteilung des OPIS erfolgt auf der Basis einer Audio-Aufnahme, die sich der/die Testende nach der Durchführung des Interviews mindestens einmal anhört (s. Tschirner 2005: 52). Bei einem offiziellen OPI muss diese Beurteilung von einem/r zweiten Testenden in einem unabhängigen Verfahren bestätigt werden (s. Swender 2003: 521). Da diese Überprüfung in der vorliegenden Studie fehlt und die OPIS ausschließlich durch mich beurteilt wurden, ist mit einer höheren Fehleranfälligkeit zu rechnen. Aus diesem Grund handelt es sich bei den Testergebnissen lediglich um eine Einschätzung.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

So ist beispielsweise das Erklären an die organisatorische Fähigkeit gebunden, übersatzmäßige Einheiten zu konstruieren (s. Abbildung 5). In dieser engen Bindung der funktionalen an die organisatorische Kompetenz liegt ein wesentlicher Unterschied zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), in welchem beide Teilkompetenzen zum Teil deutlich auseinanderklaffen (s. Tschirner 2013: 43). Trotz dieser unterschiedlichen Modellierung von Sprachkompetenz gibt es in jüngerer Zeit Bestrebungen, die Skalen der beiden Referenzrahmen aufeinander abzubilden (s. insbesondere die Beiträge in Tschirner 2012). So ermitteln etwa Tschirner/Bärenfänger (2012) die in Tabelle 7 dargestellten Korrespondenzen für die Fertigkeit Sprechen.[45]

GER	A1	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1	C2
ACTFL	NH	IL	IM	IH	AL	AM	AH	S

Tabelle 7: Korrespondenzen zwischen ACTFL und GER in der Bewertung von Sprechkompetenz (nach Tschirner/Bärenfänger 2012)

Wie bereits erwähnt, sieht das Design der Studie vor, die OPIS mit allen StudienteilnehmerInnen durchzuführen. Bei zwei Probandinnen (beide L1 Deutsch) war dies aus organisatorischen Gründen allerdings nicht möglich, so dass für sie keine Ergebnisse vorliegen. Die Ergebnisse der übrigen 27 TeilnehmerInnen sind zusammenfassend in Abbildung 6 dargestellt.

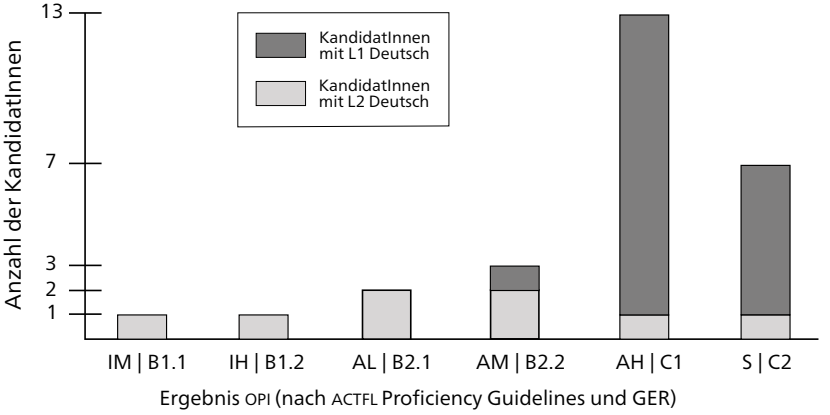


Abbildung 6: Verteilung der Sprechkompetenz im Korpus (eigene Darstellung)

45 Da die LeserInnen der vorliegenden Studie mit den Niveaustufen des GER überwiegend besser vertraut sein dürften als mit denen der amerikanischen GUIDELINES, wird das sprachliche Niveau der ProbandInnen im weiteren Verlauf der Arbeit nach beiden Systemen angegeben. Als Grundlage dafür dienen die in Tabelle 7 angegebenen Korrespondenzen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie aus der Übersicht hervorgeht, gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen den KandidatInnen im Hinblick auf das sprachliche Niveau. So hat der sprachlich schwächste Teilnehmer lediglich ein IM-Niveau (B1.1). Dies ist vor dem Hintergrund bemerkenswert, dass für die Ausübung des Berufes inzwischen bundesweit verbindlich das Niveau B2 festgelegt ist (s. Gesundheitsministerkonferenz 2019: 3) und eine abgeschlossene Ausbildung in deutscher Sprache als ein entsprechender Nachweis anerkannt wird (s. Gesundheitsministerkonferenz 2019: 13). Zwar galt die Regelung zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht, dennoch war auch damals grundsätzlich ein B2-Niveau bereits für die Aufnahme einer Ausbildung gefordert.

Abbildung 6 zeigt allerdings auch, dass insgesamt sieben KandidatInnen über ein S-Niveau (C2) verfügen. Bezeichnenderweise gehört zu dieser Gruppe auch eine Kandidatin mit Deutsch als Zweitsprache. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass auch die L1-SprecherInnen keine sprachlich homogene Gruppe darstellen, sondern auch ihre Sprachkompetenzen erheblich variieren (von AM bzw. B2.2 bis S bzw. C2).

4.2.4 Angaben zu den StudienteilnehmerInnen

Um einen Einblick in die Sprach- und Bildungsbiografien der Auszubildenden zu erhalten, wurden auch einige Sozialdaten erhoben (s. genauer Amorocho 2022: 103–107). Diese in schriftlicher Form vorliegenden Metadaten zeigen, wie unterschiedlich die personalen Voraussetzungen der an der Untersuchung beteiligten Auszubildenden sind (s. ähnlich auch Alt 2015: 79 für ihre Untersuchung). Dabei betrifft die Heterogenität sowohl das Alter als auch die Bildungs- und Sprachbiografien und die beruflichen Qualifikationen. So ist die älteste Teilnehmerin mit 55 Jahren mehr als doppelt so alt wie die jüngste Teilnehmerin (23 Jahre). Dass das Durchschnittsalter zudem bei ca. 38 Jahren liegt und damit deutlich höher ist als für eine berufliche Ausbildung zu erwarten, erklärt sich dadurch, dass viele Auszubildende bereits über Erfahrungen in einem anderen Beruf verfügen. Diesbezüglich belegen die Angaben zu früheren Ausbildungen, dass das Spektrum der Berufsfelder breit gefächert ist (z. B. Finanzdienstleistungen, Gastronomie und Produktion).

Auch die Bildungsabschlüsse deuten auf heterogene Lernvoraussetzungen hin. Denn während einige KandidatInnen lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen, haben andere einen akademischen Bildungshintergrund. Schaut man auf die zum Untersuchungszeitpunkt geltenden gesetzlichen Regelungen, so zeigt sich, dass grundsätzlich ein Realschulabschluss oder eine andere zehnjährige allgemeine Schulbildung für den Zugang zur Altenpflegeausbildung erforderlich ist. Alternativ genügt allerdings auch ein Hauptschulabschluss in Verbindung mit einer abgeschlossenen (mindestens zweijährigen) Berufsausbildung oder einer einjährigen Ausbildung in der Alten- oder Krankenpflegehilfe (s. §6 AltPflG).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Für acht der insgesamt 29 KadidatInnen ist Deutsch eine Zweitsprache. Die Kontaktzeit variiert zwischen fünf Jahren (Niveau: IH|B1.2) und 31 Jahren (Niveau: S|C2). Obwohl also alle KandidatInnen bereits verhältnismäßig lange Deutsch lernen, sind sieben von ihnen BildungsausländerInnen, so dass Deutsch für sie zugleich eine fremde Bildungssprache ist.[46]

4.3 Datenauswertung

Nachdem im vorherigen Teilkapitel die Erhebung und Aufbereitung der Daten im Fokus standen, soll im Folgenden der Blick auf die Datenauswertung gerichtet werden. Dabei möchte ich entsprechend der in Teilkapitel 4.1 beschriebenen Analyseschritte zunächst darauf eingehen, wie am Material der Prüfungsgespräche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im sprachlichen Handeln der KandidatInnen rekonstruiert werden können (s. Teilkapitel 4.3.1), um darauf aufbauend in Teilkapitel 4.3.2 darzustellen, auf welche Weise sich die zugrunde liegenden Normen kategorisieren lassen.

4.3.1 Muster und Varianzen

Wie bereits erwähnt, besteht das Ziel des ersten Analyseschritts darin, die Organisationseinheiten der Prüfungsgespräche zu rekonstruieren (insbesondere die Aktivitätskomplexe und Aktivitäten) und die damit einhergehenden kommunikativen Aufgaben zu bestimmen. Auf der Folie der so aufgedeckten Muster können dann im zweiten Schritt Unterschiede zwischen den KandidatInnen beschrieben werden. Diese beiden Schritte werden im vorliegenden Teilkapitel gemeinsam behandelt, denn erstens orientiert sich die Analyse sowohl bei der Rekonstruktion von Mustern als auch bei der Aufdeckung von Varianzen an den Verfahren der Gesprächsforschung und zweitens beschränkt sie sich auf das Material der Prüfungsgespräche. Zudem werden die Schritte nicht strikt nacheinander vollzogen, sondern sind als iterativer Prozess angelegt, d.h., dass

46 Um die Anonymität der StudienteilnehmerInnen zu wahren, wurden im Zuge der Datenaufbereitung Pseudonyme vergeben. Die Transkriptauszüge aus den Prüfungsgesprächen werden im Text wie folgt zitiert: [Angabe des Teilkorpus]_[Initialien des Pseudonyms]_[ggf. Lernfeld]. Die Angabe TK2_GB_LF1.3 verweist also beispielsweise darauf, dass es sich um einen Ausschnitt aus der Teilprüfung Pflege (= LF1.3) des Teilkorpus Per (= Teilkorpus 2) mit der Kandidatin Gisela Braukmann (= GB) handelt. Die Lernfelder sind ausschließlich im Teilkorpus Per angegeben, in dem diese getrennt geprüft werden. Beim Teilkorpus Otto wird zwischen den beiden Aufnahmezeitpunkten unterschieden (Teilkorpus Otto 1 = TK1.1 vs. Teilkorpus Otto 2 = TK1.2). Bei Auszügen aus den Beurteilungsgesprächen folgt auf die Nennung des Teilkorpus die Angabe „BG", also beispielsweise: TK1.1_BG_DM für einen Ausschnitt aus dem Beurteilungsgespräch mit dem Kandidaten David Meyer.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Rekonstruktion von Mustern zwar grundsätzlich die Grundlage bildet, um Unterschiede zu beschreiben, dass aber im Analyseprozess selbst auch umgekehrt bei der Kontrastierung von Fällen Gemeinsamkeiten aufgedeckt werden können, die dem analytischen Blick zuvor entgangen waren.

Dabei folgt der Gang der Argumentation im vorliegenden Teilkapitel der Logik einer zunehmenden Konkretisierung. So soll das Unterkapitel 4.3.1.1 eine grundlegende methodische Verortung der vorliegenden Studie leisten, um darauf aufbauend analyseleitende Prinzipien zu benennen (s. Teilkapitel 4.3.1.2) und um schließlich das konkrete Vorgehen bei der Datenauswertung zu beschreiben (s. Teilkapitel 4.3.1.3).

4.3.1.1 Linguistische Gesprächsforschung: Grundlagen, Schwerpunktsetzungen und Erweiterungen

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich grundsätzlich an der „analytische[n] Mentalität" (Deppermann 2008: 10) der Konversationsanalyse. Dass sie sich dennoch nicht als konversationsanalytisch im engeren Sinne versteht, liegt wesentlich in ihrem angewandten Forschungsinteresse begründet. So lässt es der potenzielle Nutzen für die Praxis geboten erscheinen, die Untersuchungsziele breiter anzulegen, als es in „klassisch" konversationsanalytischen Arbeiten üblich ist. Dies wiederum hat Konsequenzen für die Gestaltung des Analyseprozesses. Wegen der vorgenommenen Erweiterungen, Modifikationen und Schwerpunktsetzungen gegenüber einem strikt konversationsanalytischen Vorgehen möchte ich die allgemeinere Bezeichnung „Gesprächsforschung" verwenden und sie mit dem Attribut „linguistisch" versehen, um den methodischen Zugang der vorliegenden Studie zu beschreiben. Diesen genauer darzustellen, ist das Ziel der folgenden Ausführungen.

Orientierung an der analytischen Mentalität der Konversationsanalyse

Mit der Konversationsanalyse orientiert sich die Studie an einer ursprünglich soziologischen Forschungsrichtung (s. Bergmann 2010: 259), die soziale Wirklichkeit als Herstellungsleistung der Interagierenden auffasst (s. Stukenbrock 2013: 222) und deren Ziel es ist, die Methoden (bzw. Prinzipien oder Mechanismen) zu beschreiben, durch die GesprächsteilnehmerInnen in Interaktionen sozialen Sinn erzeugen (s. Bergmann 2010: 258). Im Unterschied zu anderen Forschungsmethoden gibt die Konversationsanalyse kein festes Inventar von Verfahrensregeln vor, sondern ist eher als eine analytische Haltung zu verstehen, welche die Perspektive auf die Daten prägt (s. Gülich/Mondada 2008: 16; Hutchby/Wooffitt 2008: 88).

Während der Schwerpunkt in der Anfangsphase auf der Untersuchung von Alltagskommunikation lag, ist inzwischen eine zunehmende Hinwendung zur institutionellen Kommunikation zu verzeichnen (s. Bergmann 2001: 924–925; Gülich/Mondada 2008: 19). Dabei wird der institutionelle Kontext allerdings

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

nicht als vorgängig gegebene, fixe Größe angesehen. Vielmehr gilt auch hier das Forschungsinteresse der Herstellungsleistung, d. h., es werden die Praktiken untersucht, durch die Institutionalität in der Interaktion erzeugt wird (s. Hutchby/Wooffitt 2008: 138).

Im Laufe der Jahre hat die Konversationsanalyse in der Soziologie, der Linguistik und den Kommunikationswissenschaften zunehmend Verbreitung erfahren und kann inzwischen als wichtigster Forschungsansatz zur Untersuchung sozialer Interaktion in den genannten Disziplinen gelten (s. Stivers/Sidnell 2013: 1). Mit dieser gewachsenen Bedeutung geht eine Diversifikation der Forschungsschwerpunkte einher. Entsprechend wird die Bezeichnung „Konversationsanalyse" längst nicht mehr einheitlich verwendet (s. Gülich/Mondada 2008: 24) und erst recht kann die Gesprächsanalyse nicht als geschlossenes Forschungsprogramm gelten. Bei allen Unterschieden aber lässt sich dennoch ein gemeinsames Interesse gesprächsanalytischer Forschung erkennen:

> Jede gesprächsanalytische Untersuchung zielt in irgendeiner Weise darauf ab, *Formen* (kommunikative Gattungen, institutionelle Interaktionstypen, grammatische Einheiten etc.) typologisch zu beschreiben und verständlich zu machen, indem gefragt wird, welche *Funktionen* die Formen für Aufgaben, Probleme und Zwecke haben, mit denen Interaktanten in Gesprächen befaßt sind [...]. (Deppermann 2008: 49)

Ein wesentliches Ziel gesprächsanalytischer Forschung besteht folglich darin, rekurrente Formen zu beschreiben und funktional zu bestimmen. Dabei können sich die zu beschreibenden Formen allerdings von ihrem Umfang und ihrer Beschaffenheit her deutlich voneinander unterscheiden und entsprechend machen sie unterschiedliche Beschreibungsinstrumente erforderlich. So ist der vorliegenden Arbeit mit ihrer Verortung in der (Angewandten) Linguistik ein genuines Interesse an grammatischen Formen und ihren Funktionen zu eigen. Daraus wiederum ergibt sich eine Nähe zur Interaktionalen Linguistik.

Nähe zur Interaktionalen Linguistik

Die Interaktionale Linguistik stellt einen linguistischen Forschungsansatz dar, der sich theoretisch und methodisch auf die Konversationsanalyse gründet (s. Stukenbrock 2013: 247), für dessen Entwicklung darüber hinaus aber auch die Kontextualisierungstheorie und die linguistische Anthropologie bedeutsam sind (s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 5–12). Im Unterschied zur Konversationsanalyse steht in Arbeiten der Interaktionalen Linguistik nicht die Frage im Vordergrund, wie interaktionale Ordnung durch sprachliche Praktiken hergestellt wird (s. Stukenbrock 2013: 247), sondern die sprachlichen Phänomene selbst stehen im Fokus des Untersuchungsinteresses. Dabei werden die sprachlichen Phänomene allerdings – und dies konstituiert einen wesentlichen Unterschied zu anderen linguistischen Beschreibungsansätzen – in ihrem Verwendungskontext, d. h. in der sprachlichen Interaktion beschrieben (s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 4; Gülich/Mondada 2008: 25). Anders als in der klassischen Systemlin-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

guistik wird also nicht von einer A-priori-Grammatik ausgegangen, die in der Interaktion zur Anwendung kommt, sondern von interaktiven Ressourcen, „die beständig zur (Re-)Strukturierung einer ‚emergenten' Grammatik beitragen" (Gülich/Mondada 2008: 26). Interaktion und Sprache bedingen sich folglich gegenseitig und entsprechend muss es Aufgabe einer interaktional ausgerichteten Linguistik sein, zu beschreiben, „how interaction is shaped by language and, in turn, how language shapes interaction" (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 15).

In der vorliegenden Untersuchung nun steht die Frage im Fokus, wie ein bestimmter Interaktionstyp bzw. eine bestimmte kommunikative Gattung, das Prüfungsgespräch, mit sprachlichen Ressourcen hergestellt wird (s. Selting 2016: 27). Dabei verfolgt die Arbeit allerdings nicht das Ziel, eben diese Ressourcen systematisch zu beschreiben, denn im Vordergrund soll das sprachliche Handeln der KandidatInnen in der Prüfungsinteraktion stehen. Aus diesem Grund beschränkt sich die Analyse überwiegend darauf, exemplarisch aufzuzeigen, wie bestimmte Ressourcen zur Bewältigung der rekonstruierten kommunikativen Aufgaben beitragen. Folglich gehe ich bei der Beschreibung dieser Ressourcen größtenteils nicht streng empirisch vor, sondern greife auf bestehende Beschreibungen der (Interaktionalen) Linguistik zurück. Nur in wenigen Fällen ist es demgegenüber möglich, Kollektionen zu erstellen, die alle Okkurrenzen einer sprachlichen Ressource erfassen, um diese systematisch und datengeleitet zu untersuchen.

Konzept der kommunikativen Gattung

Die Konversationsanalyse widmet sich primär der Frage, wie in der sprachlichen Interaktion auf lokaler Ebene soziale Ordnung hergestellt wird. Im Fokus steht damit die Mikroorganisation von Gesprächen. In der vorliegenden Untersuchung wird jedoch mit den Prüfungsgesprächen eine soziale Veranstaltung in den Fokus genommen, die auch auf globaler Ebene einer bestimmten Ordnung folgt. So konnte etwa analog für Bewerbungsgespräche (s. Birkner 2001), Elterngespräche (s. Wegner 2016) oder Kochsendungen (s. Weidner 2017) gezeigt werden, dass die Beteiligten dabei auf Muster zurückgreifen, die [i]m „Zuge von Sedimentierungsprozessen in der Zeit […] in den gesellschaftlichen Wissensvorrat eingegangen" (Birkner 2001: 35) sind und folglich „nicht fortwährend neu erzeugt werden müssen" (Günthner 2000: 28). Solche globalstrukturellen Verfestigungen können unter Bezugnahme auf das Konzept der kommunikativen Gattung erfasst werden (s. Teilkapitel 4.1).

Was also ist unter einer kommunikativen Gattung zu verstehen? Günthner/Knoblauch (1994: 699) beschreiben diese als „historisch und kulturell spezifische, gesellschaftlich verfestigte und formalisierte Lösungen kommunikativer Probleme […], deren – von Gattung zu Gattung unterschiedlich ausgeprägte – Funktion in der Bewältigung, Vermittlung und Tradierung intersubjektiver Erfahrungen der Lebenswelt besteht." Das heißt, in einer Kommunikationsgemeinschaft bilden sich Routinen zur Lösung wiederkehrender Probleme aus,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die dann einen Orientierungsrahmen für die Produktion und die Rezeption kommunikativen Handelns bilden (s. Günthner/Knoblauch 1994: 700).

Für die Interaktionsbeteiligten bedeutet dies, dass sie über ein Gattungswissen verfügen müssen, um die geforderten Muster zu (re-)produzieren. Es darf angenommen werden, dass dieses Gattungswissen in Prüfungsgesprächen typischerweise asymmetrisch verteilt ist, da die Prüfenden weitaus mehr Gelegenheit haben, Erfahrungen mit der kommunikativen Gattung zu sammeln als die KandidatInnen (s. auch Teilkapitel 3.3). Liegt ein entsprechendes Gattungswissen vor, so geht mit der Musterhaftigkeit einerseits eine Entlastung im Hinblick auf die geforderte Formulierungsarbeit und die Verantwortung einher (s. Auer 1999: 178–179; Günthner/Knoblauch 1994: 700), andererseits aber konstituiert eben diese Musterhaftigkeit auch einen Zwang zu einem bestimmten kommunikativen Handeln (s. Luckmann 1986: 204).

Bei der Beschreibung kommunikativer Gattungen werden drei Ebenen unterschieden: die Binnen-, die Zwischen- und die Außenstruktur. Die Binnenstruktur stellt die materiale Grundlage einer kommunikativen Gattung dar und betrifft somit den sprachlichen Stil, der für diese konstitutiv ist (s. Auer 1999: 179). Die Zwischenstruktur, auch als „situative Realisierungsebene" (Günthner/Knoblauch 1994: 704) oder als „Interaktionsebene" (Günthner 2000: 16) bezeichnet, stellt eine Verbindung zwischen Binnen- und Außenstruktur her (s. Auer 1999: 180). Sie umfasst u.a. sequenzielle Ablaufschemata, die Teilnehmerkonstellation und Regelungen des Turn-Apparats (s. Auer 1999: 180; Luckmann 1995: 54) und ist damit die Ebene, auf der konversationsanalytische Methoden anschlussfähig sind (s. Dürscheid 2005: 8). Mit der dritten Ebene schließlich, der Außenstruktur, wird die Beziehung zwischen den kommunikativen Handlungen und der Sozialstruktur erfasst (s. Birkner 2001: 36). Dazu gehören die kommunikativen Milieus, die kommunikativen Situationen und die sozialen Rollen, mit denen die Gattung verbunden ist (s. Günthner/Knoblauch 1994: 704; Luckmann 1986: 204).[47]

Die Sozialstruktur prägt zugleich die Struktur des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft. Darunter ist die Gesamtheit aller kommunikativen Vorgänge zu verstehen, die einen Einfluss auf den Erhalt und die Entwicklung einer Gesellschaft haben (s. Günthner/Knoblauch 1994: 717). Das bedeutet, dass der Zugang ihrer Mitglieder zu kommunikativen Formen, Situationen und Veranstaltungen ungleich verteilt ist (s. Günthner/Knoblauch 1994: 717–718). Dies erscheint auch im Hinblick auf die TeilnehmerInnen an der vorliegenden Stu-

47 Allerdings sind nicht nur die Merkmale der sozialen Situation bestimmend für eine kommunikative Gattung, vielmehr trägt umgekehrt auch der Rekurs auf bestimmte Gattungsmerkmale wesentlich zur Konstitution sozialer Situationen bei (s. Birkner 2001: 36–37). So ist beispielsweise aufgrund der Frage *Sind Sie gesundheitlich in der Lage, …* darauf zu schließen, dass es sich um ein Prüfungsgespräch handelt. Zugrunde liegt also wiederum ein reflexiver Kontextbegriff.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die relevant. Denn angesichts deutlicher Unterschiede in den Bildungsbiografien der Auszubildenden kann vermutet werden, dass sie in unterschiedlichem Maße auf gattungsrelevante Erfahrungen zurückgreifen können und dass dies einen Einfluss darauf hat, wie sie ihre soziale Rolle im Prüfungsgespräch ausgestalten.

Ethnografische Anreicherung der Daten

Mit der Außenstruktur des Gattungskonzepts wird das kommunikative Handeln an gesellschaftliche Verhältnisse rückgekoppelt. Entsprechend können Informationen über den biografischen Hintergrund der KandidatInnen, über das Sozialgefüge in den Pflegeschulen oder über die Gestaltung der Wissensvermittlung in der theoretischen und der praktischen Ausbildung hilfreich sein, um das kommunikative Handeln in den Prüfungsgesprächen zu verstehen.

Zwar ist die vorliegende Studie nicht in der ethnografischen Gesprächsforschung zu verorten (s. Deppermann 2008: 22), dennoch werden die Prüfungsaufnahmen um einige ethnografische Elemente erweitert. Dazu gehören die Daten zur Sprach- und Bildungsbiografie der KandidatInnen, die ich mittels eines Personalbogens erhoben habe (s. Teilkapitel 4.2.4). Da ich außerdem im Teilkorpus Otto während des gesamten Prüfungsereignisses anwesend sein durfte, liegen darüber hinaus Feldnotizen zu meinen Beobachtungen während der Prüfungs- und der Beurteilungsgespräche vor. Neben dieser Teilnahme am Prüfungsereignis selbst ergab sich im Teilkorpus Otto ein weiterer persönlicher Kontakt zu den StudienteilnehmerInnen dadurch, dass ich den KandidatInnen das bereits erwähnte Feedback persönlich überreichen konnte und im Zuge dessen an weiteren sozialen Veranstaltungen (wie einem gemeinsamen Frühstück) teilnahm. Die Kontakte ins Feld überschritten zudem den engen Kreis der an der Studie beteiligten Personen. So habe ich im Unterricht an einer süddeutschen Pflegeschule hospitiert, um einen Eindruck von den Praktiken der Wissensvermittlung zu gewinnen (s. Teilkapitel 4.1).

Anwendungsbezogenes Forschungsinteresse

Resümierend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie mit gewissen Erweiterungen und eigenen Schwerpunktsetzungen in der linguistischen Gesprächsforschung verortet ist. Gleichzeitig möchte sie einen Beitrag zum Fach Deutsch als Zweitsprache leisten. Dies wiederum impliziert – da das Fach ein „Kind der Praxis" (Weinrich 1979: 1) ist –, dass die Untersuchung einen Anwendungsbezug aufweist und dass somit die Ergebnisse genutzt werden können, um ein Problem der Praxis zu lösen. Namentlich geht es darum, die Situation derjenigen KandidatInnen zu verbessern, deren sprachliche Ressourcen zu gering sind, um die Anforderungen der Prüfungsgespräche zu bewältigen. Auch wenn der Schwerpunkt der Studie also auf der linguistischen Analyse der Prüfungsgespräche liegt, so sollen deren Ergebnisse doch die Grundlage bilden, um die Ausbildungspraxis zu verbessern.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dieses vom praktischen Nutzen geleitete Forschungsinteresse bedingt, dass die Untersuchungsziele bewusst breit angelegt sind. Demgegenüber würde ein strikt konversationsanalytisches Vorgehen einen deutlich engeren Analysefokus erfordern, was aber zugleich den praktischen Nutzen der Untersuchung schmälern würde. Das Design der Studie, das im Folgenden noch genauer darzulegen ist, resultiert folglich aus einer Abwägung zwischen methodischer Stringenz einerseits und einem ökonomischen Vorgehen andererseits. Aus diesem Grund ist ihr – so kann im Vorgriff auf die Ausführungen in den folgenden Teilkapiteln festgehalten werden – eine größere methodische Offenheit zu eigen, als sie für eine nicht-anwendungsbezogene Arbeit angezeigt wäre. Diese Offenheit spiegelt sich vor allem in den analyseleitenden Prinzipien und der konkreten Ausgestaltung des Auswertungsprozesses wider (s. Teilkapitel 4.3.1.2 und 4.3.1.3), darüber hinaus aber auch darin, dass Befunde anderer linguistischer Forschungsrichtungen einbezogen werden, sofern sie für den Untersuchungsgegenstand relevant erscheinen.

Aus der methodischen Offenheit und dem Praxisbezug resultiert eine Nähe zur Angewandten Gesprächsforschung (s. z. B. Meer/Pick 2019: 45–48; Becker-Mrotzek/Meier 2002; Becker-Mrotzek/Brünner 1992). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass in ihr VertreterInnen unterschiedlicher Ausrichtungen der Gesprächs- bzw. Diskursforschung zu praxisrelevanten Fragestellungen arbeiten. Konkret macht es sich die Angewandte Gesprächsforschung zur Aufgabe, ausgehend von einem in der Praxis vorgefundenen Kommunikationsproblem Gesprächsdaten zu erheben, zu analysieren und die Ergebnisse – etwa in Form von Kommunikationstrainings – wieder in die Praxis zu überführen. Allerdings unterscheidet sich die vorliegende Studie in einer wesentlichen Hinsicht von den Arbeiten der Angewandten Gesprächsforschung. So gehört es nicht zu ihren Zielen, durch einen kritischen Blick auf die Gesprächspraktiken der InstitutionsvertreterInnen deren Kommunikationsverhalten zu verändern. Denn ohne in Zweifel ziehen zu wollen, dass ein reflektiertes und professionelles Prüferverhalten von entscheidender Bedeutung für die Fairness mündlicher Prüfungen ist, soll das sprachliche Handeln der Prüfenden in der vorliegenden Studie als gegebene Größe hingenommen werden. Dies erscheint geboten, um den Fokus auf die sprachlichen und interaktionalen Anforderungen richten zu können, welche durch die Gesprächspraktiken der Prüfenden wesentlich mitkonstituiert werden.

4.3.1.2 Analyseleitende Prinzipien

Das Ziel des vorherigen Teilkapitels bestand darin, grundlegende methodische Entscheidungen darzulegen. Aus dieser Verortung ergeben sich naturgemäß Konsequenzen für die Gestaltung des Analyseprozesses. Im Folgenden sollen daher die analyseleitenden Prinzipien skizziert werden, um darauf aufbauend im Teilkapitel 4.3.1.3 das konkrete Vorgehen bei der Datenanalyse darzustellen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Induktive Entwicklung der Analysekategorien

Es gehört zu den grundlegenden Annahmen der Konversationsanalyse, dass Interagierende ihre Handlungen systematisch hervorbringen. Gespräche verlaufen also nicht chaotisch, sondern folgen regelhaften Strukturen (ORDER AT ALL POINTS, Sacks 1984: 22). Aufgabe des/r Analysierenden ist es, diese Ordnungsprinzipien herauszuarbeiten und zu beschreiben (s. Gülich/Mondada 2008: 17) und dabei kein Phänomen a priori als Zufallsprodukt zu betrachten (s. Bergmann 2010: 266). Das bedeutet zugleich, dass der Zugang zu den Daten ohne theoretische Vorannahmen darüber erfolgen muss, welches die für eine Untersuchung relevanten Phänomene sind (Bergmann 2001: 923). Geboten ist vielmehr ein radikal empirisches Vorgehen (s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 7; Deppermann 2008: 11), bei dem die Untersuchungsgegenstände aus dem Material selbst heraus emergieren (s. Gülich/Mondada 2008: 18) und die Analysekategorien induktiv an den Daten entwickelt werden (s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 23). Entsprechend kann die Gegenstandskonstitution nicht vor Analysebeginn abgeschlossen sein, sondern ist als ein spiralförmiger Prozess zu denken, bei dem die Forschungsfragen zunächst offen, vage und schlicht formuliert werden und dann im Laufe des Forschungsprozesses, im Verbund mit der Produktion von Ergebnissen, weiterentwickelt werden (s. Deppermann 2008: 20).

Dabei besteht das grundlegende Ziel jeder konversationsanalytischen Untersuchung darin, die Methoden der Interagierenden selbst aufzudecken. Maßgeblich ist folglich die Einnahme einer Beteiligtenperspektive (s. Sidnell 2013: 79). Die Aufgabe des/r Forschenden besteht also nicht darin, das Geschehen aus einer möglichst allwissenden Sicht heraus zu interpretieren. Gefordert ist vielmehr eine Rekonstruktionsleistung, im Zuge derer herauspräpariert wird, wie eine Äußerung oder Handlung von den Gesprächsbeteiligten behandelt oder interpretiert wird (s. Gülich/Mondada 2008: 17). Folglich sind auch nur die sozialen Kategorien im Analyseprozess relevant, auf die die Interagierenden nachweisbar orientiert sind (s. Sidnell 2013: 86).

Möglich ist eine solche Rekonstruktionsleistung dadurch, dass – so die DISPLAY-These der Konversationsanalyse – die Gesprächsbeteiligten einander aufzeigen, „welchen Sinn und welche Bedeutsamkeit sie ihren Äußerungen wechselseitig zuschreiben" (Deppermann 2008: 50). Sie setzen also Techniken und Verfahren ein, um ihre Handlungen als sinnvoll und vernünftig erscheinen zu lassen, um sie ACCOUNTABLE zu machen (s. Stukenbrock 2013: 221; Bergmann 2010: 262). Eine wichtige Rolle spielen dabei Abweichungen vom erwartbaren Verhalten (DEVIANT CASES, s. Hutchby/Wooffitt 2008: 91–93). In solchen Fällen nämlich manifestiert sich die Orientierung der Gesprächsbeteiligten auf die regelhaften Strukturen insofern besonders deutlich (s. Sidnell 2013: 80), als die AkteurInnen den Erwartungsbruch markieren (Bergmann 2010: 269, 2001: 924). So zeigt sich die Norm, dass Fragen eine Antwort erforderlich machen, nicht nur daran, dass die beiden Handlungen regelhaft aufeinander folgen, sondern auch daran,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dass die Gesprächsbeteiligten den Normbruch im Falle einer ausbleibenden Antwort anzeigen (s. Sidnell 2013: 80–82).

Um derartige Regelhaftigkeiten aufzudecken, ist es erforderlich, eine Vielzahl von ähnlichen Fällen zu sammeln. Dies wiederum setzt eine systematische Durchsicht des Gesamtkorpus voraus. Neben einem solchen synoptischen Blick aber kommt auch der detaillierten Analyse von Einzelfällen ein wichtiger Stellenwert zu (s. Sidnell 2013: 77; Stukenbrock 2013: 224). Entsprechend bildet in der Regel die exhaustive Arbeit an einem verhältnismäßig kleinen Datensegment den Ausgangspunkt der Analyse (s. Bergmann 2010: 268), denn die intensive Beschäftigung mit einem Einzelfall verhindert, dass die Komplexität des Kommunikationsereignisses vorschnell reduziert wird. Auf der Basis des am Einzelfall aufgedeckten Phänomens können im nächsten Schritt Kollektionen erstellt werden, in denen sich das identifizierte Phänomen (in Variationen) manifestiert (s. Stukenbrock 2013: 224; Bergmann 2010: 268; Gülich/Mondada 2008: 18). Diese Kollektionen müssen schließlich systematisch untersucht werden, um einerseits die kontextübergreifende, generische Funktion des identifizierten Phänomens zu beschreiben und um andererseits zu erkennen, wie diese generische Funktion in einem gegebenen Kontext spezifiziert wird (s. Sidnell 2013: 97).

Wie bereits eingangs erwähnt, orientiert sich die vorliegende Studie grundsätzlich an den beschriebenen Prinzipien der Konversationsanalyse. Konkret bedeutet dies, dass sie sich dem Material nähert, ohne vorab Analysekategorien zu bestimmen und dass sie sich zum Ziel setzt, die Beteiligtenperspektive zu rekonstruieren. Allerdings weicht sie in bestimmten Punkten von einem radikal empirischen Vorgehen ab. So erfolgt die Beschreibung der zunächst induktiv aufgefundenen Phänomene nicht ausschließlich datengeleitet, sondern unter Einbeziehung der einschlägigen Forschungsliteratur. Mit dieser Modifikation des konversationsanalytischen Vorgehens soll es gelingen, dem breit angelegten Analysefokus mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen gerecht zu werden. Welcher genaue Stellenwert dabei der Forschungsliteratur zukommt, ist für die einzelnen Analysekategorien unterschiedlich. Denn während für die zentralen Analysekategorien Kollektionen erstellt und Muster rekonstruiert werden, erfolgt die Beschreibung von Phänomenen, die sich innerhalb dieser Kategorien als relevant erweisen, überwiegend literaturbasiert.

Kontext(-ualisierung) und Online-Perspektive

Wie die Ausführungen im vorherigen Abschnitt verdeutlichen, werden linguistische Phänomene in der vorliegenden Studie nicht isoliert betrachtet, sondern in ihrer Einbettung in den Kontext. Dabei gilt es, unterschiedliche Kontextdimensionen zu berücksichtigen, z.B. Turn, Sequenz und Aktivität (s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 22). Zugleich ist davon auszugehen, dass Äußerungen nicht nur auf einen bestimmten Kontext zugeschnitten werden, sondern dass sie auch normative Erwartungen für Folgehandlungen etablieren und somit einen neuen Kontext

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schaffen (s. Deppermann 2008: 49). Sie sind – um es mit den Worten von Heritage (1984a: 242) zu formulieren – sowohl CONTEXT-SHAPED als auch CONTEXT-RENEWING. Aus dieser Perspektive ist der Kontext nicht als statische Größe aufzufassen, sondern als ein reflexives Konstrukt, d.h., Äußerung und Kontext bringen sich wechselseitig hervor (s. Stukenbrock 2013: 222; Günthner 2010: 283; Bergmann 2001: 921). Dass der Kontext damit zugleich als aktive Herstellungsleistung der Interagierenden gelten kann, wird im Begriff der Kontextualisierung erfasst (s. Günthner 2010: 283; Auer 1999: 167).

Bezogen auf die vorliegende Studie folgt aus diesem agentivischen Verständnis von Kontext, dass auch das Prüfungsgespräch kein vorgängig gegebener Rahmen ist, in den die Interagierenden „eintauchen", sondern dass sie diesen Rahmen selbst herstellen. So positionieren sich Prüfende in ihrer sozialen Rolle, indem sie Fragen stellen, deren Antworten sie offenkundig kennen, und weisen den KandidatInnen damit zugleich die komplementäre Rolle zu. Dabei signalisieren sie beispielsweise durch die Art, wie sie während der Antwort der KandidatInnen Rezipienz äußern (z.B. durch Bestätigungspartikeln wie *ja, richtig* oder *genau*), dass sie über das erfragte Wissen verfügen und dass sie überprüfen möchten, ob die KandidatInnen ebenfalls darüber verfügen. Die Gestaltung der Rezipienz ist somit als ein Kontextualisierungshinweis im Sinne von Gumperz (1982) anzusehen.

Was nun versteht man unter Kontextualisierungshinweisen? Günthner (2010: 283) zufolge handelt es sich dabei um „kulturell geprägte, empirisch erfaßbare Zeichen, [...], mit denen den Gesprächspartnern zugleich signalisiert wird, wie eine bestimmte Aktivität zu interpretieren ist". Eingesetzt werden dafür gewöhnlich implizite Verfahren wie prosodische und gestische Mittel, CODE-SWITCHING oder eben die Modulation von Rezipienz (s. Imo/Lanwer 2019: 192; Günthner 2010: 284; Auer 1999: 172; Gumperz 1982: 131).

Mit dem Konzept der Kontextualisierung rückt zugleich der doppelte zeitliche Horizont von Äußerungen in den Blick (s. Deppermann 2008: 49). Dieser besteht darin, dass jede Äußerung einerseits retrospektiv das Verständnis des vorausgehenden Kontextes dokumentiert und andererseits prospektiv Erwartungen für Folgehandlungen schafft. Nimmt man nun das Prinzip der Beteiligtenperspektive ernst, so muss sich diese Prozesshaftigkeit auch in der Analysehaltung widerspiegeln, d.h., der/die Analysierende hat sich auf derselben zeitlichen Ebene zu bewegen wie die Interagierenden. Daraus folgt, dass zeitlich frühere Ereignisse nicht durch spätere Ereignisse erklärt werden dürfen (s. Deppermann 2008: 54). Mit Couper-Kuhlen/Selting (2018: 22–23) möchte ich diese Analysehaltung als „ONLINE-Perspektive" bezeichnen: „Analyzing data from an online perspective means reconstructing structures as *emergent* in real time and as *interactional achievements*" (Couper-Kuhlen/Selting 2018: 22).

Im Analyseprozess geht es folglich darum, das emergierende Gespräch Schritt für Schritt (TURN-BY-TURN) zu rekonstruieren. Eine besondere Rolle kommt da-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

bei dem NEXT TURN PROOF PROCEDURE zu, bei dem der jeweils folgende Turn als „Validierungsressource" (Bergmann 2010: 269) dafür herangezogen wird, welchen Sinn die GesprächspartnerInnen ihren Äußerungen wechselseitig zuschreiben (s. Sidnell 2013: 79; Stukenbrock 2013: 231). Da der Analyseprozess somit der sequenziellen Organisation des Gesprächs folgt, wird dieses Vorgehen im Allgemeinen als „Sequenzanalyse" bezeichnet (s. Stukenbrock 2013: 231).

Mit Blick auf die Daten der vorliegenden Arbeit sind allerdings zwei Besonderheiten zu berücksichtigen, die die Anwendbarkeit des NEXT TURN PROOF PROCEDURE einschränken. Die erste Einschränkung besteht darin, dass sich die Prüfenden generell mit der Äußerung von Ad-Hoc-Bewertungen zurückhalten (s. Teilkapitel 3.3), so dass sich häufig nicht überprüfen lässt, ob eine kandidatenseitige Äußerung ihren Erwartungen entspricht. Darüber hinaus ist zweitens zu bedenken, dass speziell in den hier zu untersuchenden Prüfungen regelmäßig umfangreiche Beiträge der KandidatInnen vorkommen. Bleibt aber ein Sprecherwechsel aus, so lässt sich lokal nicht rekonstruieren, welchen Sinn die Interagierenden ihren Äußerungen wechselseitig zuschreiben. Folglich muss auf ein anderes Verfahren ausgewichen werden. Anstatt den Turn der Prüfenden als Validierungsressource heranzuziehen, muss nachvollzogen werden, welche Interpretation des zuvor Gesagten die KandidatInnen selbst durch ihr aktuelles Beitragselement zum Ausdruck bringen und welche Folgeerwartungen sie damit eröffnen (s. Deppermann 2008: 72).

Granularität und Analyseebenen

Die ONLINE-Perspektive begünstigt den mikroskopischen Blick auf Gesprächsereignisse. Zugleich aber gilt es, auch makroskopische Phänomene zu erfassen, denn mit den Prüfungsgesprächen bildet eine Großform des Sprechens den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie. Daraus folgt, dass es im Analyseprozess möglich sein muss, die Auflösung (LEVEL OF GRANULARITY, Schegloff 2000: 719) zu verringern, um auch die globale Organisation von Gesprächen beschreiben zu können.

In der vorliegenden Studie soll das Granularitätsniveau daher flexibel gestaltet werden. Neben der mikroskopischen Analyse von Einzelfällen werden im Gesamtkorpus überwiegend größere linguistische Einheiten betrachtet (Phasen, Teilphasen, Aktivitätskomplexe, Aktivitäten), um dadurch zu erfassen, wie die Prüfungsgespräche auf der Makroebene organisiert sind. An ausgewählten, (interaktional) relevanten Stellen soll aber auf Mikrophänomene „herangezoomt" werden, um so auch auf lokaler Ebene gattungskonstitutive Merkmale aufzeigen zu können.

Die rekonstruierten Einheiten (bzw. genauer: die Aktivitätskomplexe und die Aktivitäten) bilden somit die zentrale Bezugsgröße der Analyse. Das heißt, dass mit ihrer Beschreibung die Musterhaftigkeit der Prüfungsgespräche erfasst werden kann und dass sie zugleich den Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Varianzen darstellen. Dabei erfolgt der analytische Zugriff auf drei Ebenen:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

erstens die der kommunikativen Aufgaben, zweitens die der kommunikativen Praktiken und drittens die der sprachlichen Ressourcen (LINGUISTIC RESOURCES, s. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 29). Diese Ebenen unterscheiden sich einerseits im Hinblick auf ihre Oberflächennähe und andererseits bezogen darauf, ob die darin erfassten Merkmale formal oder funktional bestimmt sind.[48]

Die erste Analyseebene bilden also die kommunikativen Aufgaben, die im Rahmen einer bestimmten Einheit zu bearbeiten sind. Sie stellen einen Reflex der fachlichen Prüfungsaufgaben dar und ihre Bearbeitung lässt sich überindividuell rekonstruieren. Auf der Folie dieser Gemeinsamkeiten sollen – und dies konstituiert die zweite Analyseebene – die kommunikativen Praktiken in den Blick genommen werden, die bei der Bewältigung dieser Aufgaben und aktivitätsübergreifend eingesetzt werden. Damit wiederum lassen sich die stilistischen Unterschiede zwischen den KandidatInnen erfassen. Diese Praktiken unterscheiden sich an der sprachlichen Oberfläche im Hinblick auf die eingesetzten sprachlichen Ressourcen. Folglich konstituieren diese die dritte Analyseebene. Allerdings sollen nicht nur die Unterschiede in der Verwendung sprachlicher Ressourcen erfasst werden, sondern es gilt zugleich, die Gemeinsamkeiten in den Blick zu nehmen und die für die Bewältigung der kommunikativen Aufgaben erforderlichen Ressourcen zu beschreiben. Das bedeutet, dass die Ebene der sprachlichen Ressourcen sowohl für den ersten als auch für den zweiten Analyseschritt relevant ist.

4.3.1.3 Vorgehen bei der Datenanalyse

Mit der Beschreibung der drei Analyseebenen ist bereits der Übergang zum konkreten Vorgehen bei der Datenauswertung geschaffen, das ich im vorliegenden Teilkapitel genauer darlegen möchte. Im Hinblick auf dieses Vorgehen ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass die Analyse – wie bereits erwähnt – einen spiralförmigen Prozess darstellt (s. Deppermann 2008: 20), bei dem die Entwicklung der Analysekategorien und die Produktion von Ergebnissen eng miteinander koordiniert sind. Im Zuge dieses Prozesses variiert der Zugang zu den Daten im Hinblick auf vier Parameter, die ich im Folgenden kurz darstellen möchte. So ist erstens zwischen einer intensiven und einer extensiven Analyse zu unterscheiden (s. Silverman 2011: 62). Während sich erstere einer genauen Beschreibung von Einzelfällen widmet, beschäftigt sich letztere mit größeren Datenmengen und ist entsprechend weniger auf die Erfassung von Details orientiert. Zudem wird zweitens im Analyseprozess zwischen einem kandidaten- und einem kategorienbezogenen Vorgehen gewechselt. Bei dem kandidatenbezogenen Vorgehen ist der Fokus auf das sprachliche Handeln eines einzelnen

48 Die Unterscheidung von drei Ebenen stellt eine Parallele zum GLOBE-Modell von Hausendorf/Quasthoff (1996: 127–133) dar. Allerdings sind die Ebenen in ihrem Modell anders definiert als in der vorliegenden Studie.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Prüflings gerichtet, welches entsprechend über verschiedene Aktivitäten hinweg betrachtet wird. Demgegenüber wird beim kategorienbezogenen Vorgehen mit Kollektionen zu einer bestimmten Kategorie gearbeitet, zu deren Erstellung das Korpus kandidatenübergreifend durchsucht wird. Dabei kann drittens unterschieden werden, ob diese Kollektionen auf einer systematischen Durchsicht aller Prüfungsgespräche beruhen oder ob lediglich mit Teilen des Gesamtkorpus gearbeitet wird. Und schließlich variiert viertens die Oberflächennähe, wobei diesbezüglich ein Fortschreiten der Analyse von oberflächennahen, formal definierten Kategorien zu stärker konzeptuellen Kategorien vorgesehen ist. Unter Bezugnahme auf diese Parameter lässt sich nun der Gang der Analyse beschreiben.

Als Annäherung an das Material der Prüfungsgespräche wird zunächst ein extensives und oberflächennahes Analyseverfahren gewählt, um durch eine Durchsicht der Daten Schwerpunkte der weiteren Analyse zu sondieren. Die Datengrundlage dafür bilden die Prüfungsgespräche des Teilkorpus Otto 1. Dabei soll eine Verrasterung aller Gespräche dazu beitragen, einen ersten Überblick über das sprachliche Handeln zu erhalten. Bei dieser zunächst noch intuitiven Bestimmung konversationeller Aktivitäten zeigt sich, dass dem Erklären und dem Argumentieren kandidatenübergreifend eine wichtige Rolle zukommt. Da sich die Relevanz dieser Aktivitäten auch bei einer Durchsicht der übrigen Teilkorpora bestätigt, erscheint es geboten, sie als Untersuchungsgegenstand vorzusehen und in den späteren Durchläufen einer intensiven Analyse zu unterziehen. Darüber hinaus werden in diesem ersten Analysedurchlauf Kollektionen sprachlicher Ressourcen angelegt und zu funktionalen Kategorien zusammengefasst (z. B. Strukturierung, epistemische Haltung). Diese Kategorien bilden die Grundlage für den weiteren Analyseprozess. Dessen Ziel besteht darin, die noch vorläufigen Kategorien zu schärfen, zu erweitern und schließlich zu einer Beschreibung zu gelangen, die die Musterhaftigkeit im Gesamtkorpus angemessen zu erfassen vermag. Dabei wird – anders als es das radikal empirische Vorgehen der Konversationsanalyse vorsieht – nicht ausschließlich mit den Daten gearbeitet, sondern ich beziehe zur Erreichung dieses Ziels auch die einschlägige Forschungsliteratur ein.

Im Unterschied zum ersten Analysedurchlauf ist der zweite durch ein intensives, kandidatenbezogenes Verfahren geprägt. Dabei finden Prüfungen und Prüfungsteile aus allen Teilkorpora Berücksichtigung. Um die Spannweite der Unterschiede zwischen den KandidatInnen abschätzen zu können, erfolgt die Datenauswahl in diesem Durchlauf nach dem Prinzip der maximalen Kontraste (s. z. B. Mey/Mruck 2010: 616). Im Fokus der Analyse steht dabei einerseits eine Rekonstruktion der globalen Organisation der Prüfungsgespräche, d. h. eine Aufdeckung der Muster, die trotz maximaler Varianz stabil sind, und andererseits eine Beschreibung der Unterschiede im Hinblick auf die kommunikativen Praktiken und die sprachlichen Ressourcen.

Im Anschluss an diese Bestimmung der Organisationseinheiten kann im dritten Durchlauf eine intensive, kategorienbezogene Analyse der Aktivitätskomplexe

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und der Aktivitäten Erklären und Argumentieren erfolgen. Dafür werden zunächst Kollektionen erstellt, die jeweils auf unterschiedlichen Teilkorpora beruhen. Diese Kollektionen dienen dann als Grundlage, um die kommunikativen Aufgaben zu bestimmen, die im Rahmen der Einheiten zu bearbeiten sind, und um unterschiedliche Praktiken und die dabei eingesetzten sprachlichen Ressourcen zu beschreiben.

Aufbauend auf den dadurch entwickelten bzw. geschärften Kategorien kann im vierten Durchlauf eine systematische kategorienbezogene Analyse des Gesamtkorpus erfolgen. Dabei werden die Daten auf der Basis des entwickelten Kategoriensystems mit der Software Atlas.ti kodiert. Dies ermöglicht es, unterschiedliche Kollektionen zu erstellen und diese einer genauen Analyse zu unterziehen. Als eine besondere Herausforderung erweist sich diesbezüglich allerdings die Kodierung des Erklärens und Argumentierens, denn diese Aktivitäten lassen sich nicht aufgrund von Oberflächenmerkmalen bestimmen (s. Morek 2012: 58). Soll nun der skizzierten analytischen Mentalität Rechnung getragen werden, so ist grundsätzlich das als Erklären und Argumentieren aufzufassen, was die Beteiligten als solches herstellen (s. Morek 2012: 58–59). Um diese Beteiligtenperspektive angemessen einzufangen, wird praktisch so verfahren, dass das in den früheren Analysedurchläufen und in der Beschäftigung mit der Forschungsliteratur gewonnene Verständnis der Aktivitäten den Ausgangspunkt bildet, um zunächst eine großzügige Kodierung vorzunehmen. Diese Kodierung muss in der nachgängigen Analyse überprüft werden, indem die Emergenz der entsprechenden Sequenzen ONLINE nachvollzogen wird (s. Morek 2012: 58–59). Zugleich ist allerdings m.E. in Rechnung zu stellen, dass es sich beim Erklären und Argumentieren um Kategorien mit unscharfen Rändern handelt. So gehe ich von der Annahme aus, dass Sequenzen mehr oder weniger erklär- bzw. argumentationsförmig gestaltet sein können und dass sich Aktivitäten überlagern bzw. ineinander verwoben sein können (s. auch Amorocho 2018a: 291, 2017: 138–139, 146–149).

4.3.2 Institutionsseitige Normen

Während sich die ersten beiden Analyseschritte durch ein gesprächsanalytisches Vorgehen auszeichnen und daher im vorherigen Teilkapitel gemeinsam behandelt wurden, unterscheidet sich der dritte Schritt im Hinblick auf die analytische Vorgehensweise. Dessen Ziel besteht darin, die prüfer- bzw. die institutionsseitigen Erwartungen zu bestimmen. Im Fokus steht dabei die Frage, wie die Prüfenden die rekonstruierten Unterschiede zwischen den KandidatInnen beurteilen bzw. inwieweit diese Unterschiede überhaupt beurteilungsrelevant sind.

Wie in Teilkapitel 4.1 dargelegt, kann sich die Analyse bei der Beantwortung dieser Fragen nicht allein auf die Prüfungsgespräche stützen, sondern muss weitere Datenarten hinzuziehen (Beurteilungsgespräche, Erwartungshorizon-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

te, curriculare Vorgaben, s. Teilkapitel 4.2.2). Da es sich überwiegend nicht um Gesprächsdaten handelt, ist ein gesprächsanalytisches Vorgehen von vornherein ausgeschlossen.[49] So werden im dritten Analyseschritt die Ergebnisse der Gesprächsanalyse zwar genutzt, das Vorgehen selbst orientiert sich aber an allgemeinen Prinzipien qualitativer Forschung (s. Silverman 2011) bzw. konkreter am Forschungsstil der GROUNDED THEORY (s. z. B. Charmaz 2014; Birks/Mills 2011; Strübing 2008; Strauss/Corbin 1996).

Der GROUNDED THEORY geht es darum, eine in den Daten verankerte Theorie zu entwickeln (s. Aeppli et al. 2011: 232; Mey/Mruck 2010: 616). Entsprechend sind die Kategorien ebenso wie in der Gesprächsanalyse im Zuge der Kodierung am Datenmaterial selbst zu entwickeln (s. Demirkaya 2014: 218; Strübing 2008: 19). Dabei werden die Kodes bzw. die Kategorien zunächst eng an die Daten angebunden und im Verlauf der Analyse zunehmend „konzeptuell" verdichtet (s. Silverman 2011: 70; Mey/Mruck 2010: 619). Eine zentrale Rolle kommt in diesem Prozess des Generierens theoretischer Eigenschaften dem kontinuierlichen Vergleichen zu (s. Strübing 2008: 18–19).

Zu den Grundsätzen der GROUNDED THEORY gehört es, dass Datenerhebung und -auswertung zirkulär verlaufen (s. Aeppli et al. 2011: 232–233; Mey/Mruck 2010: 616; Strübing 2008: 14–15). Dabei wird „die Strategie, Fälle und Material sukzessive nach theoretischen Gesichtspunkten auszuwählen und in die weitere Analyse einzubeziehen" (Mey/Mruck 2010: 616), als „theoretisches Sampling" bezeichnet. In der vorliegenden Studie arbeite ich allerdings nur insoweit mit dem theoretischen Sampling, wie sich die neuen Fälle in den bereits erhobenen Daten auffinden lassen. Es werden also keine neuen Daten erhoben, auch dann nicht, wenn für einzelne Kategorien auf der Basis der vorliegenden Daten keine theoretische Sättigung erreicht werden kann. Diese Entscheidung liegt in dem Design der Studie begründet. Da die im dritten Analyseschritt ausgewerteten Daten in einem Abhängigkeitsverhältnis zu der Datengrundlage der ersten beiden Analyseschritte stehen, müsste bei einer Erhebung weiterer Daten auch das Korpus der Prüfungsgespräche fortwährend erweitert werden. Dies würde einen erneuten Durchlauf durch die ersten beiden Analyseschritte erforderlich machen, was im Rahmen der verfügbaren Ressourcen nicht zu leisten ist.

Sieht man nun aber das theoretische Sampling als ein Kernelement der GROUNDED THEORY an, so kann das von mir gewählte Vorgehen nicht diesem Forschungsstil zugeordnet werden. Entsprechend möchte ich lediglich von einer Übernahme des Kodierverfahrens sprechen. Davon unbenommen aber unterscheidet sich das Vorgehen grundsätzlich von dem der ersten beiden Analyseschritte, denn mit der Gesprächsanalyse wird ein sequenzielles Verfahren ge-

49 Aber selbst für die Auswertung der als Audio-Aufnahmen vorliegenden Beurteilungsgespräche scheint ein gesprächsanalytisches Vorgehen nicht geeignet, da nicht die Praktiken des Beurteilens im Fokus stehen, sondern die Beurteilungen selbst.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wählt, während bei der Aufdeckung der Normen kategorienbasiert vorgegangen wird (s. Demirkaya 2014: 217–220). Da die durch unterschiedliche Methoden gewonnenen Ergebnisse im letzten Schritt aufeinander bezogen werden, ist das Vorgehen als „methodologische Triangulation" im Sinne von Denzin (1978) zu bezeichnen.[50]

Im Zuge der Triangulation werden also die Ergebnisse der Gesprächsanalyse (oder genauer: die rekonstruierten Varianzen) auf die prüfer- bzw. institutionsseitigen Erwartungen bezogen. Dadurch soll sichergestellt werden, dass sich die rekonstruierten Normen in beobachtbaren Unterschieden zwischen den KandidatInnen in der Prüfungsinteraktion widerspiegeln. Warum diese Rückbindung geboten erscheint, sei an einem Gedankenspiel verdeutlicht: Angenommen, die Prüfenden kritisieren im Beurteilungsgespräch, ein Prüfling habe nicht in vollständigen Sätzen gesprochen. Wenn sich nun aber in den Prüfungsgesprächen selbst zeigt, dass sich dieser Prüfling nicht von anderen KandidatInnen im Hinblick auf die syntaktische Vollständigkeit seiner Beiträge unterscheidet, dann liegt die Vermutung nahe, dass es sich eher um eine „ideologische", durch die schriftliche Modalität geprägte Normvorstellung handelt. Zu überprüfen wäre dann, ob sich die Kritik auf ein anderes Merkmal als das bezeichnete beziehen könnte.

Durch die Triangulation entsteht folglich ein umfassenderes Bild der sprachlich-interaktionalen Anforderungen, das aber gleichwohl an die Gesprächsdaten rückgekoppelt bleibt. Insofern tragen die Berücksichtigung verschiedener Datenarten und die Kombination unterschiedlicher methodischer Ansätze dazu bei, die Erkenntnismöglichkeiten systematisch zu erweitern (s. Aguado 2014: 52; Flick 2010: 284). Von Flicks Idealvorstellungen weicht die Triangulation allerdings insofern ab, als die einbezogenen Datenarten und methodischen Zugänge nicht gleichberechtigt sind (s. Flick 2011: 12, 2010: 286). Vielmehr wird der Fokus bewusst auf die Prüfungsgespräche und auf ihre gesprächsanalytische Auswertung gelegt.

Nachdem nun die grundsätzlichen methodischen Überlegungen umrissen sind, möchte ich im Folgenden auf das konkrete Vorgehen bei der Kodierung der Daten eingehen. Diesbezüglich ist vorauszuschicken, dass nicht nur die Beurteilungsgespräche, die Erwartungshorizonte und die curricularen Vorgaben kodiert werden müssen. Vielmehr gilt es, auch die Prüfungsgespräche selbst einer erneuten Kodierung zu unterziehen, um dadurch systematisch die normativen Erwartungen zu erfassen, die sich in prüferseitigen Aktivitäten wie Nachfragen und Interventionen zeigen.

50 Dabei werden methodische Ansätze kombiniert, die im Hinblick auf den Datenzugang gut miteinander kompatibel erscheinen, auch wenn sie sich darin unterscheiden, inwieweit bei der Datenanalyse auf theoretisches Wissen zurückgegriffen werden darf (s. Riemer 2014: 21).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bezüglich der Reihenfolge erscheint es dabei sinnvoll, zuerst die Beurteilungsgespräche zu kodieren, denn es ist davon auszugehen, dass prüferseitige Erwartungen dort expliziter geäußert werden als in den Prüfungsgesprächen. Zudem dürften die Normen, auf die in den Beurteilungsgesprächen Bezug genommen wird, spezifischer auf die mündliche Prüfung bezogen sein als die, auf die in den curricularen Vorgaben rekurriert wird. Und schließlich kann angenommen werden, dass sich die Kommentierungen der Prüfenden im Vergleich zu den schriftlichen Erwartungshorizonten stärker auf sprachlich-interaktionale Aspekte beziehen. Im Ergebnis erscheinen die Beurteilungsgespräche folglich am ergiebigsten, um die den Prüfungsgesprächen zugrunde liegenden Normen aufzudecken (s. auch Kapitel 10).

Bei der Kodierung selbst können verschiedene Strategien angewendet werden. In der vorliegenden Studie möchte ich in Anlehnung an Charmaz (2014) zwischen einer initialen und einer fokussierten Kodierung unterscheiden. Bei der initialen Kodierung geht es darum, in kleinen Einheiten und nah an den Daten zu kodieren, d. h., es werden keine zuvor festgelegten Kategorien appliziert. Eine relevante Strategie ist dabei der Vergleich der Daten untereinander. Die Kodes, die in dieser initialen Phase produziert werden, sind als provisorisch anzusehen und sollten ggf. überarbeitet werden, um die Passung zu den Daten zu verbessern (s. Charmaz 2014: 116–137). Angesichts des hohen Aufwands werden in der vorliegenden Arbeit lediglich die ersten drei Beurteilungsgespräche auf diese Weise kodiert. Als Kodiereinheit wird dabei die Turnkonstruktionseinheit (TURN CONSTRUCTIONAL UNIT) festgelegt. Da durch das kleinschrittige, datengeleitete Vorgehen eine große Anzahl von Kodes entsteht, erscheint es erforderlich, diese durch die fokussierte Kodierung im nächsten Schritt zu reduzieren.

Das Ziel der fokussierten Kodierung besteht darin, die konzeptuelle Tiefe der Analyse voranzutreiben. Zu diesem Zweck gilt es, die Kodes untereinander im Hinblick auf ihr analytisches Potenzial zu vergleichen (s. Charmaz 2014: 140) und auf dieser Grundlage über ihre Verwendung in der weiteren Analyse zu entscheiden. „Focused coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through and analyze large amounts of data" (Charmaz 2014: 138). Bezogen auf die vorliegende Studie bedeutet dies, dass die durch die initiale Kodierung generierten Kodes kondensiert und geschärft werden müssen. Konkret werden diese in einem zweiten Durchlauf um zirka die Hälfte reduziert und sortiert. Dabei wird auch die Kodiereinheit vergrößert, d. h., dass jeweils mehrere Turnkonstruktionseinheiten mit einem Kode versehen werden. Das Ergebnis dieses Kondensierungsprozesses dient dann als Grundlage für die Kodierung der übrigen Beurteilungsgespräche und – nach einer weiteren moderaten Reduzierung – auch der übrigen Datenarten.

Nachdem die Kodierung des gesamten Datenmaterials abgeschlossen ist, werden Kategorien und Subkategorien gebildet (s. Birks/Mills 2011: 98). Zu diesem Zweck müssen die Kodes zusammengefasst und gruppiert werden. So entsteht aus den ursprünglich 389 Kodes ein Kategoriensystem mit drei Ebenen, wobei

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sich die hierarchiehöchste Ebene in der Gliederung des Kapitels 10 widerspiegelt (s. Teilkapitel 10.1 bis 10.5). Die auf diese Weise gewonnenen Kategorien werden schließlich mit den interindividuellen Varianzen trianguliert, die im zweiten Analyseschritt rekonstruiert wurden. Da dabei die Ergebnisse der beiden Schritte zueinander in Beziehung gesetzt werden, handelt es sich um eine Triangulation auf der allgemeinen Ebene (s. Flick 2011: 44). Nur sporadisch werden Einzelfälle trianguliert (s. Flick 2011: 44), indem kandidatenbezogen ermittelt wird, wie das individuelle sprachliche Handeln von den Prüfenden in den Beurteilungsgesprächen kommentiert wird (s. auch die Beispiele in Amorocho 2018a, b).

Insgesamt besteht das Potenzial der Triangulation folglich darin, das soziale Handeln zu den normativen Kategorien, nach denen es beurteilt wird, in Beziehung zu setzen. Zugleich bringt dieser Prozess eine Kombination zweier Analysehaltungen mit sich. Denn während das Ziel der Gesprächsanalyse darin besteht, soziales Handeln zu rekonstruieren, zielen die im dritten Schritt angewendeten Kodierstrategien auf Konzeptualisierung und Konstruktion.

Mit der Triangulation ist zugleich der Abschlusspunkt des Analyseprozesses erreicht. Dessen Ergebnisse sollen in den folgenden sechs Kapiteln dargestellt werden. Dabei liegt der Schwerpunkt – entsprechend den aufgewendeten analytischen Ressourcen – auf der gesprächsanalytischen Rekonstruktion des sprachlichen Handelns in der Prüfungsinteraktion. Demgegenüber widmet sich lediglich das zehnte Kapitel den institutionsseitigen Normen (dritter Analyseschritt). In den übrigen fünf Kapiteln werden die Ergebnisse der ersten beiden Schritte dargelegt. So soll das fünfte Kapitel einen Überblick über die globale Struktur der Prüfungsgespräche vermitteln, indem die großflächigen Aktivitätskomplexe beschrieben werden. Darauf aufbauend stehen im sechsten Kapitel Unterschiede zwischen den KandidatInnen im Fokus. Allerdings beziehen sich diese Unterschiede nicht auf einzelne Aktivitätskomplexe. Vielmehr handelt es sich um grundlegende stilistische Varianzen, die sich aktivitätsübergreifend rekonstruieren lassen. Das anschließende siebte Kapitel widmet sich dem prüfungsförmigen Erklären und Argumentieren. Dabei werden zunächst (prüfungs-)spezifische Formen beschrieben, um auf der Folie der aufgedeckten Muster interindividuelle Unterschiede zu erfassen. Während der Schwerpunkt in den ersten Analysekapiteln auf dem kandidatenseitigen Handeln liegt, geraten im achten Kapitel die Prüferaktivitäten insofern stärker in den Blick, als es um die Darstellung interaktionaler Varianzen geht. Mit den Positionierungspraktiken wird schließlich im neunten Kapitel ein holistischer Analysefokus gewählt, durch den erfasst werden soll, wie unterschiedliche stilistische Merkmale zu einer wissensmäßigen und beruflichen Selbstdarstellung beitragen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

5. Gesprächsstruktur: Phasen und Aktivitätskomplexe

Man stelle sich eine mündliche Prüfung vor, in der die Kandidatin, kaum, dass sie den Raum betreten hat, vernimmt: *Sie haben ja nicht mehr so viel Zeit. Nennen Sie nochmal kurz wichtige Pflegeschwerpunkte*. Es darf angenommen werden, dass ein solches prüferseitiges Verhalten bei den übrigen Gesprächsbeteiligten erhebliche Irritationen auslösen würde. Demgegenüber wäre derselbe Beitrag, wenn er beispielsweise nach Verstreichen von zwei Dritteln der Prüfungszeit geäußert wird, völlig unmarkiert. Dieses Gedankenexperiment zeigt, dass die Gesprächsbeteiligten bestimmte Erwartungen im Hinblick auf den globalen Verlauf von Prüfungsgesprächen haben. Diese Erwartungen leiten sich einesteils aus dem allgemeinen Wissen über die Struktur von Gesprächen ab und sind anderenteils gattungsspezifisch bzw. sogar nur für das konkrete Prüfungsformat gültig.

So weisen Gespräche typischerweise eine dreigliedrige Struktur auf, d.h., es wird zwischen einer Eröffnungs-, einer Kern- und einer Beendigungsphase unterschieden (s. mit z. T. anderen Bezeichnungen: Brinker/Sager 2010: 91–108; Henne/Rehbock 2001: 14–18; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001; Linke et al. 1996: 282–288). Da diese dreigliedrige Struktur grundsätzlich auch für Prüfungsgespräche gilt (s. Wermbter 2013; Fierbinţeanu 2008; Techtmeier 1997), können die Gesprächsbeteiligten ihr Alltagswissen über die Organisation von Gesprächen nutzen, um sich im Prüfungsgeschehen zu orientieren. Diese Orientierungsfunktion erscheint weniger für die Prüfenden als vielmehr für die KandidatInnen von Bedeutung, da diese typischerweise nicht auf nennenswerte Erfahrungen mit der kommunikativen Gattung des Prüfungsgesprächs zurückgreifen können.

Die dreigliedrige Makrostruktur bietet den KandidatInnen also einen vertrauten Rahmen. Jenseits dieser globalen Phasierung allerdings können sie nicht unbedingt an alltägliche Kommunikationserfahrungen anschließen. Entsprechend finden sich in den Daten Belege für ihre mangelnde Vertrautheit mit der makrostrukturellen Organisation der Kernphase. So thematisiert der Kandidat Dennis im folgenden Beispiel #5|1 seine Unsicherheit bezüglich des weiteren Vorgehens. Das Datum entstammt der Eröffnungssequenz der Kernphase.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|1 00:25–00:30))

TK2_DT_LF1.3, Kandidat: Dennis Teschner (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1); Prüfer: Philip Brandt, Ernst Rose

```
0001 DT    einfach vorlesen ERSTmal,=
0002       =Oder;
0003 P|PB  nee NEE,
0004       da[s REICHT völlig     ];
0005 P|ER    [die AUFgaben haben w][ir];
0006 P|PB                          [ s][ie KÖNNen];
0007 DT                                [ach SO   ],
0008 P|PB  sie können jetzt ähm: (.) STARten;
0009 DT    (0.27)
0010       JOA:,
```

Die in #5|1 dargestellte Nebensequenz schließt an die Turn-Übernahme durch Dennis am Übergang zur Kernphase an. Diese leitet er ein, indem er das Prüfungsthema nennt (nicht im Transkript). Insofern befindet er sich an einer Schlüsselstelle der globalen Beitragsplanung, als er in Zeile 1 die thematische Ebene zugunsten einer metakommunikativen Thematisierung des weiteren Vorgehens verlässt. Dadurch zeigt er einerseits seine Unsicherheit bezüglich der makrostrukturellen Organisation der Kernphase an und gibt andererseits zu erkennen, dass er seine Planung an den prüferseitigen Erwartungen ausrichten möchte. Dass letzteres von den Prüfenden goutiert, ja vermutlich sogar erwartet wird, belegen ihre Reaktionen, denn sie überlassen Dennis nicht etwa die Entscheidung für das weitere Vorgehen, sondern wählen den von ihm eingebrachten Plan des Vorlesens dezidiert und einstimmig ab. Diese Beobachtungen lassen zwei Schlüsse zu. Erstens zeigt sich – wie bereits als Ausgangspunkt der Analyse formuliert – ein kandidatenseitiges Wissensdefizit im Hinblick auf die Organisation der Kernphase. Daraus ergibt sich zweitens eine komplementäre Verteilung von Verfahrenswissen einerseits und den Erwartungen an die rollengebundene Gesprächsbeteiligung andererseits. Denn während die Prüfenden durch ihre Erfahrung über Routinen im Hinblick auf den Ablauf der Prüfungsgespräche verfügen, sind es die KandidatInnen, denen die Verantwortung für die Gestaltung umfangreicher Einheiten der Kernphase zukommt.

Zugleich belegt der Ausschnitt auch, wie die Gesprächsbeteiligten in situ die gattungstypische Asymmetrie (re-)produzieren. Denn dadurch, dass Dennis anzeigt, dass er sein Vorgehen an den prüferseitigen Präferenzen ausrichten möchte und dadurch, dass die Prüfenden dies als angemessen behandeln, werden die prüfungsspezifischen Beteiligungsrollen hergestellt bzw. bestätigt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die KandidatInnen zwar große Teile des Prüfungsgesprächs durch die Präsentation ihres Wissens bestreiten, während sich die Prüfenden mit verbalen Beiträgen zurückhalten, dass die KandidatInnen ihre Sprechplanung aber gleichwohl an den prüferseitigen Erwartungen ausrichten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Für die Analyse folgt daraus, dass eine Rekonstruktion der makrostrukturellen Muster Aufschluss darüber geben kann, worin die Erwartungen an die KandidatInnen im Hinblick auf das globale Vorgehen bestehen. Im vorliegenden Kapitel sollen daher interindividuelle und – soweit vorhanden – teilkorpusübergreifende Gemeinsamkeiten in den Gesprächsverläufen rekonstruiert werden. Der Fokus liegt dabei auf der Kernphase, in der die Sprecherrolle über weite Strecken bei den KandidatInnen liegt und die zugleich den im engeren Sinne beurteilungsrelevanten Teil des Prüfungsgesprächs konstituiert (s. Teilkapitel 5.2). Um aber die Kernphase in den Gesamtverlauf einordnen zu können, soll im Folgenden zunächst die Makrostruktur der Prüfungsgespräche insgesamt skizziert werden (s. Teilkapitel 5.1).

5.1 Überblick über die Gesprächsphasen

Das Prüfungsgespräch zeichnet sich – wie einleitend erwähnt – durch eine dreigliedrige Struktur aus. Dabei bildet die Kernphase den komplexesten Teil, der sich weiter in kleinere Einheiten (Teilphasen, Aktivitätskomplexe) unterteilen lässt. Schematisch ist der Gesprächsverlauf in Abbildung 7 dargestellt.

Den Auftakt des Prüfungsgesprächs bildet die Eröffnungsphase, die dem Erreichen einer wechselseitig akzeptierten Situationsdefinition dient (s. Brinker/Sager 2010: 91; Henne/Rehbock 2001: 15; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1247). Diese ermöglicht es den Gesprächsbeteiligten, sich in der daran anschließenden Kernphase der Realisierung der Gesprächsziele zu widmen. Ist dieses „Hauptgeschäft" schließlich erledigt, geht es in der Beendigungsphase darum, gemeinsam die Gesprächsbereitschaft aufzulösen (s. Brinker/Sager 2010: 91).

Die Kernphase stellt somit den umfangreichsten und wichtigsten Teil des Gesprächs dar. Wie die Grafik 7 verdeutlicht, zeichnet sie sich in den untersuchten Prüfungsgesprächen durch eine komplexe Struktur aus. Dabei unterscheidet sich die Makrostruktur des Teilkorpus Otto von der des Teilkorpus Per. Denn während die drei Lernfelder im Teilkorpus Otto in einer Prüfung zusammengefasst werden, sind sie im Teilkorpus Per als Einzelprüfungen organisiert (s. genauer Teilkapitel 4.2.1). Abgesehen von diesem grundlegenden Unterschied aber zeigen sich innerhalb eines Lernfeldes deutliche Parallelen im Hinblick auf die globale Strukturierung. In beiden Teilkorpora lassen sich nämlich zwei Teilphasen rekonstruieren: Während sich das ‚Präsentieren der Ergebnisse' dadurch auszeichnet, dass sich die Prüfenden verbal zurückhalten und den KandidatInnen den FLOOR überlassen, um ihr Wissen zu präsentieren (s. Teilkapitel 5.2.1), ist die daran anschließende Teilphase, das ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen', in Form von Frage-Antwort-Sequenzen organisiert (s. Teilkapitel 5.2.2). Da die Kernphase in Teilkapitel 5.2 ausführlich behandelt wird, möchte ich den Fokus im vorliegenden Teilkapitel auf die Eröffnungs- und Beendigungsphase richten. Dabei soll dargelegt werden, welche Aktivitäten die Gesprächsbeteiligten in diesen Phasen vollziehen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

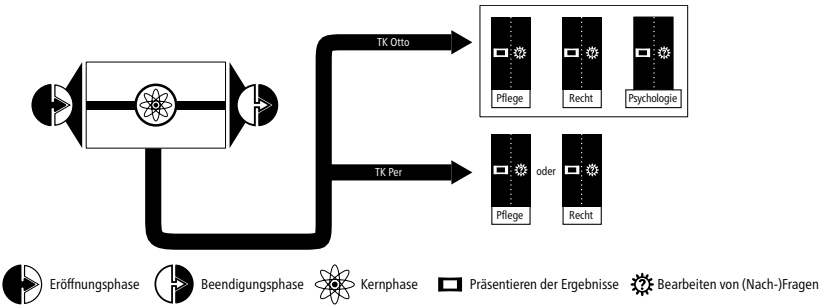


Abbildung 7: Der Gesprächsverlauf im Überblick (eigene Darstellung)

Grundsätzlich dienen Eröffnungsphasen vor allem sozialen und organisatorischen Belangen (s. Linke et al. 1996: 282). Dazu gehören die wechselseitige Identifikation und die Herstellung von Gesprächsbereitschaft sowie die Aushandlung von Gesprächsthemen und -aufgaben, um den Übergang zur Kernphase vorzubereiten (s. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001: 1247). Für die Bewältigung dieser kommunikativen Aufgaben stehen den Interagierenden ritualisierte Sprechhandlungen zur Verfügung (s. Linke et al. 1996: 283), so dass sich ein recht hohes Maß an Musterhaftigkeit ergibt. Entsprechend dieser Musterhaftigkeit lassen sich für die Prüfungsgespräche des vorliegenden Korpus drei Aktivitätstypen rekonstruieren, die vielfach sprachlich auf ähnliche Weise bewältigt werden. Dies sind erstens phatische, zweitens vorbereitende und drittens überleitende Aktivitäten.

Zu den phatischen Aktivitäten gehören insbesondere die Begrüßung und SMALL-TALK-Sequenzen, die von den Prüfenden initiiert werden. Techtmeier (1997: 518) erwähnt darüber hinaus noch das Vorstellen der Prüfungskommission, welches in meinen Daten allerdings nicht belegt ist, denn in der Regel kennen die beiden Parteien einander aus dem Unterricht. Das heißt, die Prüfenden sind üblicherweise an der fachlichen Sozialisation der KandidatInnen beteiligt. Dies konstituiert einen Unterschied zu Bewerbungsgesprächen, in denen es sich regelmäßig um einen Erstkontakt zwischen den beiden Parteien handelt (s. Schilling 2001: 236). Die phatischen Aktivitäten haben somit insgesamt die Funktion, positive soziale Beziehungen anzuzeigen und eine entspannte Gesprächsatmosphäre zu schaffen (s. Meer 1998: 33–34). Dies zeigt sich insbesondere an „allgemeine[n] auflockernde[n] Bemerkungen" der Prüfenden (s. Dedering/Naumann 1986: 129) und der lachenden bzw. scherzhaften Modalität, die zum Teil mit dem Vollzug der Aktivitäten einhergeht und die in der Kernphase quasi nicht belegt ist. Bisweilen thematisieren die KandidatInnen zudem ihren psychischen Zustand, um sich dadurch emotional zu entlasten. Wie Meer (2011: 39) konkludiert, werden in dieser Phase also weitgehend kommunikative Praktiken angewendet, die überinstitutionell eine hohe Verbreitung haben,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sie werden allerdings institutionsspezifisch funktionalisiert. Dies wiederum erleichtert den Gesprächsbeteiligten die Orientierung in der spezifischen institutionellen Situation des Prüfungsgesprächs, denn der Rückgriff auf vertraute Praktiken schafft eine Anbindung an und eine Integration in deren kommunikativen Alltag (s. Meer 2011: 39).

Dass den Prüfenden diese „Alltagsnähe" bewusst ist, zeigt sich indirekt daran, dass sie die phatischen Aktivitäten im Teilkorpus Per systematisch nicht audiografieren. Offenkundig also betrachten sie diese Aktivitäten, die nicht unmittelbar auf das Erreichen der gattungsspezifischen Ziele gerichtet sind, nicht als „aufnahmewürdigen" Bestandteil der Prüfungsgespräche. Entsprechend setzen die Aufnahmen häufig bei den vorbereitenden Aktivitäten ein. Diese haben die Funktion, die Voraussetzungen zu klären und den Rahmen für den Einstieg in die Kernphase zu schaffen. Dazu gehört im Teilkorpus Per insbesondere die Versicherung über den Gesundheitszustand des Prüflings und über das Einverständnis mit der Audio-Aufnahme. Da im Teilkorpus Otto die drei Lernfelder in einer Prüfung integriert geprüft werden, gilt es, vorbereitend die Organisation der Kernphase festzulegen. Zu diesem Zweck werden die KandidatInnen aufgefordert, die Reihenfolge der Lernfelder zu bestimmen. Im Teilkorpus Otto 2 wird ihnen darüber hinaus die Entscheidung überlassen, ob die (Nach-)Fragen direkt im Anschluss an jedes Lernfeld gestellt werden sollen oder nach Abschluss der Ergebnispräsentation insgesamt.

Da mit den vorbereitenden Aktivitäten die organisatorischen Rahmenbedingungen geklärt sind, können die Gesprächsbeteiligten zur Bearbeitung der Gesprächsziele übergehen. Entsprechend dienen die überleitenden Aktivitäten als Scharnierelement zur Kernphase. An dieser Umbruchstelle muss insbesondere der Wechsel in der rollengebundenen Interaktionsbeteiligung angezeigt werden, denn die KandidatInnen sollen im Anschluss daran für längere Zeit die Sprecherrolle übernehmen.

Die sequenzielle Organisation der vorbereitenden und der überleitenden Aktivitäten möchte ich im Folgenden an einem Beispiel illustrieren, welches dem Teilkorpus Per entstammt (s. #5|2). Es darf vermutet werden, dass dem Ausschnitt, der den Beginn der Audio-Aufnahme darstellt, mindestens eine Begrüßung der Kandidatin vorausgegangen ist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|2 ((00:01–00:20))

TK2_GB_LF1.3, Kandidatin: Gisela Braukmann (L1: Polnisch, Niveau Deutsch: AH|C1), Prüfer: Philip Brandt

```
0001 P|PB <<leise> so:: >;
0002      (0.35)
0003      °h gisela BRAUKmann,
0004      (0.86)
0005      sind sie damit EINverstanden,
0006      (0.27)
0007      dass wir die prüfung AUFzeichnen,
0008 GB   (0.22)
0009      ja ich bin EINverstanden.
0010 P|PB u:nd fühlen sie sich gesundheitlich in der LAge,
0011      die prüfung zu absolVIEren,
0012 GB   außer dass ich nerVÖS bin;=
0013      =JA;
0014 P|PB sonst JA.=
0015      =GUT.=
0016      =KEIne gesundheitlichen einschränkungen;
0017 GB   NEIN-
0018 P|PB GUT.
0019      (0.21)
0020      °h gut GIsela,=
0021      =dann ham sie jetzt ä:hm zehn minuten ZEIT,
0022      zu erZÄHlen;
0023      (0.52)
0024      prüfung beGINNT.
```

Der Beginn des Ausschnitts stellt zugleich den Anfang der Audio-Aufnahme dar, die von den Prüfenden selbst gestartet wird. Durch den Diskursmarker *so::* (Zeile 1) und die Erhöhung der Lautstärke ab Zeile 3 signalisiert der Prüfende einen Einschnitt, der die Eröffnung des offiziellen Prüfungsrahmens markiert. Dieser offizielle Charakter wird durch die vokativische Adressierung der Kandidatin mittels Nennung ihres Vor- und Nachnamens verstärkt. Dass der Prüfende ein solch explizites Verfahren der Anrede wählt, dürfte der Audio-Aufnahme geschuldet sein und soll vermutlich dazu dienen, diese zu einem späteren Zeitpunkt zweifelsfrei zuordnen zu können. Zugleich dient die Fokussierung der Kandidatin unter Verwendung einer Vokativphrase als Einleitung der vorbereitenden Aktivitäten. Im Zuge derer wird zunächst das Einverständnis mit der Audio-Aufnahme eingeholt (Zeilen 5–9), um anschließend den Gesundheitszustand abzuklären (Zeilen 10–18). Beide Aktivitäten, durch die die Voraussetzungen für den Einstieg in die Kernphase geklärt werden, sind als Frage-Antwort-Sequenzen organisiert. Dabei fällt bei der ersten Antwort auf, dass sich die Kandidatin an die Explizitheitsvorlage des Prüfenden anpasst, denn sie beschränkt sich nicht auf die responsive Partikel *ja*, sondern erweitert ihre Antwort durch die Übernahme einer Formulierung aus der Frage (*ja ich bin EIN-*

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

verstanden.: Zeile 9). Insofern zeigt sie durch das gewählte Antwortformat ihr ALIGNMENT mit der Eröffnung des offiziellen Prüfungsrahmens an.

Demgegenüber ist bei der Beantwortung der Frage nach dem Gesundheitszustand zu beobachten, wie sich Gisela als Kandidatin in Stellung bringt. Indem sie nämlich auf ihre Nervosität hinweist, rekurriert sie auf einen kandidatentypischen psychischen Zustand (s. genauer Teilkapitel 9.1.2.2). Gleichzeitig aber bindet sie den Hinweis auf die eigene Nervosität syntaktisch durch die Restriktivkonstruktion so an, dass er ihre Prüfungsfähigkeit nicht infrage stellt. Damit ist nicht nur die Frage nach dem Gesundheitszustand geeignet, um den Prüfungskontext zu etablieren, sondern auch Giselas Antwort, indem sie sich einerseits als prüfungsfähig konstituiert und andererseits auf einen emotionalen Zustand rekurriert, der als typisch für eine Kandidatin in einer mündlichen Abschlussprüfung gelten kann.

Der Prüfende dokumentiert durch seine Reaktion, dass er die kandidatenseitige Antwort entsprechend auffasst (*sonst JA*.: Zeile 14). Dass er sich dennoch zu einer rückversichernden Nachfrage entschließt (Zeile 16), belegt die bereits eingangs beobachtete Explizitheitsnorm. Auf seine mit negativer Antwortpräferenz formulierte Frage erhält er eine erwartungskonforme Antwort (Zeile 17), die er entsprechend ratifiziert (Zeile 18).

Damit sind die vorbereitenden Aktivitäten abgeschlossen und der Prüfende leitet zur Kernphase über (Zeilen 20–24). Indem er ankündigt, der Kandidatin für einen langen Zeitraum das Rederecht zu überlassen, setzt er die Beteiligungsweise in Wirkung, die für den ersten Teil der Kernphase maßgeblich ist. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der Kandidatin – zumindest bis auf Weiteres – der FLOOR überlassen wird, um ihre Ergebnisse zu präsentieren. Die metakommunikative Äußerung *prüfung beGINNT.* (Zeile 24) stellt den Startschuss für diese Ergebnispräsentation und damit für die Kernphase dar.

Dass der zeitliche Rahmen erst am Übergang zur Kernphase thematisiert wird (*zehn minuten*: Zeile 21) und nicht bereits in Zusammenhang mit den vorbereitenden Aktivitäten, kann insofern als gattungstypisch angesehen werden, als er – anders als in anderen offiziellen Gesprächssituationen – institutionell vorgegeben ist und Aushandlungsaktivitäten insofern obsolet sind (s. auch Linke et al. 1996: 282).

Im Hinblick auf die Anredekonventionen zeigt sich bei den überleitenden Aktivitäten, dass der Prüfende das Hamburger *Sie* wählt, d. h., er siezt die Kandidatin, spricht sie aber gleichzeitig mit Vornamen an. Dies stellt insofern eine asymmetrische Anredekonvention dar, als die KandidatInnen die Prüfenden – soweit sich dies aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten beurteilen lässt – mit den Nachnamen ansprechen. Allerdings verhalten sich die Prüfenden diesbezüglich nicht einheitlich, denn im Gesamtkorpus der vorliegenden Arbeit ist durchaus auch die Anrede mit dem Nachnamen belegt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt kann also mit Blick auf die Eröffnungsphase konkludiert werden, dass sich die Gesprächsbeteiligten in Position bringen. So dienen die phatischen Aktivitäten dazu, das Prüfungsgespräch an kommunikative Alltagserfahrungen anzubinden und die sozialen Beziehungen in einer „heiklen" Situation zu stabilisieren, während die vorbereitenden Aktivitäten den organisatorischen Rahmen schaffen, um in der Kernphase an der Erreichung der Gesprächsziele arbeiten zu können. Mit den überleitenden Aktivitäten schließlich wird der Übergang zum Hauptgeschäft des Prüfungsgesprächs hochgradig erwartbar gemacht.

Komplementär dazu gilt es in der Beendigungsphase, den eröffneten Gesprächsrahmen zu schließen. Anders als in kommunikativen Gattungen, in denen der Ausstieg aus dem Gespräch sozial heikel ist und deshalb durch beendigungsimplizierende Themen und entsprechende Ratifizierungen vorbereitet werden muss (s. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001:1248), sind die Gesprächsbeteiligten in Prüfungsgesprächen an den vorgegebenen zeitlichen Rahmen gebunden. Insofern können die Prüfenden, von denen die Initiative zur Gesprächsbeendigung üblicherweise ausgeht, auf institutionelle Notwendigkeiten rekurrieren, um den Ausstieg aus der Kernphase einzuleiten.

Organisiert ist die Beendigungsphase weitgehend spiegelbildlich zur Eröffnungsphase, d.h., neben abschließenden und überleitenden Aktivitäten lassen sich phatisch-entlastende und nachbereitende Aktivitäten rekonstruieren. Dabei stellen die abschließenden und überleitenden Aktivitäten ein Scharnierelement zur Kernphase dar, denn erstere dienen dazu, die Wissensüberprüfung für abgeschlossen zu erklären, und durch letztere wird ein bruchloser Übergang zu den phatisch-entlastenden und/oder nachbereitenden Aktivitäten hergestellt. Bisweilen werden dafür im Teilkorpus Per explizit performative Äußerungen verwendet (*ich äh (0.56) beENde jetzt die prüfung.*, TK2_GB_LF1.3, 10:50), die dann gleichzeitig das Ende der Aufnahme signalisieren. Sie haben folglich die Funktion, den offiziellen Prüfungsrahmen, der durch das Starten der Audio-Aufnahme eröffnet wurde, zu schließen.

Generell zeigt sich also an den häufig expliziten und abrupten Abschlussinitiativen, dass die Prüfenden durch den vorgegebenen zeitlichen Rahmen im Hinblick auf die Gestaltung der Gesprächsbeendigung entlastet sind. Das gilt allerdings nicht, wenn der Prüfungsrahmen vorzeitig verlassen werden soll. In diesen (insgesamt eher seltenen) Fällen nämlich ist zu beobachten, dass den Beendigungen Prä-Sequenzen vorgeschaltet sind. Ihnen kommt die Funktion zu, dass sich der/die Prüfende durch Äußerungen wie *also ich wüsste jetzt ehrlich gesagt nicht mehr was ich noch FRAgen sollte;* (TK2_BB_LF3.1, 08:25) von seinen Mitprüfenden ein Ticket zum Ausstieg aus der Kernphase holt. Erst recht ist es für die KandidatInnen in hohem Maße heikel, Beendigungsinitiativen zu ergreifen (s. Teilkapitel 8.1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mit dem Abschließen der Kernphase ist zugleich der Ausstieg aus den beurteilungsrelevanten Aktivitäten des Prüfungsgesprächs vollzogen. Entsprechend wird dieser Abschluss häufig durch phatische und/oder entlastende Aktivitäten begleitet, insbesondere durch kollaboratives oder einseitiges Lachen. In einigen Fällen erfolgt zudem eine Kommentierung des Prüfungsverlaufs bzw. des psychisch-physischen Zustands des Kandidaten / der Kandidatin.

Der thematischen Beendigung nachgelagert sind Aktivitäten, die ich zusammenfassend als „nachbereitend" bezeichnen möchte. Dazu gehören einerseits organisatorische Handlungen, die vollzogen werden müssen, bevor der/die KandidatIn den Raum verlassen darf (z. B. das Einsammeln der Aufgaben- und Notizblätter), und andererseits Aktivitäten, die prospektiv auf die an das Prüfungsgespräch anschließenden Nachgespräche gerichtet sind und die die Funktion haben, den Kandidaten / die Kandidatin über den weiteren Ablauf zu orientieren. Da die Nachgespräche bereits geplant und terminiert sind, kann davon ausgegangen werden, dass diese „Ausblicke auf zukünftige Handlungen der Gesprächspartner" (Linke et al. 1996: 287) in den Prüfungsgesprächen einen höheren Verbindlichkeitsgrad aufweisen als in anderen kommunikativen Gattungen. Aus demselben Grund kann auch das paarweise Austauschen von Grußformeln, das üblicherweise den Abschluss der Gesprächsbeendigung signalisiert (s. Henne/Rehbock 2001: 16), ausbleiben, denn die Interagierenden können darauf vertrauen, dass am Ende der Beurteilungsgespräche noch Gelegenheit zur Verabschiedung besteht.

Die Struktur der Beendigungsphase möchte ich nun an einem Beispiel illustrieren (s. Datum #5|3), das auf den rechtlichen Prüfungsteil folgt. Vor dem Ausschnitt hat die Kandidatin Mari (Nach-)Fragen der Prüferin Ursula Hoberg bearbeitet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|3 ((16:29–16:43))

TK1.1_MD, Kandidatin: Mari Dejagah (L1: Armenisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1) Prüferinnen: Tanja Kurtz, Ursula Hoberg, nicht identifizierbare Prüferin (P | X), Klassenlehrerin: Birgit Schönberger

```
0001 MD    (0.37)
0002 P|TK  die zeit is UM.
0003       (0.67)
0004 P|UH  ((schnalzt)) oKAY:,
0005       (1.33)
0006 MD    JA?
0007       (0.37)
0008 P|BS  (t) h° (0.22) ((schmatzt))
0009       (0.43)
0010 P|TK  J[A   ],
0011 P|BS   [schö]nen da[nk MAri],
0012 P|MB              [((    l]ach[t))              ]
0013 P|BS                          [<<lachend> he JA >],
0014       [wie WAR das gan][ze     ];
0015 P|X   [             ((l][ach    ][t))]
0016 MD                      [NICH gu][t  ];
0017 P|X   °h [((lacht))       ]
0018 P|BS     [sie warten jetzt] bitte ganz kurz DRAUßen,
0019       wir holn_se REIN,=
0020       =das bekomme ICH,
0021       (0.94)
0022 P|BS  BEIde,
0023       (0.34)
0024 MD    ACH so;
```

Global gliedert sich die Beendigungsphase in drei Teile, erstens das Abschließen und Überleiten (Zeilen 1–11), zweitens die phatische bzw. entlastende Kommunikation (Zeilen 12–17) und drittens die nachbereitenden Aktivitäten (Zeilen 18–24).

Dabei wird der Übergang zur Beendigungsphase dadurch markiert, dass die im vorangegangen Prüfungsteil unbeteiligte Prüfende Tanja Kurtz unter Rekurs auf den zeitlichen Rahmen den Turn ergreift (Zeile 2). Diese Intervention verdeutlicht zugleich, dass nicht etwa nur die aktuelle Prüferin für die Gesprächsbeendigung zuständig ist, sondern dass es sich um eine gemeinsam und wechselseitig zu bewältigende Aufgabe handelt. Entsprechend wird der Hinweis von Tanja Kurtz von der aktuellen Prüferin Ursula Hoberg ratifiziert (Zeile 4).

Auch damit ist allerdings die Gesprächsbeendigung noch nicht vollzogen, denn in Zeile 6 holt die Kandidatin Mari mittels fragend intoniertem *JA?* eine Bestätigung für die Beendigungsinitiative ein und erhält diese sowohl von Tanja Kurtz (Zeile 10) als auch von Birgit Schönberger (Zeile 11). Dass sich letztere bei der Kandidatin bedankt, gehört durchaus zu den üblichen Abschlusssignalen in meinem Korpus.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Auf den Abschluss der fachlichen Prüfungsinteraktion folgen ab Zeile 12 phatische bzw. entlastende Aktivitäten. Wie in meinem Korpus des Öfteren belegt, ist auch hier die Gelenkstelle zwischen den abschließenden und den nachbereitenden Aktivitäten durch Lachen bzw. eine lachende Modalität gekennzeichnet. Dadurch wird erstens angezeigt, dass die beurteilungsrelevante Phase beendet ist (und somit wieder mehr Spielraum für Beziehungsmanagement besteht), und zweitens wird durch den Modalitätswechsel die Fokusverschiebung auf Aktivitäten vorbereitet, die das Prüfungsgespräch aus der Retrospektive perspektivieren.

In dem vorliegenden Beispiel beschränken sich die phatischen bzw. entlastenden Aktivitäten allerdings nicht auf paraverbales Lachen, sondern auch auf der verbalen Ebene erfolgt eine Kommentierung des Prüfungsereignisses (Zeilen 14–16). Auffällig ist dabei, dass keine der Prüfenden auf Maris Kommentierung des Prüfungsverlaufs reagiert, obwohl ihre Bewertungsinitiative auf die ausdrückliche Einladung von Birgit Schönberger erfolgt. Dies hängt damit zusammen, dass Mari nicht auf ihr psychisch-physisches Erleben eingeht, sondern eine Einschätzung ihrer Leistung vornimmt. Da die Beurteilung der Prüfung aber auf die Nachgespräche ausgelagert ist, ist ein solcher Kommentar im Prüfungsgespräch selbst nicht bearbeitbar und wird daher im vorliegenden Beispiel von den Prüfenden übergangen.

Den Abschluss der Beendigungsphase bilden schließlich die nachbereitenden Aktivitäten (Zeilen 18–24), die in Datum #5|3 von Birgit Schönberger übernommen werden. Dazu gehört die Organisation der auf die Prüfungsgespräche folgenden Beurteilungsgespräche. So fordert Birgit Schönberger die Kandidatin auf, den Raum zu verlassen (Zeile 18), und kündigt den weiteren Ablauf an (Zeile 19). Darüber hinaus sind nachbereitend praktische Handlungen wie das Einsammeln der Prüfungsunterlagen zu erledigen (Zeilen 20–24). Diese werden üblicherweise durch verbale Handlungen koordiniert, welche sich – entsprechend ihrer Einbettung in einen empraktischen Zusammenhang – durch die Verwendung deiktischer Ausdrücke und die Beschränkung auf minimale Turnkonstruktionseinheiten auszeichnen (*BEIde,*: Zeile 22).

Am Gesprächsende findet sich keine Verabschiedungssequenz, da eine Weiterführung der Gesprächsaktivitäten im Beurteilungsgespräch bevorsteht. Trotz dieser Fortsetzungsgewissheit betrachte ich das Prüfungsgespräch als abgeschlossenes Gesprächsereignis. Damit unterscheidet sich meine Definition des Prüfungsgesprächs von der, die Techtmeier (1997: 518) zugrunde legt, denn sie fasst die Fixierung des Prüfungsergebnisses und die Mitteilung an den Kandidaten / die Kandidatin als „Abschlussphase" des Prüfungsgesprächs auf. M. E. hingegen handelt es sich sowohl bei der internen Besprechung der Prüfenden als auch bei der Besprechung mit den KandidatInnen um Nachgespräche im Sinne von Schwitalla (2006a), die sich als eigenständige Gesprächsereignisse wiederum durch eine dreigliedrige Struktur auszeichnen (s. Teilkapitel 4.2.2). Neben dem formalen Argument, dass es sich jeweils um Einheiten handelt, die von den

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Gesprächsbeteiligten auch als solche hergestellt werden, sprechen funktionale Argumente für die Behandlung als selbstständige Gesprächsereignisse. So wird in den Beurteilungsgesprächen das Prüfungsgespräch selbst zum Gesprächsgegenstand erhoben. Dabei aber muss es von den Gesprächsbeteiligten schon allein deshalb als abgeschlossenes Ereignis behandelt werden, damit eine Beurteilung erfolgen kann (s. auch Teilkapitel 3.3). Und schließlich ist auch der systematische Wechsel in der Personenkonstellation bzw. in der Interaktionsbeteiligung ein Argument dafür, von drei Gesprächsereignissen auszugehen, die im Verhältnis zeitlicher Kontingenz zueinander stehen.

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass Prüfungsgespräche (ebenso wie andere kommunikative Gattungen) aus drei Phasen bestehen. Dabei werden in der Kernphase die Hauptaufgaben bearbeitet, die zur Erreichung der Gesprächsziele führen sollen, während die Eröffnungs- und die Beendigungsphase primär der Vor- und der Nachbereitung dienen. Entsprechend erledigen die Interagierenden organisatorische Aufgaben und widmen sich dem Beziehungsmanagement. Durch die Verwendung alltagsnaher Praktiken in den „Randphasen" wird eine mögliche Kluft zum kommunikativen Alltag der Interagierenden verringert (s. auch Rahn 2022: 326).

5.2 Die Teilphasen und Aktivitätskomplexe der Kernphase

Wie im vorherigen Teilkapitel erwähnt, widmen sich die Interagierenden in der Kernphase dem „Hauptgeschäft" des Prüfungsgesprächs, welches darin besteht, den Wissensstand des Kandidaten / der Kandidatin innerhalb des geprüften Fachgebietes zu erkunden (s. Techtmeier 1997: 518). Entsprechend stellt die Kernphase die komplexeste und die für die Beurteilung maßgebliche Phase des Gespräches dar, die zugleich den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung bildet. Im Folgenden soll daher rekonstruiert werden, aus welchen Einheiten die Kernphase besteht und durch welche Merkmale sich diese auszeichnen.

Dabei ist im Teilkorpus Otto bereits durch das Prüfungsformat eine Strukturierung vorgegeben, denn die Kernphase setzt sich aus drei Prüfungsteilen zusammen, in denen unterschiedliche Lernfelder geprüft werden (s. Amorocho 2015: 218). Da mit dem Übergang zwischen den Lernfeldern ein Wechsel in den Zuständigkeiten und in der Interaktionsbeteiligung der Prüfenden einhergeht, ist von drei relativ autonomen Kernphasenteilen auszugehen, die allerdings von einer gemeinsamen Eröffnungs- und Beendigungsphase gerahmt werden. Insofern handelt es sich bei der Lernfeldgliederung um Einschnitte im Prüfungsgeschehen, die markanter sind als der Übergang zwischen den Prüfungsthemen in universitären Prüfungsgesprächen (s. Fierbinţeanu 2008: 232; Munsberg 1994: 134). Trotz dieser Prominenz im Prüfungsverlauf aber wird sich das vorliegende Kapitel nicht der Lernfeldgliederung widmen, sondern stattdessen die Strukturierung unterhalb der Lernfeldebene in den Blick nehmen. Diese nämlich lässt sich nicht nur für das Teilkorpus Otto rekonstruieren, sondern kann

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

auch für das Teilkorpus Per Gültigkeit beanspruchen, in welchem sich die Prüfungsgespräche auf jeweils ein Lernfeld beschränken (s. Teilkapitel 4.2.1).

So ist den Kernphasen teilkorpusübergreifend gemeinsam, dass sich – jeweils bezogen auf ein Lernfeld – zwei Teilphasen unterscheiden lassen, eine verbal überwiegend von den KandidatInnen gestaltete Präsentation der Ergebnisse (s. Teilkapitel 5.2.1) und eine daran anschließende Teilphase, die durch Prüfungsfragen strukturiert ist (s. Teilkapitel 5.2.2).[51] Insofern ergibt sich eine gewisse Parallele zu den von Wermbter (2013, 2012) untersuchten Prüfungskolloquien, die sich in einen Vortrag und eine Plenumsdiskussion gliedern. Allerdings besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass die KandidatInnen ihren Vortrag für das Prüfungskolloquium ohne Beschränkungen der Vorbereitungszeit planen und ihre Ergebnisse in der Regel mit medialer Unterstützung präsentieren.

Festzuhalten ist also, dass die zweite Teilphase, das ‚Bearbeiten von (Nach-) Fragen', durch Frage-Antwort-Sequenzen strukturiert ist. Sie zeichnet sich somit durch einen regelmäßigen Sprecherwechsel und eine feste Verteilung der Sequenzpositionen auf Prüfende und KandidatInnen aus. Demgegenüber fehlt eine solche Gliederung in der ersten Teilphase, in der die Sprecherrolle überwiegend den KandidatInnen zukommt. Insofern stellt sich die Frage, wie diese Teilphase strukturiert ist, oder anders ausgedrückt, welche Aktivitätskomplexe sich kandidatenübergreifend rekonstruieren lassen. Diese Frage möchte ich im Folgenden beantworten (s. Teilkapitel 5.2.1).

5.2.1 Präsentieren der Ergebnisse

In der Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' haben die KandidatInnen Gelegenheit, das in der Vorbereitungszeit erarbeitete Wissen vorzutragen. Diese Teilphase nimmt in der Regel den größten Teil der für ein Lernfeld vorgesehenen Prüfungszeit in Anspruch und in acht Prüfungsteilen bzw. Teilprüfungen entfällt das ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' sogar vollständig (s. Teilkapitel 8.4). Dabei wird den KandidatInnen mit dem Präsentieren eine Handlungsform abverlangt, die – wie sich prominent in den Bildungsstandards zeigt – in jüngerer Zeit vermehrt Einzug in die schulischen Curricula erhalten hat (s. Grzella/Plum 2018: 26, Fußnote 4; Gätje 2014a: 67; Berkemeier/Pfennig 2009: 544; Becker-Mrotzek 2005: 6) und die in vielen beruflichen Kontexten gefordert ist.

Was also zeichnet das Präsentieren aus? Allgemein ist darunter die mündliche Darbietung von Inhalten vor einem ko-präsenten Publikum zu verstehen (s. Berkemeier 2010: 4; Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 130). Bezogen auf eine mündliche

51 Im Teilkorpus Otto 2 allerdings ist die globale Strukturierung insofern flexibler, als den KandidatInnen die Option eröffnet wird, dass die Prüfenden ihre Fragen erst nach der Präsentation der Ergebnisse zu allen drei Lernfeldern stellen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Prüfung ist diese Bestimmung gleichbedeutend mit einem spezifischen Prüfungsformat, denn im Unterschied zu einer Steuerung durch Prüfungsfragen wird den KandidatInnen für längere Zeit die Sprecherrolle übertragen. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, vorbereitete Inhalte zusammenhängend darzustellen (s. Guckelsberger 2005: 88). Das Präsentieren geht folglich mit einer spezifischen kommunikativen Organisation einher (s. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 131). Um diese zu etablieren, wird den KandidatInnen – wie in Teilkapitel 5.1 gezeigt – am Übergang zur Kernphase für längere Zeit das Rederecht übergeben, womit sie „die ‚Lizenz' zur Darstellung der für die Präsentation ausgewählten Inhalte" erhalten (Guckelsberger 2006: 154). Das bedeutet zugleich, dass es, anders als bei anderen Prüfungsformaten (s. Teilkapitel 3.3), die KandidatInnen sind, die die thematische Progression in dieser Teilphase steuern.

Dennoch bleibt – und dies stellt eine Parallele zu Präsentationen in Lehrveranstaltungen dar (s. Guckelsberger 2005: 88) – die Verantwortung für den Gesamtverlauf bei den Prüfenden, die jederzeit „diskursive Phasen" (Guckelsberger 2006: 154, 2005: 66) einschieben können. So kommt es in den untersuchten Prüfungsgesprächen durchaus vor, dass sie während des Präsentierens intervenieren, um die KandidatInnen zu einer Änderung ihres Vorgehens aufzufordern (s. Teilkapitel 8.2), oder dass sie gar die Steuerung der Themenbearbeitung übernehmen und damit das ‚Präsentieren der Ergebnisse' faktisch beenden (s. Teilkapitel 8.3). Dies zeigt, dass den KandidatInnen die exklusive Sprecherrolle nur auf Widerruf überlassen wird; zuständig für die Gesprächsorganisation hingegen bleiben auch bei diesem Prüfungsformat durchgängig die Prüfenden (so auch Schilling 2001: 312 für Bewerbungsgespräche).

Zu den Merkmalen von Präsentationen gehört ihre Geplantheit, d.h., dass der Vortragssituation regelmäßig eine Vorbereitungssituation vorausgeht, in der das Vorzutragende inhaltlich und/oder sogar sprachlich erarbeitet wird (s. Gätje et al. 2016: 8–9; Berkemeier/Pfennig 2009: 544–545). Diese Vorbereitungssituation kann in unterschiedlichem Maße einer externen Kontrolle unterliegen. Dabei hat sich die Forschung bis dato primär denjenigen Formen des Präsentierens gewidmet, die in einer zeitlich und räumlich nicht kontrollierten Umgebung vorbereitet werden (s. z.B. zum schulischen Präsentieren: Gätje et al. 2016; Gätje 2014a, b; Berkemeier 2010; Gruschka 2008, 2007; zum hochschulischen Präsentieren: Grzella/Plum 2018; Lobin et al. 2010; Guckelsberger 2006, 2005). Demgegenüber ist die Vorbereitung in den Prüfungsgesprächen in hohem Maße reglementiert (s. Teilkapitel 4.2.1). In dieser Hinsicht ähnelt das hier im Fokus stehende Präsentieren der Situation, dass SchülerInnen Ergebnisse vorstellen, die sie im Unterricht erarbeitet haben (s. Hee 2018, 2017a; Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 132–141), denn diese entstehen ebenfalls in einem vorgegebenen zeitlichen und räumlichen Rahmen. Nun ist davon auszugehen, dass dieses unterschiedliche Ausmaß an Kontrolle, welcher die Vorbereitungssituation unterliegt, Auswirkungen auf die Qualität der schriftlichen Vorlage hat, auf die sich die Präsentierenden in der Vortragssituation stützen. Denn während sie bei einer

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

unbegrenzten Vorbereitungszeit nicht nur die Inhalte, sondern auch die Formulierungen planen können, müssen sie in den hier untersuchten Prüfungsgesprächen angesichts der geringen Vorbereitungszeit wohl den Großteil der Formulierungsarbeit spontan bewältigen. Zudem dürften sie darauf angewiesen sein, Wissensbestände zu aktivieren, die sie nicht vorab schriftlich niedergelegt haben. Allerdings können diese Annahmen auf der Basis der vorliegenden Daten nicht systematisch überprüft werden, da die Notizen der KandidatInnen nicht verfügbar sind (s. Teilkapitel 4.2.1).

Unabhängig von der konkreten Ausgestaltung aber lässt sich konstatieren, dass das Präsentieren in mehrfacher Hinsicht Bezüge zur Schriftlichkeit aufweist, die eine Orientierung an literaten Praktiken naheliegend erscheinen lässt. So beruht die schriftliche Vorlage, die die Referierenden vorbereitend erstellen, auf der Rezeption und Verarbeitung von Texten und stellt selbst einen Text dar (s. Gätje et al. 2016: 9; Berkemeier 2010: 54–56). Auf diese schriftliche Grundlage greifen die Präsentierenden in der Vortragssituation in der Regel zurück (s. Grzella/Plum 2018: 28; Berkemeier 2010: 56–57), um sich im Hinblick auf die Makroorganisation und/oder bei der Formulierungsarbeit zu entlasten. Und selbst wenn die Vorlage nicht genutzt wird, so ist davon auszugehen, dass sie Spuren in den verwendeten Formulierungen hinterlässt (s. Gätje et al. 2016: 7), dass also vorbereitend fixierte Konstruktionen in der Präsentationssituation übernommen werden (s. Gätje et al. 2016: 9).

Folglich ist für Präsentationen eine Orientierung an Praktiken charakteristisch, die als typisch für die konzeptionelle Schriftlichkeit gelten können, zumal der Institution Schule generell eine „schriftnormative Ausrichtung" zu eigen ist (s. Gätje et al. 2016: 8). Zu solchen „literate[n] Strukturmerkmale[n]" (Gätje et al. 2016: 8) gehört etwa das Anzeigen der Textmakroorganisation durch explizite Gliederungshinweise (s. Berkemeier 2010: 106–112) oder das Einbetten von Zitaten (s. Berkemeier 2010: 127–131). Darüber hinaus kann Hee (2018, 2017a, b) zeigen, dass sich SchülerInnen bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen im Klassenplenum stärker an schulsprachlichen Normen orientieren als in der vorausgehenden Gruppenarbeitsphase.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' eine rollengebundene Beteiligungsweise einhergeht, die für die KandidatInnen gleichermaßen mit größeren Rechten wie Pflichten verbunden ist. So haben sie im Vergleich zu anderen Prüfungsformaten stärker die Möglichkeit, die thematische Progression zu steuern und auf ihre vorgängige Planung zurückzugreifen, zugleich aber müssen sie umfangreiche Beiträge gestalten. Dies bringt die Anforderung mit sich, die Wissenspräsentation auf einer globalstrukturellen Ebene zu organisieren. Dabei können sie anders als bei anderen Präsentationsformen nicht auf die Texte zugreifen, die sie zum Zwecke der Wissensaneignung rezipiert haben. Wie sie bei der Bewältigung dieser Aufgabe vorgehen, soll im vorliegenden Teilkapitel dargestellt werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dabei folgt die Gliederung den interindividuellen Gemeinsamkeiten in der Strukturierung, denn kandidatenübergreifend lassen sich die gleichen Aktivitätskomplexe rekonstruieren (s. Teilkapitel 5.2.1.1 bis 5.2.1.4). Bei diesen Aktivitätskomplexen handelt es sich somit um makrostrukturelle Einheiten, die von den KandidatInnen selbst als solche hergestellt werden und die in der Regel aus Verkettungen von Aktivitäten bestehen.[52] Sie zeichnen sich – bei allen Unterschieden – durch eine gewisse Musterhaftigkeit aus. Diese Musterhaftigkeit soll durch die kommunikativen Aufgaben erfasst werden, die die KandidatInnen innerhalb eines Aktivitätskomplexes bearbeiten.

Bei der Benennung der Aktivitätskomplexe orientiere ich mich grundsätzlich an den Bezeichnungen, die die Interagierenden selbst wählen, um auf ihr sprachliches Handeln zu rekurrieren. Diesbezüglich sind zunächst die Metakommentierungen aufschlussreich, denn diese beinhalten häufig Ankündigungen des weiteren Vorgehens. Über diese Metakommentierungen hinaus geben auch die in den schriftlichen Prüfungsaufgaben verwendeten Operatoren Hinweise darauf, wie die Interagierenden ihr Handeln verstehen. Und schließlich können die handlungsbezeichnenden Verben, die in den Beurteilungsgesprächen Verwendung finden, Anhaltspunkte geben. Betrachtet man allerdings alle Belege in der Zusammenschau, so ist zu konstatieren, dass die Interagierenden nicht konsistent auf ihr sprachliches Handeln Bezug nehmen. Insofern ist es nicht möglich, die Ethnobezeichnungen generell zu übernehmen, vielmehr stellen sie die Grundlage dar, um zu möglichst gegenstandsangemessenen Bezeichnungen für die einzelnen Aktivitätskomplexe zu gelangen.

Im Folgenden sollen diese Aktivitätskomplexe beschrieben werden. Vorauszuschicken ist dabei, dass es sich bei den beiden Aktivitätskomplexen ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' (s. Teilkapitel 5.2.1.2) und ‚Darlegen von Maßnahmen' (s. Teilkapitel 5.2.1.3) um die zentralen Einheiten handelt, die in der überwiegenden Zahl der Prüfungsgespräche allein die Kernphase konstituieren. Demgegenüber stellt der Aktivitätskomplex ‚Wiedergeben des Falls' einen fakultativen Bestandteil dar, der nur in einem Teil der Prüfungsgespräche vorkommt (s. Teilkapitel 5.2.1.1). Eine gänzlich andere Strukturierung liegt den rechtlichen Teilprüfungen des Teilkorpus Per zugrunde. Dort nämlich orientieren sich die KandidatInnen stark an den schriftlichen Prüfungsaufgaben und entsprechend bilden die einzelnen Aufgabenlösungen,

52 Der Ausdruck „Aktivitätskomplex" wird von Nothdurft et al. (1994) übernommen. Die Autoren bezeichnen damit global dimensionierte Einheiten, die konstitutiv für den Gesprächsverlauf von Beratungsgesprächen sind. Im Unterschied zu den von ihnen rekonstruierten Aktivitätskomplexen aber, die zumindest potenziell für die Strukturierung von Beratungsgesprächen im Allgemeinen gelten, sind die von mir beschriebenen Einheiten spezifisch für die untersuchten Prüfungsgespräche bzw. für das untersuchte Prüfungsformat.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die die KandidatInnen präsentieren, die Aktivitätskomplexe der Kernphase (s. Teilkapitel 5.2.1.4).

5.2.1.1 Wiedergeben des Falls

Wie in Teilkapitel 4.2.1 dargestellt, liegt allen Prüfungen des Korpus ein schriftliches Fallbeispiel zugrunde, mit welchem sich die KandidatInnen in der Vorbereitungszeit beschäftigen. Angesichts dieser Prominenz des Falls stellt sich die Frage, wie sie den dort beschriebenen Sachverhalt in das Prüfungsgespräch einbringen. Geht man dieser Frage nach, so fällt ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den Teilkorpora auf. Denn während die KandidatInnen im Teilkorpus Otto in allen Aktivitätskomplexen der Ergebnispräsentation auf den im Fall beschriebenen Sachverhalt eingehen, spielt er im Teilkorpus Per bei der Darlegung des Wissens zum Prüfungsgegenstand insgesamt kaum eine Rolle.[53] Stattdessen findet sich in zehn von 14 Teilprüfungen[54] ein Aktivitätskomplex zu Beginn der Kernphase, in dem die KandidatInnen den im Fall dargestellten Sachverhalt wiedergeben. Im Teilkorpus Otto hingegen lassen sich insgesamt nur drei Fallwiedergaben rekonstruieren, von der eine durch die Prüferin unterbrochen wird (s. Amorocho 2022: Datum #5|5).

Dass der Aktivitätskomplex auch im Teilkorpus Per nicht in allen Prüfungen vorkommt, deutet darauf hin, dass ihm dort ebenfalls ein besonderer Status zukommt. Dieser Eindruck wird durch zwei Beobachtungen gestützt. Erstens gibt es in der Teilprüfung Recht nur einen Materialsatz, in der eine Fallwiedergabe durch die schriftlichen Aufgaben gefordert ist (s. Datum #5|5a), zweitens ist der Aktivitätskomplex mehrfach Gegenstand metakommunikativer Aushandlung. Den zweiten Aspekt möchte ich an einem Beispiel aus der Teilprüfung Recht illustrieren (s. Datum #5|4), welches damit beginnt, dass der Prüfende Rainer Hertz von der Eröffnungsphase zur Kernphase überleitet.

53 In der Teilprüfung Pflege wird der Fall in der Regel weder beim ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' noch beim ‚Darlegen von Maßnahmen' erwähnt (s. Teilkapitel 5.2.1.2 und 5.2.1.3), in der Teilprüfung Recht spielt er nur lokal bei der Lösung einzelner Prüfungsaufgaben eine Rolle (s. Teilkapitel 5.2.1.4).

54 Sechs der Fallwiedergaben stammen aus der Teilprüfung Recht, vier aus der Teilprüfung Pflege.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|4 ((00:16–00:27))

TK2_AR_LF3.1, Kandidatin: Alima Rihan (L1: Arabisch, Niveau Deutsch: AM|B2.2), Prüfer: Rainer Hertz

```
0001 P|RH von unserer seite aus können sie dann gerne STARten;
0002 AR   °h wie IST das;
0003      MÖCHten_se auch den;
0004      ((räuspert sich)) dass ich ihnen den fallbeispiel kurz
          SCHILdere-
0005      oder °h [GLEICH (beginne)           ],
0006 P|RH         [das können sie gerne MAchen].
0007 AR   °h
0008 P|RH <<flüsternd> wie sie MÖCHten>;
0009      (0.54)
0010 AR   GUT;
0011      ja;=dann fang ich AN;
```

In Zeile 1 übergibt der Prüfende der Kandidatin Alima Rihan den Turn und setzt damit das Startsignal für die Kernphase. Erwartbar wäre, dass Alima daraufhin mit der Ergebnispräsentation beginnt. Stattdessen aber wechselt sie auf die Verfahrensebene und zeigt damit an, dass es ein Problem gibt, welches sie am Fortschreiten im Prüfungsablauf hindert. Indem sie den Prüfer fragt, ob er möchte, dass sie das Fallbeispiel kurz schildert (Zeilen 2–4), setzt sie die prüfungsspezifische Rollenverteilung relevant, welche darin besteht, dass dem/r Prüfenden die Entscheidung über den Ablauf obliegt. Dadurch positioniert sie sich in der Kandidatenrolle (s. #5|1; Teilkapitel 9.1.2.2). Zugleich verdeutlicht ihre Frage, dass sie das ‚Wiedergeben des Falls' nicht als obligatorischen Bestandteil der Ergebnispräsentation auffasst. Dieser Eindruck wird noch durch die in Zeile 5 angeschlossene Alternative *oder °h GLEICH (beginne),* verstärkt, denn hier perspektiviert sie die Fallwiedergabe als dem eigentlichen Startpunkt vorgelagert. Die Antwort des Prüfenden bestätigt den fakultativen Status des Aktivitätskomplexes, denn er etabliert kein Müssen, sondern eine Handlungsoption (*das können sie gerne MAchen.*: Zeile 6), und überträgt der Kandidatin die Entscheidung für das weitere Vorgehen (Zeile 8).[55] Diese markiert bei der Übernahme des Turns den Abschluss der Aushandlungssequenz (Zeilen 10–11) und startet anschließend, und zwar bezeichnenderweise mit der Wiedergabe des Falls.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das ‚Wiedergeben des Falls' von den Beteiligten hier als fakultativer Aktivitätskomplex hergestellt wird. Demgegenüber wird beispielsweise das Auslassen einzelner schriftlicher Aufgaben von dem gleichen Prüferteam als ein Normverstoß behandelt, den es zu bearbeiten gilt. Allerdings ist mit Blick auf das Teilkorpus Per insgesamt auch zu konzedieren,

55 Das Zugestehen einer Entscheidungsmöglichkeit konstituiert einen Unterschied zu Datum #5|1. Gleichwohl zeigt der Prüfende auch hier durch seine überlappende Reaktion an, dass er für Fragen des Prüfungsablaufs zuständig ist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dass die Fallwiedergabe in der Mehrheit der Prüfungsgespräche vorkommt. Im Teilkorpus Otto hingegen finden sich in den insgesamt 22 Prüfungsgesprächen nur drei Fallwiedergaben, d. h., dass das Realisieren des Aktivitätskomplexes in diesem Teilkorpus markiert ist.

Zudem zeigt ein Vergleich aller Realisierungen, dass diese sehr unterschiedlich gestaltet sind (von einem Vorlesen bis hin zu einem Zusammenfassen). Dies könnte damit zusammenhängen, dass das ‚Wiedergeben des Falls' als fakultativer Aktivitätskomplex weniger Teil der Prüfungsvorbereitung ist als die anderen Aktivitätskomplexe. Zu diesen individuellen Gestaltungsentscheidungen tritt aber als ein weiterer Faktor der Varianz hinzu, dass sich die Textvorlagen deutlich voneinander unterscheiden. Aufgrund dieser beiden Variablen ist es anders als bei den übrigen Aktivitätskomplexen der Kernphase nicht möglich, auf Basis der vorliegenden Daten ein einzelfallübergreifend gültiges Muster zu rekonstruieren. Daher werde ich mich im Folgenden auf die Analyse eines einzigen Beispiels beschränken (s. #5|5b), um darauf aufbauend das Spektrum zu umreißen, in dem sich das ‚Wiedergeben des Falls' bewegt. Bei dem gewählten Datenausschnitt, der aus dem rechtlichen Prüfungsteil des Teilkorpus Per stammt, handelt es sich um die einzige Wiedergabe des Korpus, die auf einer schriftlichen Prüfungsaufgabe beruht (s. #5|5a).

#5|5a Schriftliche Prüfungsaufgabe

Fassen Sie den Sachverhalt mit eigenen Worten kurz zusammen.

Die Verwendung des Operators *zusammenfassen* sowie des modalen Adverbials *kurz* lassen vermuten, dass hier ein kondensierendes Verfahren erwartet wird, bei dem mehrere Propositionen des Textes in einer einzigen Äußerung gebündelt werden.[56] Zudem wird durch das Adverbial *mit eigenen Worten* explizit eine Reformulierung gefordert. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Formulierungsübernahmen aus dem Text, wie sie das Vorlesen als Extrempol kennzeichnen, dispräferiert sind. Bedenkt man nun, dass die Aufgabe einer Fachprüfung entstammt, so erscheint zudem bemerkenswert, dass eine genuin sprachliche Leistung relevant gesetzt wird und dass demgegenüber keine Verarbeitung fachlichen Wissens gefordert ist. Das bedeutet zugleich, dass der Inhalt des Fallbeispiels von zentraler Bedeutung für die Beurteilung der Wiedergabeleistung ist. Deshalb erscheint es geboten, den schriftlichen Bezugstext in die Analyse einzubeziehen (s. #5|5c). Bevor aber die Relation zwischen Text und Wiedergabe bestimmt wird, sei der Blick auf die mündliche Wiedergabe gerichtet (s. #5|5b).

56 Bührig (1996) beschreibt das Zusammenfassen als eine Form des reformulierenden Handelns in der institutionellen Kommunikation, bei dem Wissen, welches bereits in mehreren Äußerungen verbalisiert wurde, unter einem neuen Fokus versprachlicht wird, der die Wissenselemente bündelt (s. Bührig 1996: 287).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|5b ((00:13–00:49))

TK2_DA_LF3.1, Kandidatin: Diana Aufinger (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 DA ALso;=
0002    =in meinem thema geht es um eine ALtenpflegerin,
0003    die in einer EINrichtung arbeitet,=
0004    =die sehr beLIEBT ist,
0005    (0.75)
0006    °hh und da wird sie eines tages von einer beWOHnerin,
0007    frau WE gebeten,=
0008    =mit ihr gemeinsam ein testament aufzu(0.21)SETzen?
0009    °h ((zieht hoch)) (0.22) u:nd die erklärt sich auch beREIT,
0010    geht dann nachmittags zu ihr HIN,=
0011    =nimmt ihre sch kleine SCHREIBmaschine von zu hause mit;
0012    °h (.) u:nd schreibt dann alles was die frau WE (0.5) in
        diesem testament gerne haben möchte auf,
0013    (0.26)
0014    °h (.) und lässt es dann von frau we unterSCHREIben?
0015    und die packt es dann in ihre SCHUBlade;
0016    is GLÜCKlich,
0017    und zuFRIEden-
0018    °h dass sie das für ihr ableben (.) äh geMACHT hat,
0019    geREgelt hat,
0020    °h und kann SEHR gut schlafen.
0021    (0.62)
```

In dem Ausschnitt gibt die Kandidatin Diana Aufinger ein Ereignis wieder, welches darin besteht, dass eine Altenpflegerin ein Testament für die pflegebedürftige Frau W erstellt. Ereignisse konstituieren – so lässt sich verallgemeinernd festhalten – narrative Sequenzen, welche sich im Kern aus einer Ausgangssituation, einer Veränderung und einer daraus resultierenden Situation zusammensetzen (s. Adam o.J.: 4). Diana erweitert diese dreigliedrige Struktur um zwei rahmende Elemente. Folglich ergibt sich eine fünfteilige Sequenz, bestehend aus eröffnender Rahmung (Zeilen 2–4), dem Startpunkt des Ereignisses (Zeilen 6–8), dem Handlungskern (Zeilen 9–14) sowie – spiegelbildlich zum Beginn der Sequenz – dem Handlungsabschluss (Zeile 15) und der schließenden Rahmung (Zeilen 16–21). Im Folgenden werde ich diese Einheiten genauer beschreiben.

Die Fallwiedergabe beginnt damit, dass Diana den thematischen Rahmen durch die Thematisierungsformel *in meinem thema geht es um* (Zeile 2) eröffnet. Mit dieser Formel führt sie die Protagonistin als Vertreterin der beruflichen Rolle Altenpflegerin ein. Anschließend qualifiziert sie sie durch zwei Relativsätze, erstens im Hinblick auf ihre berufliche Tätigkeit (Zeile 3) und zweitens, indem sie mit der Beliebtheit eine ereignisrelevante Eigenschaft benennt (Zeile 4). Bemerkenswert erscheint dabei, dass Diana auf die Protagonistin fokussiert und nicht auf das juristische Problem.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Diese Rahmung stellt den ersten Teil der Einleitung bzw. Orientierung dar (s. Augst 2010: 69–70; Labov/Waletzky 1967: 32). Sie zeichnet sich durch Atemporalität aus und ist durch eine Pause vom zweiten Teil der Einleitung abgegrenzt (Zeile 5). Dieser zweite Teil, der ab Zeile 6 beginnt, hat die Funktion, das Setting einzuführen und die Ereignisabfolge in Gang zu setzen (s. Adam o.J.: 9). So nimmt die Kandidatin eine zeitliche Verortung der Handlung vor (*eines tages*: Zeile 6), führt weiteres Personal ein (die Akteurin Frau W, Zeilen 6–7) und kategorisiert das Ereignis durch Benennung des Handlungsziels (*testament aufzu(0.21)SETzen*: Zeile 8). Ab Zeile 9 folgt der Handlungskern, welcher in dem Verfassen des Testaments besteht. Dabei werden die Einzelhandlungen, die das Ereignis konstituieren, überwiegend in chronologischer Reihenfolge genannt, wie das temporaldeiktische *dann* indiziert,[57] und die Orientierung liegt konstant auf der eingangs eingeführten Protagonistin, was sprachlich durch die mehrfache Analepse des Subjekts angezeigt wird (Zeilen 10–14).

Mit dem Wegpacken des Testaments ist der Schluss eingeleitet (s. Augst 2010:70): Das eingangs etablierte Handlungsziel wird als erreicht markiert, indem das Produkt (Testament) in den Zustand der Verwahrung überführt wird. Zudem ist der Einschnitt in der Erzählung dadurch markiert, dass der Fokus nun auf die Pflegebedürftige, Frau W, gelenkt wird. Insgesamt greift Diana damit die „Ingredenzien" des Startpunkts auf, so dass der Handlungsabschluss als spiegelbildlich zum Startpunkt erscheint. Den Austritt aus der zeitlichen Abfolge der Ereignisse realisiert Diana mit einer ausgebauten schließenden Rahmung (Zeilen 16–21). Dass sie dabei den psychischen Zustand von Frau W nach Abschluss des Ereignisses evaluiert, kann als typisch für eine narrative Coda gelten (s. Augst 2010: 70).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Fallwiedergabe eine erzählförmige Struktur und erzähltypische Elemente aufweist. So sind besonders die Einleitung und der Schluss narrativ gestaltet, indem eine qualifizierte Person eingeführt (Ohlhus 2014: 76), die Handlung an einem nicht identifizierbaren Tag verortet (*eines Tages*) und eine formelhafte Coda verwendet wird, die an einen Märchenschluss erinnert (s. die Doppelform *is GLÜCKlich, und zuFRIEden–*: Zeilen 16–17). Und auch im Handlungskern finden sich narrative Elemente. So stellt die Erwähnung der Größe der Schreibmaschine ein Detail dar, welches für die Bewertung irrelevant ist, aber zur Anschaulichkeit der Szene und damit zur Re-Inszenierung des Ereignisses beiträgt. Trotz aller narrativen Merkmale aber handelt es sich insgesamt nicht um ein prototypisches Erzählen, sondern um eine Hybridform zwischen Berichten und Erzählen. Denn im Vergleich zu einer typischen Erzählung fehlt erstens der „Planbruch" (Quasthoff 1980: 55) und zweitens werden die Kernhandlungen zwar detailliert, aber ohne Dramatisierung dargestellt (s. Hausendorf/Quasthoff 1996: 137).

57 Die einzige Ausnahme bildet das Mitnehmen der Schreibmaschine (Zeile 11).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bedenkt man allerdings den Prüfungskontext, so erscheinen die narrativen Elemente dennoch bemerkenswert. Im Unterschied zu einer distanzierten Darstellungsweise nämlich sind sie nicht geeignet, das Ereignis als ein juristisches Problem zu qualifizieren, sondern tragen im Gegenteil dazu bei, dass der Sachverhalt als ein Alltagsereignis perspektiviert wird. So gibt die Kandidatin mit der Testamentserstellung zwar einen juristisch relevanten Vorgang wieder, sie orientiert aber eher auf die soziale Beziehung zwischen den Akteurinnen, indem sie beispielsweise die Altenpflegerin Erna eingangs als beliebt charakterisiert und die Wiedergabe damit abschließt, dass Frau W glücklich und zufrieden ist und sehr gut schlafen kann. Resümierend kann daher festgehalten werden, dass die Kandidatin nicht erkennbar auf ein fachliches Problem orientiert. Allerdings ist zu bedenken, dass Diana einen schriftlichen Text wiedergibt und insofern nicht auszuschließen ist, dass sie die narrativen Elemente aus der Vorlage übernimmt. Dies würde zwar den Befund eines fehlenden fachlichen Zuschnitts nicht infrage stellen, ließe ihr Vorgehen aber dennoch in einem anderen Licht erscheinen. Folglich gilt es, die Relation zum Bezugstext systematisch in die Analyse einzubeziehen.

Bevor ich mich allerdings der konkreten Reproduktionsleistung zuwende, erscheinen einige grundsätzliche Überlegungen zum Wiedergeben geboten. Zu diesem Zweck soll die Wiedergabe im Spektrum der Formen verortet werden, in denen ein Bezugstext verarbeitet wird (s. Tabelle 8).

	mündliche Wiedergabe	**schriftliche Wiedergabe**
mündliche Vorlage	Wiedergeben eines Fernsehausschnitts (Rehbein 1982a) Nacherzählen (Becker 2011; Rehbein 1987)[58]	Protokoll (Moll 2003, 2001) Mitschrift (Steets 2003; Moll 2001) Textwiedergabe (Hanna/Liedke 1994)
schriftliche Vorlage	Referat (Grzella/Plum 2018; Berkemeier 2010; Guckelsberger 2006, 2005) Integrieren schriftlicher Prüfungsunterlagen (Rahn 2022: 328–332) **‚Wiedergeben des Falls'**	Exzerpt (Ehlich 1981b) Zusammenfassung (Fix/Dittmann 2008; Keseling 1993) Rekapitulation (Kretzenbacher 1990) Wissenschaftliche Abschlussarbeit (Pecorari 2008) schriftliches Referieren (Steinhoff 2014)

Tabelle 8: Relation zum Bezugstext für verschiedene reproduktive Formen (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen)

58 Rehbein (1987: 113–114) betont, dass es sich bei der Vorlage um einen schriftlichen Text handelt, auch wenn er mündlich vorgelesen wird. Für die vorliegende Einteilung ist hingegen die mündliche Präsentationsweise ausschlaggebend, denn sie konstituiert einen Unterschied zum ‚Wiedergeben des Falls'.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Tabelle 8 gibt einen Überblick über Formen, die ich als „reproduktiv" in einem weit verstandenen Sinne bezeichnen möchte. Das heißt, ihnen ist gemeinsam, dass sie auf anderen Texten beruhen, die in ihnen verarbeitet werden. Je nachdem, wie stark der Ausgangstext dabei verändert wird, kann zwischen einem Reproduzieren im engeren Sinne (größere Formkonstanz) und einem Rekonstruieren (geringere Formkonstanz) unterschieden werden (s. auch Becker 2012: 112–113; anders hingegen Hanna/Liedke 1984: 387). Während die Übergänge zwischen diesen beiden Kategorien allerdings fließend sind, handelt es sich bei dem in der Tabelle dargestellten Kriterium der Medialität um eine dichotome Kategorie. Mit diesem Kriterium lässt sich die Relation zum Bezugstext im ersten Schritt dadurch charakterisieren, ob eine mediale Transposition stattfindet. Wenn dies der Fall ist, kann im zweiten Schritt danach unterschieden werden, in welche Richtung diese verläuft. Bezogen auf die Wiedergabe des Falls besteht die Anforderung folglich darin, einen medial schriftlichen Text mündlich wiederzugeben. Rehbein (1987: 114) bezeichnet dies als „textverarbeitendes […] Reproduzieren". Wie der Übersicht zu entnehmen ist, entspricht die Situation damit der, die bei Referaten und in Prüfungsgesprächen vorliegt, wenn KandidatInnen schriftliche Prüfungsunterlagen wie Handouts verwenden dürfen. Als Grundlage der mündlichen Präsentation dienen dabei schriftliche Sprechvorlagen, die häufig stichwortartig sind und somit aus Nominal- und Präpositionalphrasen bestehen (s. Rahn 2022: 328–329). Allerdings besteht ein Unterschied zum hier betrachteten Wiedergeben des Falls darin, dass den KandidatInnen das schriftliche Fallbeispiel in der Prüfungssituation vorliegt, während Sprechvorlagen einen Zwischentext bilden, der auf mehreren Bezugstexten beruht.

Nimmt man nun die zeitliche Relation der Transposition vom schriftlichen ins mündliche Medium in den Blick, so zeigt sich, dass die Rezeption des Textes der Reproduktion vorausgeht. Demgegenüber entsteht beispielsweise eine Mitschrift parallel zur Rezeption des Gespräches (s. Steets 2003: 54–55). Diese konsekutive Relation bedingt, dass der Sprecher / die Sprecherin den gesamten Text kennt und seine Wiedergabe vom Ergebnis seiner Verarbeitung her strukturiert (s. Rehbein 1982a: 238). Er kann also „die Bedeutung einzelner Elemente in ihrer Bedeutung für den Ablauf rekonstruieren" (Rehbein 1982a: 235).

Allerdings ist mit Blick auf das Korpus zu konstatieren, dass die KandidatInnen diese Möglichkeit, eine Re-Strukturierung aufgrund der zeitlich vorgelagerten Verarbeitung des Textes vorzunehmen, in sehr unterschiedlichem Maße nutzen. Besonders deutlich zeigt sich dies am Extremfall des Vorlesens, bei dem der Text unverändert reproduziert wird. Für das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis des Wiedergebens folgt daraus, dass dieses ein großes Spektrum an Gestaltungsweisen einschließt. Der Ausdruck „Wiedergeben" wird also im Unterschied zu Rehbein (1982a) als ein Hyperonym verwendet. Das bedeutet, dass Wiedergaben typischer-, aber nicht notwendigerweise mit einer Re-Strukturierungsleistung verbunden sind. Damit wird als Extrempol auf der einen Seite das Vorlesen eingeschlossen, auf der anderen Seite sollen aber auch Formate

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mit geringer Formkonstanz darunter subsumiert werden. Solche Formate, die am anderen Ende der Skala zu verorten sind, zeichnen sich durch ein hohes Maß an Reduktion und/oder durch eine „komplexe Form der Textverarbeitung" (Rehbein 1987: 184) aus. Da sie mit relativ weitreichenden Veränderungen des Ausgangstextes einhergehen, liegen sie an der Grenze zwischen einer Reproduktions- und einer Rekonstruktionsleistung (s. Becker 2012).

Im Ergebnis ist also festzuhalten, dass das Verhältnis zwischen Wiedergabe und Bezugstext stark variieren kann. Wie lässt sich diese Relation systematisch beschreiben? In Anlehnung an die Studie von Guckelsberger (2005), die die Verarbeitung von Bezugstexten in studentischen Referaten untersucht, sollen drei Ebenen unterschieden werden, um sowohl oberflächennahe als auch tieferliegende konzeptuelle Merkmale zu erfassen. Namentlich sind dies erstens die Ebene der Formulierung, zweitens die des propositionalen und drittens die des illokutiven Gehalts. So lassen sich auf der Formulierungsebene wörtliche Übernahmen oder Paraphrasen beschreiben, während auf der Ebene des propositionalen Gehalts die Vollständigkeit der Propositionen sowie ihre Anordnung und ihr Inhalt in Relation zur schriftlichen Vorlage dargestellt werden kann. Auf der Ebene des illokutiven Gehalts schließlich wird erfasst, inwieweit die Funktion des Textes bzw. einzelner Teile konstant gehalten wird und inwieweit die Haltung (STANCE), mit der der Sachverhalt dargestellt wird, identisch ist.

Diese drei Ebenen bildeten die Grundlage der systematischen Datenanalyse, d.h., alle Wiedergaben des Korpus wurden im Zuge der Analyse im Hinblick auf die Formulierungen, die Propositionen und den illokutiven Gehalt mit den schriftlichen Fallbeispielen verglichen. Die folgende Gegenüberstellung zeigt exemplarisch die Relation zum Bezugstext für die bereits besprochene Fallwiedergabe von Diana Aufinger (s. #5|5b). Dabei sind die Beziehungen auf der Formulierungsebene und der propositionalen Ebene durch typografische Mittel visualisiert.

#5|5c Gegenüberstellung Fallbeispiel und mündliche Wiedergabe

Fallbeispiel	**Mündliche Wiedergabe**
(1) Altenpflegerin Erna **arbeitet** in einer stationären Altenpflege**einrichtung** als examinierte Pflegekraft.	**(1)** =in meinem thema geht es um eine **ALtenpflegerin**,
	die in einer **EINrichtung** arbeitet,=
(2) Erna **ist** bei den Bewohnern und Bewohnerinnen **sehr beliebt**, da sie ihre Arbeit stets sehr gewissenhaft und freundlich verrichtet.	**(2)** =die **sehr beLIEBT ist**,
	(0.75)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Fallbeispiel	**Mündliche Wiedergabe**
(3) Eines Tages kommt die **Bewohnerin Frau W** auf Erna zu	**(3)**°hh und da wird sie **eines tages** von einer **beWOHnerin,** **frau WE** gebeten,=
(4) und fragt diese, ob sie ihr bei der Erstellung eines **Testament**s behilflich sein könnte.	**(4)** =mit ihr gemeinsam ein **testament** aufzu(0.21)SETzen?
(5) Die stets hilfsbereite Erna verabredet sich mit Frau W *für den nächsten Nachmittag*.	**(5)** °h ((zieht hoch)) (0.22) u:nd die erklärt sich auch beREIT, geht dann *nachmittags zu ihr HIN*,=
(6) Altenpflegerin Erna will an diesem Nachmittag **ihre kleine** Reise**schreibmaschine von zu Hause** mitbringen, um dann gemeinsam mit Frau W deren Testament aufzusetzen.	**(6)** =nimmt **ihre** sch **kleine SCHREIBmaschine von zu hause mit;**
(7) Gesagt getan.	
(8) *In dem Gemeinschaftsraum der Altenpflegeeinrichtung* verfassen Erna und Frau W *am nächsten Tag* gemeinsam das Testament der Frau W.	
(9) Frau W diktiert,	
(10) und Erna **schreibt** fein säuberlich das Diktierte mit der Schreibmaschine **auf**.	**(10)**°h (.) **u:nd schreibt** dann alles was die frau WE (0.5) in diesem testament gerne haben möchte **auf**, (0.26)
(11) Zum Schluss **unterschreib**t **Frau W** das mit der Schreibmaschine geschriebene Testament	**(11)** °h (.) und lässt es dann von **frau we unterSCHREIb**en?
(12) und legt **es in ihre** Nachttisch**schublade**.	**(12) und** die packt **es** dann **in ihre SCHUBlade**;
(13) In dieser Nacht **schläf**t Frau W besonders **gut** und ruhig, weil **sie** endlich **für** den Fall **ihr**es **Ablebens** vorgesorgt hat.	**(13)** is GLÜCKlich, und zuFRIEden– °h dass **sie** das **für ihr ableben** (.) äh geMACHT hat, geREgelt hat, °h und kann SEHR **gut schlaf**en. (0.62)

*__fett__: identisches Wortmaterial | unterstrichen: Informationen, die nur in einer der beiden Versionen vorkommen | *kursiv*: divergierende Informationen | Nummerierung: inhaltliche Entsprechungen

Insgesamt zeigt die Gegenüberstellung, dass die Wiedergabe ein relativ hohes Maß an Formkonstanz aufweist. So übernimmt die Kandidatin auf der Formulierungsebene zahlreiche lexikalische Elemente, auch wenn sie diese in andere syntaktische Zusammenhänge überführt (s. Guckelsberger 2005: 221). Und

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

auch mit Blick auf den propositionalen Gehalt handelt es sich eindeutig um eine Reproduktion, nicht um eine Rekonstruktion. Hier ergibt sich die Ähnlichkeit zur Vorlage erstens dadurch, dass die Anordnung der Informationen beibehalten wird, und zweitens durch die weitgehende Vollständigkeit der Propositionen, denn mit drei Ausnahmen haben alle Sätze eine Entsprechung in der mündlichen Wiedergabe.

Diesen weitreichenden Parallelen stehen lediglich zwei nennenswerte Unterschiede auf der Ebene des propositionalen Gehaltes gegenüber. Der erste besteht darin, dass durch die Auslassung der Sätze (7) bis (9) die Handlung des Diktierens nicht benannt wird. Dies erscheint insofern relevant, als das Diktieren Teil der Testamentserstellung ist und damit zum Kern des juristischen Sachverhalts gehört. Diese Auslassung ist also für die rechtliche Einschätzung potenziell von Bedeutung. Demgegenüber tangiert die zweite Modifikation die juristische Bewertung nicht. Diana verändert nämlich die zeitliche Verortung der Testamentserstellung (am selben Tag vs. am nächsten Tag). Dies führt zu einem Bruch in der Handlungslogik, denn es ist unklar, wie die Pflegekraft die Schreibmaschine von zu Hause mitbringen kann. Auf die Frage der Gültigkeit des Testaments aber hat diese Modifikation keine Auswirkungen.

Neben den Relationen auf der Ebene der Formulierungen und der Propositionen müssen auch die Beziehungen auf der illokutiven Ebene in den Blick genommen werden, um die Bearbeitung des Bezugstexts angemessen zu erfassen. Diesbezüglich wurde in der vorangegangenen Analyse hervorgehoben, dass die mündliche Wiedergabe narrative Gestaltungselemente aufweist. Beim Vergleich mit der schriftlichen Vorlage zeigt sich nun, dass die narrativen Elemente grundsätzlich im Bezugstext angelegt sind. Allerdings ist auch zu konstatieren, dass Diana diese beim Wiedergeben des Sachverhalts sogar noch ausbaut. So fügt sie in der Coda die märchentypische Formel *is glücklich und zufrieden* hinzu und schließt die Erzählung damit ab, dass die Pflegebedürftige gut schlafen kann.

Insgesamt ist somit festzuhalten, dass Diana ihre Wiedergabe textnah gestaltet und sich von den narrativen Elementen der schriftlichen Vorlage leiten lässt. Sie reproduziert – weitgehend kohärent – das in der schriftlichen Vorlage dargestellte Ereignis, orientiert dabei aber wenig auf das juristische Problem. Insofern fehlt der Wiedergabe der Zuschnitt auf den Kontext einer Fachprüfung. Bezieht man ihr Vorgehen nun auf die Prüfungsaufgabe, den Sachverhalt kurz und mit eigenen Worten zusammenzufassen, so ist zu konstatieren, dass die damit verbundenen Anforderungen nicht vollständig erfüllt werden. So wird der Text zwar von 160 Wörtern auf 107 Wörter verkürzt, dennoch ist kaum von einer inhaltlichen Kondensierung zu sprechen, wie sie das Zusammenfassen erfordert. Zudem übernimmt die Kandidatin zahlreiche Formulierungen aus der schriftlichen Vorlage, obwohl die Aufgabe ein Paraphrasieren relevant setzt.

Erweitert man den Blick von der Einzelfallanalyse auf das Gesamtkorpus, so zeigt sich, dass der Aktivitätskomplex ‚Wiedergeben des Falls' von den Kandida-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tInnen sehr unterschiedlich gestaltet wird. Dabei reichen die Varianzen von versatzstückhaften Wiedergaben über die Beschränkung auf einzelne Basisinformationen bis hin zu Formaten mit narrativen Gestaltungsmerkmalen (s. Datum #5|5b). Dies wiederum könnte zu der Annahme führen, dass von individuellen „Wiedergabestilen" auszugehen ist. Allerdings bestätigt sich diese Vermutung nur teilweise, denn während beispielsweise Diana die narrative Gestaltung der Vorlage in der Teilprüfung Recht nicht nur beibehält, sondern sogar ausbaut, geht sie in der Teilprüfung Pflege konträr dazu vor, d.h., sie reduziert die narrativen Elemente, indem sie etwa temporale Relationen durch kausale ersetzt und die Informationsanordnung ändert (s. TK2_DA_LF1.3). Als weitere mögliche Erklärung der Varianzen kämen die Unterschiede in den Bezugstexten infrage. Denn gerade für die rechtliche Prüfung im Teilkorpus Per zeigt sich, dass sich die Gestaltungsweisen der Fälle deutlich voneinander unterscheiden. So finden sich neben fiktiven Fällen mit narrativen Anteilen (s. #5|5c) auch Texte, die eng an Gerichtsurteile angelehnt sind. Allerdings vermögen auch diese Unterschiede die verschiedenen Gestaltungsweisen nur bedingt zu erklären, denn einerseits ist zu beobachten, dass KandidatInnen in den beiden Teilprüfungen trotz unterschiedlicher Gestaltung der Bezugstexte ähnlich vorgehen, und andererseits kann die Bearbeitung desselben Bezugstextes zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen führen. Insofern muss abschließend festgehalten werden, dass sich die Unterschiede in der Gestaltung der Wiedergaben weder allein durch die Bezugstexte noch durch individuelle Präferenzen erklären lassen. Vermutlich spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle.

Die großen Varianzen beim ‚Wiedergeben des Falls' machen es unmöglich, ein Muster des Aktivitätskomplexes zu rekonstruieren. Entsprechend habe ich mich im vorliegenden Teilkapitel darauf beschränkt, exemplarisch ein Beispiel zu analysieren und einen Eindruck von dem Gestaltungsspektrum des Aktivitätskomplexes im Korpus zu vermitteln. Die Darstellungsweise unterscheidet sich damit deutlich von der der folgenden Teilkapitel, die auf interindividuelle Gemeinsamkeiten fokussieren. Gleichzeitig werfen die gravierenden Varianzen die Frage auf, welche Funktion der Aktivitätskomplex erfüllen soll. Davon wiederum hängt es ab, wie die Varianzen zu beurteilen sind und welche Anforderungen das Wiedergeben mit sich bringt. Dient nämlich die Fallwiedergabe vor allem dazu, einen Einstieg in das Prüfungsgespräch zu finden, so erscheint die Beschränkung auf einige Basisinformationen durchaus angemessen. Soll hingegen eine fachlich angemessene Textverarbeitung demonstriert werden, so käme es insbesondere auf die Selektion derjenigen Informationen an, die für die fachliche Einschätzung des Problems relevant sind. Möglicherweise geht es aber auch darum, die beruflich relevante Aktivität des Berichtens zu demonstrieren. Dann wiederum stünde die Distanzierungsanforderung im Vordergrund (s. Feilke 2014: 236), narrative Ausschmückungen wären hingegen unangebracht.

Berücksichtigt man diese sehr unterschiedlichen Möglichkeiten, so könnten die Unterschiede in den Wiedergaben auch als Symptom dafür interpretiert werden,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dass bei den KandidatInnen unterschiedliche Vorstellungen über die Funktion des Aktivitätskomplexes vorliegen oder dass ihnen die an sie gestellten Anforderungen unklar sind. Dies zu ändern, wäre Aufgabe der Prüfungsvorbereitung.

5.2.1.2 Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation

Während sich das ‚Wiedergeben des Falls' weitgehend ohne Fachwissen bewältigen lässt, geht es bei dem Aktivitätskomplex, der im vorliegenden Teilkapitel beschrieben wird, um das „Hauptgeschäft" in einem Prüfungsgespräch, die Demonstration von Wissen zum Prüfungsgegenstand. Dieses Wissen haben sich die KandidatInnen im Verlaufe der Ausbildung angeeignet, um es in der Prüfungssituation darstellen zu können. Nun ergibt sich für die untersuchten Prüfungsgespräche allerdings die Besonderheit, dass ihnen ein Fall zugrunde liegt (s. Teilkapitel 4.2.1). Dies bedingt, dass – zumindest im Teilkorpus Otto – nicht nur eine Demonstration generischen Wissens gefordert ist, sondern zugleich eine Einordnung der im Fall dargestellten Situation auf der Basis eben dieses Wissens (s. Amorocho 2018b: 522). Entsprechend besteht im Teilkorpus Otto die für den vorliegenden Aktivitätskomplex maßgebliche Prüfungsaufgabe darin, den beschriebenen Sachverhalt unter Einbeziehung der Fachkenntnisse zu bewerten. Anders hingegen stellt sich die Situation im Teilkorpus Per dar. Zwar ist das Prüfungsformat ebenfalls fallbasiert, allerdings fehlen schriftliche Prüfungsaufgaben, jedenfalls für das Lernfeld Pflege. Und da die Stichwörter, die die Wissenspräsentation vorstrukturieren sollen, ausschließlich auf generisches Wissen fokussieren, spielt der im Fall dargestellte Sachverhalt bei der Wissenspräsentation im Ergebnis lediglich eine marginale Rolle.

Trotz dieses prominenten Unterschieds aber lassen sich – wie ich im Folgenden zeigen werde – teilkorpusübergreifend Gemeinsamkeiten im Vorgehen der KandidatInnen rekonstruieren, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, von einem gemeinsamen Muster auszugehen. Diesen Aktivitätskomplex möchte ich als ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' bezeichnen. Im Folgenden sollen dessen Merkmale am Material von vier Datenbeispielen verdeutlicht werden. Dabei liegt der Fokus auf den kommunikativen Aufgaben, die die KandidatInnen im Rahmen des Aktivitätskomplexes bewältigen. Damit auch die durch die Prüfungsgestaltung induzierte Variation erfasst wird, entstammen die Beispiele unterschiedlichen Teilkorpora und Prüfungsteilen bzw. Teilprüfungen. Bei den Geprüften hingegen handelt es sich überwiegend um leistungsstarke KandidatInnen. Dies hat den Vorteil, dass die Bearbeitung der kommunikativen Aufgaben an wenigen Beispielen vollständig und anschaulich demonstriert werden kann. Allerdings bedeutet es zugleich, dass die Beispiele nicht das gesamte Spektrum an sprachlichen und kommunikativen Praktiken der Aufgabenbewältigung abzudecken vermögen. Die interindividuellen Varianzen werden deshalb dezidiert im sechsten Kapitel in den Blick genommen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das folgende Datum #5|6 soll einen Eindruck davon vermitteln, wie der Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' aufgebaut ist. In dem Beispiel, das den Beginn des pflegerischen Prüfungsteils darstellt, geht es um das Krankheitsbild Demenz.

#5|6 ((00:27–02:53))

TK 1.1_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Tanja Kurtz

0001 PA ALso ähm-
0002 (0.52)
0003 ((schnalzt)) in diesem FALLbeispiel,=
0004 =hab ich mir jetze speziell: äh das thema deMENZ rausgesucht,
0005 und da ja die frau OTto,
0006 °hh an beginnender demenz LEIdet,
0007 (0.35)
0008 °hh ähm: ganz kurz zur definiTION von demenz;
0009 also demenz is ne chronisch progressive fehlfunktion des geHIRNS,
0010 (0.76)
0011 ((schnalzt)) ähm °hh die sich au:f (.) vor allem die äh kognitiven fähigkeiten zuerst äh AUSwirkt,
0012 °hh und im späteren verlauf denn auf die KÖRperlichen fähigkeiten bis hin zur pflegebedürftigkeit.
0013 (0.41)
0014 °hh ähm das GANze,
0015 ähm: (.) also die ursachen für diese erkrankung sind noch weitestgehend UNgeklärt,
0016 °hh es gibt verschiedene FORmen von demenzen,
0017 ähm zum einen die PRImäre äh demenz-
0018 und zum andern die SEkundäre demenz-=
0019 =zu den primären gehört die DEgenerative demenz-
0020 also ALZheimer,=
0021 =zum BEIspiel,
0022 °hh dann ähm die VASkuläre demenz,
0023 wie die MULtiinfarktdemenz-
0024 und mischformen aus BEIden,
0025 °hh und äh zu den SEkundären demenzen,
0026 ALso-
0027 °h wo die demenz als folgeerkrankung einer ANderen erkrankung auftritt,
0028 °hh ähm:: (0.25) da: gibt_s zum beispiel SCHILDdrüsen (.) ähm fehlfunktionen,
0029 oder alkoHOLabusus jahrelanger,
0030 °hh oder vitamin(.)MANgel,
0031 °hh ähm (.) dazu is zu sagen dass (0.2) DIE:se ähm folgeerkrankung,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0032        also DIEse form der demenz,
0033        °h ähm zum teil IRreseversi?,
0034        äh zum teil REversibel is,
0035        SO,
0036        °hh sollte die ersterkrankung rechtzeitig erKANNT werden.
0037        (0.9)
0038 P|TK   JA?
0039        (0.62)
0040 PA     ähm: zu:: den: °hh sympTOmen,
0041        °hh ähm: (0.31) es treten STÖrungen: (.) im gedächtnis
            auf,
0042        im DENken?
0043        °hh ähm der affektiviTÄT,=
0044        =also der geFÜHLswelt-
0045        ähm NEUropsychologische störungen,
0046        °hh wie halt Aphasie,
0047        Apraxie-
0048        (0.43)
0049        SOLche sachen,
0050        °hh u:nd ähm: der orienTIErung,
0051        (0.71)
0052        und nach dem i ce de zehn gibt es drei STAdien,
0053        die LEICHte demenz,
0054        die MITtelschwere demenz,
0055        und die schw (.) SCHWEre demenz.
0056        °hhh jetz ähm zum FALL:,
0057        beZOgen,
0058        frau otto leidet an einer beGINnenden demenz,
0059        is also im ERSten stadion nach dem i ce de zehn,
0060        °hh und äh das ähm TYpische für das erste stadion is halt
            dass (.) ähm;
0061        °hh das KURZzeitgedächtnis betroffen is,
0062        (0.6)
0063        ((schmatzt)) und äh dass (.) die perSON (.) die diese
            krankheit hat,
0064        °hh sehr wohl WEISS,
0065        dass sie KRANK ist,
0066        und daher kann es auch zun_m ähm (.) aFFEKTstörung kommen;
0067        also aggressiviTÄT,
0068        wie ja auch in dem fallbeispiel beSCHRIEben,
0069        °hh ähm: °h (0.38) bis hin zu depresSION.=
0070        =je nachdem wie halt die person von der persönlichkeit
            (0.2) °h IST;
0071        und darauf reaGIERT,
```

Insgesamt zeigt sich, dass Petra den Schwerpunkt auf eine Präsentation systematischen Wissens zum Prüfungsgegenstand Demenz legt und dass der Einordnung der im Fall beschriebenen Situation überwiegend eine rahmende Funktion zukommt. Wie also geht sie im Einzelnen vor? Global ist der Ausschnitt

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

so strukturiert, dass der Fall als Ausgangspunkt dient, um das Prüfungsthema einzuführen (Zeilen 1–6). Dann präsentiert Petra generisches Wissen zu diesem Thema (Zeilen 8–55), wobei sie zunächst definiert, was unter einer Demenz zu verstehen ist (Zeilen 8–12), und anschließend auf Ursachen, Formen, Symptome und Stadien des Krankheitsbildes eingeht (Zeilen 14–55). In Zeile 56 verschiebt sie den Fokus erneut auf den Fall und verortet den Zustand der Akteurin Frau Otto in einem medizinischem Klassifikationssystem (Zeilen 56–71). Entsprechend dieser globalen Organisation des Ausschnitts bearbeitet sie vier kommunikative Aufgaben. Die erste besteht darin, den Prüfungsgegenstand zu konstituieren. Aufbauend darauf wird eben dieser Gegenstand zweitens bestimmt und drittens zerlegt (s. Amorocho 2018b: 522). Den Abschluss bildet viertens das Analysieren der Fallsituation. Diese Aufgaben, die ich in der folgenden Detailanalyse genauer beschreiben möchte, lassen sich kandidatenübergreifend rekonstruieren.

Konstituieren des Prüfungsgegenstands (Zeilen 1–6)

Nach einem Auftakt (*ALso*: Zeile 1) orientiert die Kandidatin auf das Fallbeispiel und eröffnet das Thema Demenz (Zeilen 3–4). Ins Zentrum wird also die Krankheit gerückt, nicht die Akteurin des Falls. Die thematische Setzung stellt Petra als Ergebnis einer Auswahlentscheidung dar (Zeile 4) und begründet dies durch die Situation im Fall (Zeilen 5–6).[59] Damit ist die Demenz als Gegenstand der Darstellung konstituiert und kann im Folgenden bearbeitet werden. Das Einordnen der Situation im Fall bildet also den Ausgangspunkt, um das Krankheitsbild darzustellen.

Bestimmen des Prüfungsgegenstands (Zeilen 8–12)

In Zeile 8 kündigt die Kandidatin durch die Präpositionalphrase *zur definiTION von demenz* die Bestimmung des Prüfungsgegenstands an. Eine solch explizite Einführung eines neuen Teilthemas, die an eine Überschrift in einem expositorischen Text erinnert, kann insgesamt als typisch für das Korpus gelten.[60] Im Unterschied zu einem schriftlichen Text allerdings wird die Themenbearbeitung durch die vorangestellte Adverbphrase *ganz kurz* (Zeile 8) als Ereignis in der Zeit perspektiviert. Konkret zeigt Petra damit an, dass sie sich bewusst beschränkt und die Kürze somit nicht auf einem Wissensdefizit beruht.

Bei der Definition selbst handelt es sich um eine aristotelische Realdefinition, d.h., das DEFINIENDUM wird als tatsächlicher Gegenstand ausgewiesen und einer Gattung zugeordnet (*fehlfunktion des geHIRNS*: Zeile 9) (s. Roelcke 2013: 10). Dabei

59 Die Perspektivierung als eine Auswahlentscheidung ist ungewöhnlich. Häufig erfolgt die Einführung des Prüfungsgegenstands durch Thematisierungsausdrücke wie *in dem fall geht es um / handelt es sich um […]* oder *ich erkenne/sehe in dem fall […].*

60 Neben Präpositionalphrasen mit *zu* (s. auch Amorocho 2018b: 522) ist auch *bei* im Korpus häufig in Thematisierungen belegt (s. Amorocho 2015: 220).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

spezifiziert das Adjektivattribut *chronisch progressive* (Zeile 9) die Art der Fehlfunktion des Gehirns, während der angeschlossene Relativsatz (Zeilen 11–12) den Krankheitsverlauf im Hinblick auf die Symptomatik charakterisiert.

Mit Blick auf das Gesamtkorpus ist anzumerken, dass sich das Attribut *chronisch progressive* (Zeile 9) formgleich auch in den Demenzdefinitionen anderer KandidatInnen findet. Diese Formkonstanz legt die Vermutung nahe, dass es sich bei der präsentierten Definition um weitgehend auswendig gelerntes Wissen handelt. Darauf deuten in dem Beispiel auch die Kondensiertheit, die syntaktische Verdichtung und die explizite Ankündigung einer Definition hin. Möglicherweise wird dieser Abruf holistisch gespeicherten Wissens um spontan formulierte Anteile ergänzt.[61]

Zerlegen des Prüfungsgegenstands (Zeilen 14–55)

An die Bestimmung des Krankheitsbildes Demenz schließt sich eine umfangreiche Einheit an, in der dieser Gegenstand in vier Teilthemen zerlegt wird, die Ursachen (Zeile 15), die Formen (Zeilen 16–36), die Symptome (Zeilen 40–50) und die Stadien (52–55). Dabei variiert der Bearbeitungsumfang dieser vier Teilthemen beträchtlich und auch die Art des Wissens, das zu den Teilthemen prozessiert wird, unterscheidet sich zum Teil deutlich voneinander. So wird das Teilthema Ursachen in einer einzigen Turnkonstruktionseinheit bearbeitet (Zeile 15), während die Kandidatin zu den Formen detailliertes Wissen präsentiert (Zeilen 16–36). Zudem werden die Ursachen – im Gegensatz zu den Formen – als Forschungsgegenstand perspektiviert, indem die Kandidatin diese als *weitestgehend UNgeklärt* (Zeile 15) bezeichnet.

Das Teilthema Formen wird durch die Thematisierungsformel *es gibt* eingeführt (Zeile 16). Diese Formel kann mit Blick auf das Gesamtkorpus als typisch für das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' gelten (s. auch Amorocho 2015: 220). Bei der Bearbeitung des Themas selbst ist das Aufgliedern zentral. Namentlich spannt die Kandidatin ein Klassifikationssystem mit zwei Ebenen auf, indem sie zunächst unter Verwendung der kontrastmarkierenden Konnektoren *zum einen […] zum andern* (Zeilen 17–18) eine Zweiteilung vornimmt (*PRImäre […] demenz* und *SEkundäre demenz*: Zeilen 17–18), die primären Demenzen dann weiter in drei Subtypen aufgliedert (*DEgenerative demenz*: Zeile 19; *VASkuläre demenz*: Zeile 22; *mischformen aus BEIden*: Zeile 24) und für die ersten beiden Formen schließlich jeweils ein Beispiel nennt.

In Zeile 25 werden die bereits eingeführten *SEkundären demenzen* als Thema etabliert. Dazu führt die Kandidatin zunächst – eingeleitet durch den Erläuterungsindikator *also* (s. Slavcheva/Meißner 2014: 117) – das bestimmende Merkmal an, wonach es sich im Unterschied zu den primären Demenzen um Folge-

61 Darauf deuten die leichten Disfluenzen (DISFLUENCIES) sowie die vorgezogene Präposition *auf* hin (Zeilen 11–12).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

erkrankungen handelt (Zeile 27). Um dies zu illustrieren, listet sie anschließend Beispiele für auslösende Krankheiten auf (Zeilen 28–30) und führt als weiteres Merkmal schließlich die Reversibilität ein (Zeilen 31–36).

Bei den zwei weiteren Teilthemen, die sie ab Zeile 40 bearbeitet, ist eine Rekurrenz der Thematisierungsausdrücke zu beobachten. So eröffnet die Kandidatin das Teilthema Symptome wiederum überschriftähnlich durch eine Präpositionalphrase mit *zu* (Zeile 40) und verwendet beim Teilthema Stadien ebenso wie bei den Formen die Thematisierungsformel *es gibt* (Zeile 52). Ein solches Recycling von Thematisierungskonstruktionen, das insgesamt als typisch für das Korpus gelten kann, stellt eine Entlastung im Hinblick auf die Formulierungsprozesse dar. Zudem ergibt sich als weitere Parallele zum Teilthema Formen, dass die Themenbearbeitung im Wesentlichen wieder als eine Aufgliederung gestaltet wird. Im Unterschied zu den übrigen Teilthemen allerdings benennt die Kandidatin bei der Stadieneinteilung explizit das Klassifikationssystem, auf das sie sich bezieht (Zeile 52).[62]

Insgesamt ist das Zerlegen des Prüfungsgegenstandes also durch ein Einführen von Subkategorien gekennzeichnet. Im Zuge dessen müssen Teilthemen eingeführt und Hierarchien verdeutlicht werden. Dies möchte ich als Teilaufgabe des Aufgliederns fassen. Darüber hinaus ist ein Auflisten von Elementen typisch, durch das die KandidatInnen darlegen, dass sie über ein vollständiges Wissen zum Prüfungsgegenstand verfügen. Betrachtet man die einleitende Bestimmung des Prüfungsgegenstands und die anschließende Zerlegung in Teilthemen in der Zusammenschau, so ähnelt der Aufbau dem eines Lexikoneintrags (s. Fandrych/Thurmair 2011: 94–103).

Analysieren der Fallsituation (Zeilen 56–71)

Nachdem die Kandidatin ihr systematisches Wissen zum Prüfungsgegenstand präsentiert hat, verschiebt sie den Fokus auf den Fall (Zeilen 56–57) und analysiert die im Fall beschriebene Situation. Damit steht nun die Akteurin Frau Otto im Mittelpunkt, deren Krankheitszustand im zuvor eingeführten Klassifikationssystem verortet wird (*im ERSten stadion nach dem i ce de zehn*: Zeile 59). Danach prozessiert sie nochmals generisches Wissen, allerdings ist dieses insofern auf den Fall zugeschnitten, als es um Symptome des ersten Stadiums geht (Zeilen 60–71). Zudem wird der Fallbezug im Hinblick auf das Symptom des aggressiven Verhaltens auch explizit hergestellt (Zeile 68). Aufschlussreich ist in diesem Abschnitt, dass mehrfach der generische Akteur *die Person* bzw. die entsprechende Anapher *sie* in Subjektposition erscheint (Zeilen 63, 65, 70), während beim Zerlegen des Prüfungsgegenstands nur Abstrakta in Subjektposition auftreten.

62 Die Abkürzung ICD 10 steht für International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In der Zusammenschau geht die Kandidatin so vor, dass sie den Fall, also das ‚Einordnen der Fallsituation', als „Aufhänger" für die Präsentation generischen Wissens wählt. Dieses Präsentieren, das ich als ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' bezeichne, besteht aus einer Bestimmung des Krankheitsbildes Demenz und einer anschließenden Zerlegung in Teilthemen. Schließlich kehrt sie zum ‚Einordnen der Fallsituation' zurück, indem sie den Krankheitszustand der Akteurin in einem medizinischen Klassifikationssystem verortet. Dabei reichert sie ihre Einordnung mit generischem Wissen zu den Symptomen an, die für das Demenzstadium, in dem sich die Akteurin befindet, typisch sind, und die sich zum Teil auch im Fallbeispiel zeigen.

Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' auf der Ebene des generischen Wissens operiert. Das bedeutet, dass systematisches Wissen präsentiert wird. Dazu gehört typischerweise eine Bestimmung des Prüfungsgegenstands, durch die er in einem Klassifikationssystem verortet und in seinen wesentlichen Merkmalen charakterisiert wird. In vielen Fällen erfolgt anschließend eine Zerlegung des Prüfungsgegenstands, indem Teilthemen benannt und weiter aufgegliedert werden (s. auch Amorocho 2018b: 524). Dabei werden einzelne Kategorien in der Regel durch Benennung wesentlicher Merkmale charakterisiert und von benachbarten Kategorien abgegrenzt. Entsprechend spielen explanative Praktiken eine Rolle. Abstrakt formuliert ist das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' folglich durch ein Kategorisieren und ein Spezifizieren charakterisiert. Dies wiederum entspricht den Merkmalen einer deskriptiven Textentfaltung nach Brinker (2010: 56–60), der sich allerdings auf schriftliche Texte bezieht.

Während es beim ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' also um die Systematik des Wissens geht, werden beim ‚Einordnen der Fallsituation' Aspekte des im Fallbeispiel beschriebenen Sachverhalts unter eine Kategorie des generischen Wissens subsumiert. Dabei kann das Verhältnis zwischen Darstellen und Einordnen – wie im Folgenden noch genauer zu zeigen sein wird – unterschiedlich ausgestaltet werden. So spielt das ‚Einordnen der Fallsituation' in Datum #5|6 beim Konstituieren des Prüfungsgegenstands eine Rolle (Zeilen 1–6), aber auch beim Zerlegen des Prüfungsgegenstands kann ein Fallbezug hergestellt werden. In beiden Einheiten bleibt der Fokus allerdings auch dann, wenn auf den Fall Bezug genommen wird, auf die Präsentation generischen Wissens und damit auf das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' gerichtet. Demgegenüber wird er beim Analysieren der Situation auf den Fall verschoben und folglich steht das ‚Einordnen der Fallsituation' im Vordergrund. Allerdings kann die Situationsanalyse durchaus durch weiteres generisches Wissen angereichert werden. So könnte man in Datum #5|6 sogar von einem Changieren zwischen generischem Wissen und Fall sprechen. Argumentative Praktiken spielen dabei insofern eine Rolle, als die Einordnung häufig begründet wird oder sogar eine Abwägung zwischen alternativen Kategorien stattfindet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zum Verhältnis zwischen dem ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' und dem ‚Einordnen der Fallsituation' lässt sich für das Datum #5|6 also zusammenfassend festhalten, dass das Einordnen als Rahmung fungiert, während das Darstellen den Ausschnitt insgesamt dominiert. Zugleich ist beides nicht vollständig voneinander getrennt, denn in die Situationsanalyse mischen sich auch darstellende Anteile. Eine solche Verzahnung von generischem Wissen und Bezug auf die konkrete Situation kann aber noch viel weitreichender sein. Dies sei an einem Beispiel aus dem psychologischen Prüfungsteil verdeutlicht, in dem es um das Thema Gewalt in der Pflege geht. In dem Ausschnitt #5|7a bearbeitet die Kandidatin Katja Jacobi das Teilthema „Auslösende Faktoren von Gewalt".

#5|7a ((08:22–09:19))

TK1.1_KJ, Kandidatin: Katja Jacobi (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 KJ SO °hh ähm:;
0002    (1.15)
0003    ((schmatzt)) dann ähm (0.36) würd ich gerne auf auslösende
        fakTOren von gewalt eingehen,
0004    °hh ähm: die wären zum beispiel: (.) dass jemand nicht
        inforMIERT ist,
0005    wie frau (0.48) GERN,
0006    (0.9)
0007    ähm: sie is s erst seit ein paar tagen DA,=
0008    =und (0.3) über die beginnende demenz NICHT informiert.
0009    (1.46)
0010    denn wäre_n auslösender faktor für (.) gewalt äh ne
        geringe frustraTIONSgrenze,
0011    (0.31)
0012    die könnte man hier erKENnen indem (0.68) man auf die
        textstelle guckt-
0013    °h frau gern verlässt WÜtend das zimmer;
0014    knallt die TÜR hinter sich zu;
0015    (0.72)
0016    ((schnalzt)) °h dann könnten auslösende faktoren sein eine
        überLAStung,
0017    ähm: (0.67) durch ZEITdruck,
0018    (0.79)
0019    oder persönliche: proBLEme und so einfach,
0020    (1.13)
0021    die kann man jetzt (0.7) hier jetzt NICHT direkt aus_m
        fall so (1.12) sag ich mal herauslesen,
```

Der präsentierte Ausschnitt ist Teil des Zerlegens des Prüfungsgegenstands, denn die Kandidatin führt mit den auslösenden Faktoren ein Teilthema des Prüfungsgegenstands Gewalt ein und bearbeitet dieses im Anschluss. Dabei eröffnet sie den Ausschnitt mit einer Metakommentierung (s. Fandrych 2014), durch die sie die Bearbeitung des Teilthemas ankündigt und damit ihre Sprechplanung ex-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

plizit macht (Zeile 3). Im weiteren Verlauf benennt Katja vier auslösende Faktoren, i. e. die mangelnde Informiertheit (Zeile 4), die geringe Frustrationsgrenze (Zeile 10), die Überlastung durch Zeitdruck (Zeilen 16–17) sowie persönliche Probleme (Zeile 19).

Anders als in Datum #5|6 werden die vier Faktoren allerdings nicht als kompakte Liste prozessiert. Vielmehr wechselt Katja nach dem ersten und nach dem zweiten Faktor jeweils auf die Ebene des Falls (Zeilen 5–8, 12–14) und subsumiert das Verhalten der Akteurin Frau Gern unter den zuvor eingeführten Faktor. Dieses Vorgehen behält sie prinzipiell auch für den dritten und den vierten Faktor bei, wobei sie diese allerdings eng koordiniert gemeinsam einführt (Zeilen 16–19) und im Anschluss daran konstatiert, dass es dafür keine Evidenz im Fallbeispiel gibt (Zeile 21). Auffällig ist, dass die Rückkehr auf die generische Ebene jeweils deutlich markiert ist, indem erstens erneut explizit das Teilthema „Auslösende Faktoren von Gewalt" benannt wird und indem sie zweitens durch *dann* (bzw. *denn*) anzeigt, dass sie die Liste um weitere Elemente ergänzt (Zeilen 10, 16).

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass die Kandidatin in dem Ausschnitt, der Teil des Zerlegens des Prüfungsgegenstands ist, mehrfach einen Fallbezug herstellt und die dort dargestellte Situation unter die zuvor eingeführten Kategorien des generischen Wissens subsumiert. Dabei geht sie grundsätzlich deduktiv vor, d.h., dass das generische Wissen den Ausgangspunkt bildet, um den Fall nach dem Vorkommen der eingeführten Faktoren zu „durchsuchen" (s. Amorocho 2015: 220). Allerdings gibt es mehrere Indikatoren dafür, dass die Beziehung nicht ausschließlich unidirektional vom generischen Wissen zum Fall, sondern auch in die umgekehrte Richtung verläuft. Bedenkt man nämlich, dass der dritte und der vierte Faktor, für die sich keine Beispiele im Fall finden, gemeinsam behandelt werden und dass die Kandidatin anzeigt, dass es sich bei den vier Faktoren nicht um eine vollständige Aufzählung handelt,[63] so liegt die Vermutung nahe, dass die Auswahl und die Darstellung des generischen Wissens auch von dessen Relevanz für den Fall geleitet sind.

63 Dies zeigt Katja erstens dadurch an, dass der erste Faktor durch *zum beispiel:* (Zeile 4) eingeführt wird, und zweitens dadurch, dass sie nach dem vierten Faktor den HEDGE (Heckenausdruck) *und so einfach* (Zeile 19) anschließt (s. Schwitalla 2006b: 155–156).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zudem fällt hinsichtlich der Gestaltung der Bezugnahmen auf den Fall auf, dass die Kandidatin das Verfahren des Belegens am Text wählt. So paraphrasiert sie beim ersten gewaltauslösenden Faktor, der mangelnden Informiertheit, einen Ausschnitt aus der Fallbeschreibung (Zeilen 7–8) und zitiert beim zweiten Faktor sogar wörtlich aus dem Text (Zeilen 13–14), wie der folgende Auszug belegt (s. #5|7b).

#5|7b Auszug aus dem Fallbeispiel

Frau Gern kennt Frau Otto erst seit ein paar Tagen und fühlt sich persönlich angegriffen. Frau Gern ist über die beginnende Demenz nicht informiert […]. Frau Gern verlässt wütend das Zimmer und knallt die Tür hinter sich zu.

Dabei wird das wörtliche Zitat eingeleitet, indem die Kandidatin auf *die textstelle* (Zeile 12) orientiert, die sie anschließend zitiert (Zeilen 13–14). Sie führt also die Quelle ein und leistet damit Textarbeit (s. auch Amorocho 2018b: 522, 2015: 220). Ein solcher an literaten Praktiken orientierter Umgang mit den Prüfungsmaterialien zeigt sich auch beim dritten und vierten Faktor, für den sie keinen Beleg anführen kann. Indem sie nämlich explizit darauf hinweist, dass sich diese Faktoren nicht aus dem Text *herauslesen* ließen (Zeile 21), perspektiviert sie den ausbleibenden Beleg als Ergebnis ihrer Textrezeption.

Im Ergebnis unterscheiden sich die Datenbeispiele #5|6 und #5|7a also erstens im Hinblick darauf, wie eng das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' mit dem ‚Einordnen der Fallsituation' verzahnt ist, und zweitens bezüglich der Behandlung des Falls. Auf diese beiden Unterschiede werde ich systematischer bei der Darstellung interindividueller Varianzen in Teilkapitel 6.3 eingehen. Eine Gemeinsamkeit im Vorgehen besteht demgegenüber darin, dass beide Kandidatinnen den Prüfungsgegenstand in Teilthemen zerlegen, die sie deutlich voneinander abgrenzen und die sie weiter aufgliedern. Ein solches Zerlegen des Prüfungsgegenstands findet sich durchgängig in allen Teilkorpora im Prüfungsteil Pflege, ist aber auch in den anderen Lernfeldern für eine Vielzahl von Fällen belegt. Eine Ausnahme bildet hingegen das psychologische Lernfeld im Teilkorpus Otto 2. Dort nämlich werden die Teilthemen insgesamt weniger deutlich markiert und statt einem Aufgliedern steht stärker das Entfalten eines Zusammenhangs im Vordergrund. Dies möchte ich an dem folgenden Datum #5|8 illustrieren.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|8 ((03:59–04:47))

TK1.2_HF, Kandidatin: Hanna Franke (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Gabriele Steffens

```
0001 HF    SO:;
0002       die auszuBILdende,
0003       (0.55)
0004       ((schmatzt)) °h also altenpflegerin sch schülerin saBIne,
0005       (1.01)
0006       da seh ich bei IHR:,
0007       °hh als allererstes das helfersynDROM,
0008       (1.79)
0009       also das HELfersyndrom ist äh::;=h°
0010       (2.43)
0011       also verursacht übertriebene und aufopfernde PFLEge,
0012       (0.61)
0013       die sich nicht an den bedürfnissen des zu PFLEgenden
           orientiert,
0014       sondern die bedürfnisse nach anerkennung °h der
           pflegekraft beFRIEdigt,
0015       (0.37)
0016       °h ((schmatzt)) (0.31) da::s äh HEI:SS:T,
0017       man sacht auch dass das helfersyndrom aus der KINDheit
           kommt,
0018       nach SCHMIDbauer,
0019       er geht davon AUS,
0020       dass halt °hh (0.69) ((schnalzt)) KINder,
0021       die nur für was geliebt werden was sie (0.53) ihren ELtern
           zuliebe tun,=
0022       =dass sie DESwegen,
0023       (0.75)
0024 P|GS  nur geLIEBT werden,
0025 HF    geNAU.
```

Konstituieren des Prüfungsgegenstands (Zeilen 1–7)

Nach dem Diskursmarker *SO:;* (Zeile 1), der den Auftakt des Aktivitätskomplexes markiert, ordnet die Kandidatin das im Fall beschriebene Verhalten der Akteurin Sabine als Helfersyndrom ein (Zeilen 2–7). Anders als Petra rückt sie dabei nicht den Gegenstand, sondern die Akteurin in den Fokus (Zeilen 2–4). Und im Unterschied zu Katja, die den Fallbezug als Textarbeit gestaltet, perspektiviert sie die Einordnung als Ergebnis eines Wahrnehmungsprozesses (da *seh ich bei IHR:,*: Zeile 6).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Entfalten des Prüfungsgegenstands (Zeilen 9–25)

Der Anschluss mit *also das HELfersyndrom ist* (Zeile 9) projiziert eine Gleichsetzungsrelation und macht damit eine Bestimmung des Prüfungsgegenstands erwartbar. Es folgt allerdings eine Reparatur, bei der *ist* durch *verursacht* ersetzt wird (Zeile 11). Entsprechend dieser Ersetzung charakterisiert die Kandidatin anschließend die Folgen eines Helfersyndroms für die Pflege (Zeilen 11–14). Sie bearbeitet also ein Teilthema, wobei die Bearbeitungsweise nahelegt, dass es sich um auswendig gelerntes Wissen handelt.[64] Da dies wiederum typisch für ein Definieren und damit für eine Bestimmung des Prüfungsgegenstands ist, ließe sich die Einheit auch als eine bestimmende Charakterisierung des Helfersyndroms für das Berufsfeld Pflege verstehen. Angesichts dieser Ambiguität ist bereits hier zu konstatieren, dass Einheiten weniger eindeutig markiert werden als in Datum #5|7a. Noch deutlicher wird dies durch den darauf folgenden Anschluss mit *da::s äh HEI:SS:T* (Zeile 16), denn anstatt ein neues Teilthema zu markieren, projiziert dieser Anschluss eine weitere Bearbeitung des Gegenstands Helfersyndrom. Tatsächlich aber folgt nicht etwa eine Reformulierung bereits verbalisierten Wissens, sondern eine Darstellung der Ursachen des Helfersyndroms (Zeilen 17–25).

Inhaltlich verortet Hanna den Ursprung des Helfersyndroms in der Kindheit (Zeile 17) und führt ihn damit auf die Eltern-Kind-Beziehung zurück (Zeilen 20–25). Dabei fällt auf, dass sie das Wissen zunächst als ein allgemein bekanntes einführt (*man sacht*: Zeile 17), während sie es anschließend als wissenschaftlich ausweist, indem sie eine Quellenangabe liefert (*nach SCHMIDbauer,*: Zeile 18).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Kandidatin in dem Ausschnitt die Folgen und die Ursachen eines Helfersyndroms darstellt. Diese beiden Teilthemen werden aber nicht als solche markiert, sondern sie werden ineinander überführt. Aus diesem Grund kann hier nicht von einem Zerlegen des Prüfungsgegenstands gesprochen werden, es handelt sich vielmehr um ein Entfalten.

Alle bislang diskutierten Beispiele stammen aus dem Teilkorpus Otto. Dies verdeutlicht, dass der Aktivitätskomplex trotz identischer Prüfungsaufgaben und ähnlicher Fallbeispiele unterschiedlich gestaltet werden kann. Dabei sind allerdings zwei Fälle zu unterscheiden. Denn während es sich bei den ersten beiden Beispielen (s. #5|6 und #5|7a) um individuelle Varianzen handelt, die auch bei identischen institutionsseitigen Vorgaben auftreten (s. Kapitel 6), ist der zuletzt rekonstruierte Unterschied zwischen einem Zerlegen und einem Entfalten des Prüfungsgegenstands durch die Prüfungsthemen bedingt (s. Datum #5|8).

64 Dafür spricht erstens eine Informationsverdichtung durch die Kombination aus Links- und Rechtsattributen (Partizipien, Relativsatz), zweitens die lexikalische Präzision und drittens die Sprechflüssigkeit.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bezieht man nun das Teilkorpus Per mit ein, zeigen sich erwartungsgemäß noch gravierendere Unterschiede. So wird der Fall zwar teilweise eingangs mündlich wiedergegeben, im weiteren Prüfungsverlauf spielt er in der Teilprüfung Pflege hingegen keine nennenswerte Rolle. Entsprechend kommt ein ‚Einordnen der Fallsituation' in der Regel nicht vor. Dieser fehlende Fallbezug lässt sich maßgeblich darauf zurückführen, dass statt schriftlichen Prüfungsaufgaben lediglich Stichpunkte vorgegeben werden, die auf generisches Wissen fokussieren. Exemplarisch möchte ich dies an den Stichpunkten zum Prüfungsthema Dekubitus verdeutlichen (s. #5|9a).

#5|9a Auszug aus den Prüfungsmaterialen zum Thema Dekubitus

- Dekubitus Definition
- Entstehung eines Dekubitus
- Einschätzung eines Dekubitusrisikos
- Risikofaktoren zur Dekubitusentstehung
- Gradeinteilung eines Dekubitus
- Maßnahmen zur Dekubitusprophylaxe

Durch das erste Stichwort wird vorgegeben, dass der Aktivitätskomplex mit einer bestimmenden Charakterisierung in Form einer Definition beginnen soll. Darauf folgen vier Stichpunkte, die Teilthemen des Prüfungsgegenstands Dekubitus benennen (Entstehung, Risikoeinschätzung, Risikofaktoren und Gradeinteilung). Das heißt, dass – in Analogie zum Vorgehen der KandidatInnen im Teilkorpus Otto – ein Zerlegen des Prüfungsgegenstands Dekubitus relevant gesetzt wird. Zugleich aber geben die Stichpunkte den KandidatInnen die Teilthemen vor, so dass sie im Hinblick auf die Strukturierungsarbeit entlastet sind.

Wie diese schriftlichen Vorgaben in der Prüfungssituation verarbeitet werden, möchte ich anhand des folgenden Datenbeispiels #5|9b illustrieren. Der Ausschnitt stellt den Beginn des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' dar.

#5|9b ((01:18–02:26))

TK2_KE_LF1.3, Kandidatin: Katharina Els (L1: Rumänisch, Niveau Deutsch: S|C2), Prüfer: Philip Brandt

```
0001 KE   SO:.
0002      also h° deKUbitus?=h°
0003      (0.95)
0004      definiTION,=
0005      =also dekubitus ist ein DRUCKgeschwür,
0006      und die hauptfaktoren für einen dekubitus °h sind druck
          und ZEIT,
0007      (1.1)
0008      °hh äh die entSTEhung,
0009      äh h° (1.8) also (.) durch den druck von AUßen?=h°
0010      (0.41)
0011      auf die geFÄse?
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0012        °hh äh kommt es zu einer ischäMIE,
0013        (0.26)
0014 P|PB   geNAU.
0015 KE     also das HEISST,
0016        äh (.) das gewebe wird nicht mehr richtig durchBLUtet,=
0017        =es bekommt kein SAUerstoff mehr,
0018        und keine n äh NÄHrungsstoffe mehr;
0019        °h und das umliegende b w äh gewebe stirbt dann AB,
0020        (0.31)
0021        °h und ein dekubitus bildet sich dann immer (.) von innen
            nach AUßen,=°hh
0022        (0.44)
0023        ähm: h° (3.26) JA.
0024        (0.98)
0025        SO.=
0026        =ähm ((schmatzt)) einschätzung eines (.) dekubitus: (.)
            risiko kann man zum beispiel durch eine BLAden skala
            machen-
0027        °hh äh es gibt ja für dekubitus äh °h auch einen
            exPERtenstandard,
0028        °h und äh: (1.08) man kann auch die NORton skala nehmen,
0029        aber (.) die wird heutzutage äh nicht mehr so sehr
            beNUTZT.
```

Mit dem Scharnierelement *SO:* (Zeile 1) markiert die Kandidatin Katharina den Abschluss des ersten Aktivitätskomplexes, die Wiedergabe des Falls.

Konstituieren des Prüfungsgegenstands (Zeile 2)

Anschließend eröffnet sie durch die Intonationsphrase *also h° deKUbitus?* (Zeile 2) den neuen Aktivitätskomplex. Dabei markiert sie durch *also,* dass sie einen früheren Fokus wieder aufgreift. Tatsächlich hat das Konstituieren des Prüfungsgegenstands insofern eine „Vorgeschichte", als das Prüfungsthema bereits in der Eröffnungsphase genannt wurde. Sequenziell wird an dieser Stelle sowohl durch das syntaktische Format (die überschriftähnliche Nominalphrase *deKUbitus*) als auch durch die prosodische Gestaltung ein BIG PACKAGE (s. Sacks 1992/1995: 354–359) erwartbar gemacht.

Bestimmen des Prüfungsgegenstands (Zeilen 4–6)

Es folgt das durch den ersten Stichpunkt vorgegebene Bestimmen des Prüfungsgegenstands. Dabei wird die Definition (wie schon in #5|6) explizit als solche eingeführt (Zeile 4). Allerdings handelt es sich dabei zugleich um ein (Teil-)Zitat des ersten Stichpunkts, welchen die Kandidatin isoliert wiedergibt, ohne ihn zu einer Ankündigung auszuarbeiten.

Die Definition selbst besteht in einer Verortung in einem medizinischen Klassifikationssystem, d.h., der Dekubitus wird durch das Kompositum *DRUCKgeschwür* (Zeile 5) unter die Kategorie Geschwüre subsumiert und gleichzeitig

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

erfolgt durch das Merkmal Druck eine Abgrenzung von anderen Geschwüren. Dieses charakterisierende Merkmal wird anschließend als ein Hauptfaktor aufgegriffen und um das Merkmal Zeit erweitert (Zeile 6).

Zerlegen des Prüfungsgegenstands (Zeilen 8–29)

Ab Zeile 8 beginnt die Kandidatin, den Prüfungsgegenstand zu zerlegen. Dabei bearbeitet sie in dem präsentierten Ausschnitt zwei Teilthemen, *die entSTEhung* (Zeile 8) und die *einschätzung eines (.) dekubitus: (.) risiko* (Zeile 26). Diese Themen entstammen den Prüfungsmaterialien, wobei auch die Formulierungen weitgehend übernommen werden (*Entstehung eines Dekubitus, Einschätzung eines Dekubitusrisikos, s.* #5|9a). Das bedeutet, dass das Zerlegen des Prüfungsgegenstands anders als im Teilkorpus Otto keine eigenständige Strukturierungsleistung erfordert, sondern vielmehr ein Abarbeiten der vorgegebenen Stichpunkte darstellt. Typisch ist dabei, dass – wie auch im vorliegenden Beispiel zu beobachten – Teilthemen durch die Wiedergabe der entsprechenden Stichpunkte etabliert werden.

Zu beiden Teilthemen präsentiert die Kandidatin generisches Wissen, allerdings in unterschiedlicher Form. So bearbeitet sie das erste Teilthema, die Entstehung eines Dekubitus, als ein Erklären-warum (s. Teilkapitel 7.1.2), d.h., sie entfaltet einen Kausalzusammenhang zwischen dem bereits zuvor eingeführten Druck und dem Absterben des Gewebes (Zeilen 9–23). Beim zweiten Thema hingegen, der Einschätzung eines Dekubitusrisikos, nimmt sie zwar auf Erklärsysteme Bezug (Bladen-Skala, Expertenskala und Norton-Skala), liefert selbst aber keine Erklärung. Stattdessen schätzt sie die Gebräuchlichkeit der Norton-Skala ein (*wird heutzutage äh nicht mehr so sehr beNUTZT*: Zeile 29) und weist sich damit als Kennerin aktueller Pflegestandards aus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' im Teilkorpus Per durch die Stichpunkte vorstrukturiert ist. Zugleich lenken die Stichpunkte den Fokus auf die Präsentation generischen Wissens, während eine Bezugnahme auf den Fall regelmäßig ausbleibt. Damit fehlt das ‚Einordnen der Fallsituation', wie es für den entsprechenden Aktivitätskomplex des Teilkorpus Otto üblich ist.

Auch wenn sich also einerseits deutliche Unterschiede zwischen den beiden Teilkorpora zeigen, gibt es andererseits wesentliche Gemeinsamkeiten. So lassen sich zentrale kommunikative Aufgaben teilkorpusübergreifend rekonstruieren. Namentlich wird der Prüfungsgegenstand in der Regel zuerst konstituiert, dann bestimmt und anschließend in Teilthemen zerlegt. Diese Gemeinsamkeiten lassen es gerechtfertigt erscheinen, von einem gemeinsamen Aktivitätskomplex auszugehen, der allerdings ein erhebliches Maß an Variation aufweist.

Abschließend möchte ich die kommunikativen Aufgaben, die im Verlauf dieses Teilkapitels an unterschiedlichen Datenbeispielen rekonstruiert wurden, in der Zusammenschau präsentieren (s. Tabelle 9).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

1.	**Konstituieren des Prüfungsgegenstands** Der Gegenstand der Darstellung wird konstituiert, d. h. als Thema so eingeführt, dass seine Darstellung erwartbar gemacht wird. Teilkorpus Otto: ‚Einordnen der Fallsituation' als Ausgangspunkt, d. h., die im Fall dargestellte Situation wird unter den Prüfungsgegenstand subsumiert. Teilkorpus Per: Der Gegenstand der Darstellung wird in der Regel als Thema der Prüfung eingeführt.
2.	**Bestimmen des Prüfungsgegenstands** Der Prüfungsgegenstand wird durch eine Definition oder (seltener) durch eine Erklärung bestimmt.
3.	**Zerlegen/Entfalten des Prüfungsgegenstands** Es werden Teilthemen[65] etabliert und bearbeitet (= Zerlegen des Prüfungsgegenstands). In einigen Fällen spielt das Etablieren von Teilthemen keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle (= Entfalten des Prüfungsgegenstands). Bei der Bearbeitung der Teilthemen kommen folgende Verfahren zum Einsatz, häufig kombiniert miteinander: **a) aufgliedern:** Es werden Subkategorien eingeführt. Zum Teil werden zu diesen Subkategorien wiederum Subkategorien eingeführt, so dass ein Klassifikationssystem mit mehreren Ebenen aufgespannt wird. **b) Wissen präsentieren:** Es wird Wissen zu einem Teilthema prozessiert. Dabei finden sich unterschiedlich komplexe Formate, die von einfachen Listen über das Aufzählen von Merkmalen und dem Exemplifizieren an einem typischen Beispiel bis hin zu komplexen Formaten wie Erklärungen reichen. **c) Fallbezug herstellen:** Es wird ein Bezug zum Fall hergestellt, indem beispielsweise der Fall als Begründung für eine Schwerpunktsetzung angeführt wird. Bei diesem ‚Einordnen der Fallsituation' bleibt der Fokus auf dem generischen Wissen.
4.	**Analysieren der Fallsituation** Die Situation im Fall wird unter Bezugnahme auf generisches Wissen analysiert. Dabei wird der Fokus auf den Fall, also das ‚Einordnen der Fallsituation', verschoben.

Tabelle 9: Kommunikative Aufgaben in dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' (eigene Darstellung)

Wie die Übersicht zeigt, lassen sich für den Aktivitätskomplex insgesamt vier kommunikative Aufgaben rekonstruieren. Diese werden von den KandidatInnen in weitgehend invarianter Reihenfolge bearbeitet. Den Kern des Aktivitätskomplexes bildet dabei die Aufgabe des Zerlegens bzw. des Entfaltens des Prüfungs-

65 Typische Teilthemen beim Darstellen des Krankheitsbilds sind Formen, Symptome und Ursachen. Der Prüfungsgegenstand Gewalt wird in Teilthemen wie Entstehung, Ursachen, Auslöser, Formen und Folgen zerlegt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gegenstands, die in der Regel durch eine Kombination unterschiedlicher Verfahren bewältigt wird (aufgliedern, Wissen präsentieren und Fallbezug herstellen).

Für den Aktivitätskomplex insgesamt ist mit Blick auf das Gesamtkorpus kennzeichnend, dass die Präsentation generischen Wissens, also das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands', gegenüber dem ‚Einordnen der Fallsituation' dominiert.[66] Dabei unterscheiden sich die vier kommunikativen Aufgaben allerdings im Hinblick auf den Stellenwert des Fallbezugs. So operiert die zweite Aufgabe, das Bestimmen des Prüfungsgegenstands, ausschließlich auf der Ebene des generischen Wissens, während beim Konstituieren und beim Zerlegen bzw. Entfalten des Prüfungsgegenstands ein Fallbezug hergestellt werden kann, indem die dort beschriebene Situation eingeordnet wird. Wie dieser Fallbezug allerdings ausgestaltet wird, ist individuell verschieden (s. #5|6 vs. #5|7a) und wird in Teilkapitel 6.3 genauer untersucht. Gemeinsam ist indes den Aufgaben des Konstituierens und des Zerlegens bzw. Entfaltens des Prüfungsgegenstands, dass der Fokus auf dem generischen Wissen bleibt, wohingegen er beim Analysieren der Situation auf den Fall verschoben wird.

Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich nicht alle vier kommunikativen Aufgaben in jedem der untersuchten Aktivitätskomplexe rekonstruieren lassen. Ganz im Gegenteil fehlt im Teilkorpus Per systematisch das Analysieren der Fallsituation (s. #5|9b) und im Teilkorpus Otto bleibt ein Bestimmen des Prüfungsgegenstands im psychologischen und im rechtlichen Prüfungsteil häufiger aus (s. #5|8). Erwartungskonform sind dabei die Unterschiede zwischen den Teilkorpora größer als innerhalb eines Teilkorpus. Dass sich gerade im Teilkorpus Otto auch lernfeldübergreifend große Ähnlichkeiten zeigen, kann darauf zurückgeführt werden, dass die schriftlichen Prüfungsaufgaben für alle Lernfelder demselben Muster folgen. Deshalb möchte ich abschließend den Blick auf das Verhältnis zwischen eben diesem Aufgabenmuster und dem Vorgehen der KandidatInnen richten. Wie eingangs erwähnt, sind sie gefordert, die im Fall dargestellte Situation unter Einbeziehung ihrer Fachkenntnisse zu bewerten. Im Fokus steht somit das ‚Einordnen der Fallsituation', während dem ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' lediglich eine subsidiäre Funktion zugewiesen wird. Vergleicht man diese Vorgaben mit dem rekonstruierten Vorgehen der KandidatInnen, so zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen generischem Wissen und Fall invertiert ist, denn in den meisten Aktivitätskomplexen dominiert das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands'. Entsprechend wird in der Regel beim Zerlegen bzw. Entfalten des Prüfungsgegenstands deutlich mehr Wissen präsentiert als für die Bewertung der Fallsituation im engeren Sinne notwendig wäre (s. #5|6). Allerdings ist diese Diskrepanz zwischen der Aufgabenstellung einerseits und ihrer Bearbeitung andererseits so durchgängig zu beobachten, dass nicht davon

66 Trotz dieser allgemeinen Tendenz finden sich im Teilkorpus Otto einige Beispiele, in denen ein ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' vollständig ausbleibt und die KandidatInnen sich auf eine Analyse der Fallsituation beschränken.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

auszugehen ist, dass die KandidatInnen mit ihrem Vorgehen institutionsseitige Erwartungen missachten. Ganz im Gegenteil legen die lernfeldübergreifenden Parallelen in der Aufgabenbearbeitung die Vermutung nahe, dass den KandidatInnen prüfungsvorbereitend ein Lösungsmuster vermittelt wurde, welches sie in der Prüfungssituation entlasten soll und welches die Funktion der schriftlichen Prüfungsaufgabe darauf reduziert, das entsprechende Muster aufzurufen. Eine Entlastung ergibt sich aber nicht nur durch das Verfügen über ein Musterwissen, sondern zugleich auf einer zweiten Ebene. Denn dadurch, dass in dem Aktivitätskomplex das generische Wissen dominiert, präsentieren die KandidatInnen überwiegend Inhalte, welche sie sich in der Prüfungsvorbereitung angeeignet haben. Das bedeutet auch, dass sie auf vorgefertigte Formulierungen zurückgreifen können. In den Daten zeigt sich dies erstens beim Bestimmen des Prüfungsgegenstands, wenn KandidatInnen (Teile von) Definitionen aus dem Gedächtnis abrufen (s. #5|6), und zweitens daran, dass Listen von Wissenselementen kandidatenübergreifend in identischer Reihenfolge reproduziert werden.

5.2.1.3 Darlegen von Maßnahmen

Ein wesentlicher Bestandteil pflegerischer Tätigkeit besteht darin, komplexe Situationen einzuschätzen und geeignete Maßnahmen für eine spezifische Situation zu planen und umzusetzen (s. Benner 2012). Dafür müssen Pflegekräfte ein Spektrum an Maßnahmen kennen und wissen, für welche Situationskonstellationen sie sich eignen und wie ihre Umsetzung im konkreten Fall auszugestalten ist. In den mündlichen Prüfungen spiegelt sich diese Anforderung in dem Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' wider. Dabei unterscheiden sich die Prüfungen allerdings dahingehend, inwieweit Lösungen für eine spezifische Situation entwickelt oder Maßnahmen für Standardprobleme präsentiert werden.

Geht man zunächst von den schriftlichen Prüfungsaufgaben aus, so müsste der Zuschnitt auf die im Fall beschriebene Situation im Teilkorpus Otto eine zentrale Rolle spielen, denn die Aufgabenstellungen legen nahe, dass die Maßnahmen induktiv aus der in der ersten Teilaufgabe vorgenommenen Situationsbewertung abgeleitet werden sollen (s. #5|10).

#5|10 Auszug aus den schriftlichen Prüfungsaufgaben im Teilkorpus Otto

Lernfeld 1.3
Leiten Sie entsprechende Maßnahmen zur professionellen Pflege ab und begründen Sie diese.

Lernfelder 4.1/4.3
Ziehen Sie Schlussfolgerungen für das Vorgehen unter Einbeziehung des Berufsbildes Altenpflege.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lernfeld 3.1
[und] leiten Sie rechtssichere Maßnahmen ab.

Im Unterschied dazu sind die Vorgaben im Teilkorpus Per angesichts des Fehlens schriftlicher Aufgabenstellungen weniger eindeutig. So wäre es zwar einerseits denkbar, dass die KandidatInnen die Fallbeschreibung zum Anlass nehmen, um ebenfalls Maßnahmen für die dort beschriebene Situation zu entwickeln, andererseits aber geben die Stichpunkte keinen Situationsbezug vor. Stattdessen zielen diese auf die Präsentation generischen Wissens zu pflegerischen Maßnahmen (z. B. zu bestimmten Pflegekonzepten), so dass ein Zuschnitt der Maßnahmen auf den Fall insgesamt weniger relevant gesetzt wird.

Im Folgenden soll anhand von fünf Beispielen gezeigt werden, wie die KandidatInnen den jeweiligen Rahmen, der durch die Prüfungsmaterialien vorgegeben ist, konkret ausgestalten. Dabei steht – wie schon im vorherigen Teilkapitel – die Rekonstruktion der kommunikativen Aufgaben im Vordergrund. Der Analyse liegen insgesamt 69 Aktivitätskomplexe zugrunde.

Aus interaktionaler Perspektive ist dazu generell vorauszuschicken, dass die Prüfenden in diesem Aktivitätskomplex insgesamt deutlich aktiver sind als in den beiden zuvor behandelten. Dies hängt im Wesentlichen mit dem Zeitmanagement zusammen. Denn einerseits verbleiben einige KandidatInnen zu lange bei der Präsentation ihres generischen Wissens und werden deshalb von den Prüfenden angehalten, Lösungen für das im Fall dargestellte Problem zu entwickeln, und andererseits kommt es vor, dass KandidatInnen das ‚Präsentieren der Ergebnisse' vorzeitig beenden und auf eine Fortführung orientiert werden müssen (s. #5|11). Aus analytischer Perspektive sind solche prüferseitigen Steuerungsinitiativen insofern von besonderer Bedeutung, als sie Hinweise darauf liefern, was die Prüfenden im Hinblick auf das ‚Darlegen von Maßnahmen' erwarten. Entsprechend möchte ich im Folgenden zwei Ausschnitte aus einer Prüfung analysieren, in denen die Prüfende steuernd eingreift und ihre Erwartungen zunehmend explizit formuliert (s. #5|11 und #5|12).

So ergreift die Prüferin in dem folgenden Datum #5|11, das aus dem pflegerischen Teil stammt, den Turn, nachdem die Kandidatin Franka signalisiert hat, dass sie den Prüfungsteil beenden möchte. Dabei ist zum Kontext vorauszuschicken, dass Franka vor dem Ausschnitt darlegt, sie wolle bei der demenziell erkrankten Frau Otto das Konzept der Validation anwenden und gemeinsam mit ihr das verschwundene Portemonnaie suchen. Zudem hebt sie angesichts der demenziellen Erkrankung und der Sehbehinderung von Frau Otto die Wichtigkeit der Kommunikation und einer Begleitung bei existenziellen Erfahrungen hervor.[67]

67 Dabei bezieht sich die Kandidatin auf den Ansatz der Aktivitäten und existenziellen Erfahrungen des Lebens (AEDL). In diesem Ansatz werden insgesamt 13 pflegerelevante Bereiche festgelegt, von denen sie hier zwei herausgreift. Mit existenziellen Erfahrungen sind beispielsweise Angst, Isolation und Sterben gemeint.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|11 ((03:53–04:05))

TK1.2_FK, Kandidatin: Franka Kern (L1: Deutsch, Niveau: kein OPI), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 FK    SO;
0002       das WAR_S erstmal in ihrem fall.
0003       ((lacht kurz))
0004       (1.3)
0005       (than[k YOU)],
0006 P|DS        [sie   ] ham ja die probleme jetzt schön AUFgef äh:
           ge[führt],
0007 FK      [MH   ],
0008 P|DS  jetzt (.) sagen sie mal die MASSnahmen dazu.
0009 FK    (1.51)
0010       ach SO;
0011       (0.42)
0012 P|DS  JA:.
```

In dem Ausschnitt verhandeln die Interagierenden den Status der Aufgabenbearbeitung auf einer Metaebene. Initiiert wird die Aushandlung durch eine Beendigungsinitiative der Kandidatin (Zeilen 1–5). Diese wird von der Prüferin nicht ratifiziert, vielmehr refokussiert sie Frankas vorangegangene Ausführungen als ein Benennen von Problemen (Zeile 6) und fordert die Kandidatin auf, die Maßnahmen zu den zuvor aufgeführten Problemen darzulegen (Zeile 8). Mit ihrem DISALIGNMENT zeigt sie an, dass sie die schriftliche Prüfungsaufgabe, die ja gerade in einem Ableiten entsprechender Pflegemaßnahmen besteht, noch nicht für bearbeitet hält. Zwischen den Interagierenden besteht folglich eine Divergenz im Hinblick darauf, wie sie den Status der Aufgabenbearbeitung einschätzen. Diese endet mit einem Einlenken der Kandidatin. Indem sie durch den Erkenntnisprozessmarker *ach SO;* (s. Imo 2009) signalisiert, dass sie die Uminterpretation ihres Beitrags durch die Prüferin nachvollzogen hat (Zeile 10), macht sie eine Fortsetzung der Aufgabenbearbeitung erwartbar.

Durch ihr Eingreifen verdeutlicht die Prüferin also ihre Erwartungen im Hinblick auf die Bearbeitung der schriftlichen Prüfungsaufgabe. Konkret sind diese darauf gerichtet, dass die Kandidatin die passenden Maßnahmen zu den herausgearbeiteten Problemen nennen soll. Generell erscheinen dabei zwei verschiedene Vorgehensweisen möglich. Entweder werden die Probleme bereits in dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' benannt (s. #5|13) oder aber eng koordiniert mit den Maßnahmen eingeführt (s. Amorocho 2022: Datum #5|15). Bevor ich auf die erstgenannte Vorgehensweise genauer eingehe, möchte ich die Fortsetzung der Aushandlungssequenz in den Blick nehmen (s. #5|12). Nach etwa 30 Sekunden nämlich, in denen sich die Probleme der Kandidatin manifestieren, weiteres Wissen zu präsentieren, greift die Prüferin erneut ein.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|12 ((04:40–05:23))

TK1.2_FK, Kandidatin: Franka Kern (L1: Deutsch, Niveau: kein OPI), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 P|DS sie ham so schön angefangen [zu s]agen was sie MAchen mit
          ihr.
0002 FK                                 [MH  ];
0003 FK   HM_mh,
0004 P|DS JA:?
0005      (0.35)
0006      gehen sie da noch mal bisschen WEIter.=
0007      =sie ham gesagt sie wenden die validaTION an.
0008      (0.26)
0009      J[A:]?
0010 FK    [ge]NAU.
0011      M:[H ],
0012 P|DS   [da] gehen sie jetzt mal bitte bisschen TIEfer.
0013 FK   (0.88)
0014      ((schmatzt)) °h (1.04) ((lacht leise)) (0.49) <<lachend>
          JA:>.
0015      ((schmatzt)) °hh (0.23) ÄH:M:,
0016 P|DS was SAgen sie zu f-
0017      was SAgen sie zu frau otto;
0018      was SAgen sie zu ihr;
0019 FK   (4.78)
0020      °hh (0.68) ((schmatzt)) (2.28) <<stöhnend> ÄH:M:>,
0021      (2.96)
0022      oh GOTT ja.
0023      dass ich sie auf jeden fall verSTEhen kann;
0024      ähm: ich ich weiß wie sie sich FÜHlen,
0025      °h ähm das MUSS-
0026      sie müssen sehr ÄRgerlich sein dass das (.) portemonnaie
          ähm weg is:,
```

Ebenso wie in #5|11 refokussiert die Prüferin zu Beginn des Ausschnitts die früheren Aktivitäten der Kandidatin (Zeile 1). Dabei fällt allerdings ein wesentlicher Unterschied auf. Während sie deren Ausführungen in Datum #5|11 nämlich als ein Aufführen von Problemen eingeordnet hat, perspektiviert sie sie nun als Ansätze zu Maßnahmen, obwohl die Kandidatin in der Zwischenzeit kein neues Wissen eingebracht hat. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Prüferin mit ihrer ersten Intervention vor allem anzeigen wollte, dass die schriftliche Prüfungsaufgabe noch nicht hinreichend bearbeitet wurde, während nun – angesichts der sich manifestierenden Krise – eine Ermutigung der Kandidatin im Vordergrund steht.

Es folgen konkrete Anweisungen zum weiteren Vorgehen (Zeilen 6–12). Namentlich fordert sie Franka auf, bei dem von ihr eingebrachten Ansatz der Validation ein *bisschen TIEfer* zu gehen (Zeile 12). Damit zeigt sie an, dass das

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nennen eines Ansatzes nicht ausreichend ist und dass die Kandidatin das Thema weiter elaborieren soll. Was sie damit meint, konkretisiert sie, nachdem sich wiederum gravierende Produktionsprobleme der Kandidatin manifestieren (Zeilen 13–15). Indem sie Franka nämlich fragt, was sie zu Frau Otto sagt (Zeilen 16–18), fordert sie sie auf, sich in die im Fall beschriebene Situation hineinzuversetzen und diese konkret auszugestalten. Auffällig ist, dass sie dabei nicht den Konjunktiv verwendet, sondern die im Fallbeispiel beschriebene Situation durch den Indikativ als eine faktische behandelt. Dadurch wird die Kandidatin als Pflegekraft perspektiviert und als Akteurin in den Fall „versetzt".

Diese Fremdperspektivierung übernimmt die Kandidatin in ihrer Antwort (*ich*: Zeile 23). Ab Zeile 24 versetzt sie sich sogar so weit in die Situation, dass sie die Pflegebedürftige unter Verwendung der Hörerdeixis direkt adressiert (*sie*, Zeile 24) und die fingierte Situation mittels animierter Rede szenisch ausgestaltet (Zeilen 24–26). Die Kandidatin wählt also einen Standort im Fall, vom dem aus sie nicht über die AkteurInnen, sondern mit ihnen spricht.

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass die Prüferin die Kandidatin auffordert, ein zuvor genanntes Konzept für die konkrete, im Fall beschriebene Situation auszugestalten. Eine solche Aufforderung zur Konkretisierung einer Maßnahme ist im Teilkorpus Otto häufiger belegt. Offensichtlich ist es also nicht ausreichend, Maßnahmen zu nennen, vielmehr müssen diese auch **elaboriert** werden. Zudem perspektiviert die Prüferin die Kandidatin in der Rolle der Pflegekraft, die mit der Situation im Fall konfrontiert ist. Sie etabliert folglich den Standort, den die Kandidatin einnehmen soll. Auch dies ist im Teilkorpus Otto des Öfteren zu beobachten. KandidatInnen nehmen aber auch von sich aus die Rolle einer Pflegekraft ein und formulieren Maßnahmen unter Verwendung der Sprecherdeixis. Ich möchte diese kommunikative Teilaufgabe, den eigenen Standort zu etablieren, als **Perspektivieren** bezeichnen.

Dass dabei allerdings auch andere Perspektiven als die einer Pflegekraft etabliert werden können, zeigt das folgende Beispiel #5|13 aus dem rechtlichen Prüfungsteil. In dem Ausschnitt, der den vollständigen Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' darstellt, geht es um Lösungen für das Problem, dass die Geldbörse der demenziell erkrankten Frau Otto verschwunden ist.

#5|13 ((09:30–10:12))

TK1.1_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BA ähm diese situation: (0.56) KÖNNte man: lösen,=
0002    =indem man auf jeden fall gespräche mit den ANgehörigen
        sucht;
0003    (0.66)
0004    dass sie uns TIPPS geben,=
0005    =wie man_n mit der frau otto UMgehen könnte,
0006    weil sie KENN die-
0007    die kennen ja ihre MUTter oder;
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0008    (1.16)
0009    ähm Oma,=
0010    =was auch immer ähm wesentlich LÄNger als die pflegekräfte,
0011    (2.44)
0012    ähm (0.26) en WEItere möglichkeit wäre zum beispiel,=
0013    =dass die: frau otto ihre geldbörse äh (.) an ne kasse vom:
        (0.27) HEIM abgibt,
0014    wo sie immer unter sicherer verWAHrung is,=
0015    =un_sich dann halt ähm immer wenn se was braucht ABholen
        könnte,
0016    da kann auch nichts WEGgehen,
0017    (0.75)
0018    das PFLEget personal könnte sich gegen (.) zukünftige
        anschuldigungen ähm: (.) absichern;=
0019    =indem immer (.) zwei PFLEgepersonen ins zimmer gehen,
0020    (1.17)
0021    und (.) immer nur im BEIsein von frau otto.
```

Im Unterschied zu #5|12 dominiert in diesem Ausschnitt eine generische, distanzierte Perspektive. So verweist Benjamin nur an einer Stelle auf sich selbst als Mitglied der Gruppe der Pflegekräfte, indem er die Sprechergruppendeixis *uns* verwendet (*dass sie uns TIPPS geben,*: Zeile 4), und wählt ansonsten einen Standort außerhalb des Falls.[68] Dabei werden die Maßnahmen unter Verwendung von generischem *man* (z. B. Zeilen 2, 5), kollektivierenden Rollenbezeichnungen (*das PFLEget personal*: Zeile 18) und agensvermeidenden Konstruktionen formuliert (*en WEItere möglichkeit wäre*: Zeile 12). Damit perspektiviert Benjamin sie nicht als sein (potenzielles) pflegerisches Handeln, sondern weist ihnen den Satus von Lösungen zu, die zwar auf die spezifische Situation zugeschnitten sind, die aber gleichwohl von den handelnden Personen unabhängig und allgemeingültig gelten. Insofern illustrieren die beiden kontrastierten Ausschnitte, welche Ausgestaltungsmöglichkeiten die kommunikative Aufgabe des Perspektivierens eröffnet.

Über diesen analytischen Ertrag hinaus aber stellt das Datum #5|13 auch ein Beispiel für einen vollständigen Aktivitätskomplex dar und erscheint insofern geeignet, die Struktur des ‚Darlegens von Maßnahmen' zu illustrieren. Aus diesem Grund soll im Folgenden zunächst der Verlauf des Ausschnitts rekonstruiert werden, um davon ausgehend die (weiteren) kommunikativen Aufgaben abzuleiten, die im Rahmen des Aktivitätskomplexes bewältigt werden müssen.

Wie also ist der Aktivitätskomplex aufgebaut? Zu Beginn des Ausschnitts verdeutlicht der Kandidat durch den anadeiktischen Verweis *diese situation:* (Zeile 1), dass er an ein Problem anknüpft, welches er bereits in dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation'

68 So referiert er ab Zeile 18 mehrfach durch nominale Charakterisierungen auf die Pflegekräfte, stellt also keine Zugehörigkeitsrelation zu dieser Gruppe her.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

herausgearbeitet hat. Dieses besteht darin, dass Frau Otto behauptet, die Altenpflegeschülerin Frau Gern habe ihre Geldbörse gestohlen. Allerdings – so hat er vor dem hier präsentierten Ausschnitt ausgeführt – sei es angesichts ihrer demenziellen Erkrankung möglich, dass sie sich dies nur eingeredet habe. Ohne diesen Zusammenhang also erneut zu verbalisieren, vollzieht Benjamin stattdessen noch in der ersten Intonationsphrase einen „Schwenk" von den Problemen hin zu den Lösungen (s. die Prädikation *KÖNNte man: lösen*: Zeile 1). Darauffolgend benennt er drei Maßnahmen. Diese bestehen darin, erstens Gespräche mit den Angehörigen zu führen (Zeilen 2–10), zweitens das Portemonnaie an der Heimkasse zu verwahren (Zeilen 12–16) und drittens Regeln für das Betreten des Zimmers von Frau Otto zu etablieren (Zeilen 18–21). Während also die erste Maßnahme zur Lösung des akuten Problems beitragen kann, richten sich die zweite und die dritte Maßnahme prophylaktisch gegen die Wiederholung eines solchen Vorfalls. Diesen Zukunftsbezug zeigt Benjamin im Falle der dritten Maßnahme auch explizit an (*zukünftige anschuldigungen*: Zeile 18). Zudem rückt jede der drei Maßnahmen unterschiedliche Aspekte des Falls in den Blick. So ist die erste auf die Angehörigen gerichtet, die zweite auf die Geldbörse und die dritte auf das Pflegepersonal. Entfaltet wird folglich ein „Maßnahmenpaket", das insofern als Ergebnis systematischer Planung erscheint, als es einerseits die Struktur des Falls abbildet und andererseits die zeitliche Dimension der Interventionen berücksichtigt.

Aus kommunikativer Perspektive lassen sich aus Benjamins Vorgehen drei Hauptaufgaben ableiten. Die erste besteht darin, zu Beginn des Aktivitätskomplexes den Fokus von den zuvor benannten Problemen auf die Lösungen zu lenken. Diese Aufgabe soll als **Fokussieren** bezeichnet werden. Zweitens – und dies stellt die Kernaufgabe dar – muss ein **Plan präsentiert** werden, der Maßnahmen beinhaltet, um die im Fall beschriebenen Probleme systematisch zu lösen. Dabei gilt es drittens, die Angemessenheit der Maßnahmen nachzuweisen, indem diese durch Argumente **gestützt** werden. Diese Aufgabe kann beispielsweise durch das Einbringen von Begründungen oder die Angabe des Ziels einer Maßnahme bearbeitet werden (s. #5|13: Zeilen 6–10, 14, 16, 18).

Nun ist das Präsentieren eines Plans deutlich komplexer als die anderen beiden kommunikativen Aufgaben. Entsprechend lassen sich für diese Kernaufgabe vier Teilaufgaben rekonstruieren, von denen zwei, das Elaborieren und das Perspektivieren, bereits bei der Analyse des Datums #5|11 herausgearbeitet wurden. Darüber hinaus müssen als weitere Aufgaben das **Strukturieren** und das **Modalisieren** bewältigt werden. Dabei bedeutet Strukturieren, die Maßnahmen nach einem bestimmten Ordnungsprinzip zu gliedern. Beispielsweise unterscheidet Benjamin zwischen Lösungen für das akute Problem und prophylaktischen Maßnahmen. Belegt ist im Korpus aber etwa auch eine Gliederung nach den herausgearbeiteten pflegerelevanten Problemen. Beim Modalisieren geht es darum, die Maßnahmen als nicht-faktisch auszuweisen, indem sie auf einen spezifischen Redehintergrund bezogen werden (s. Zifonun et al. 1997: 1882). So

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

führt Benjamin diese als hypothetische Möglichkeiten ein. Daneben ist im Korpus aber auch belegt, dass Präferenzen, Absichten oder Notwendigkeiten etabliert werden.

Unabhängig davon aber, wie die Maßnahmen strukturiert und modalisiert werden, nehmen die KandidatInnen im Teilkorpus Otto in aller Regel auf den im Fall beschriebenen Sachverhalt Bezug. Demgegenüber spielt der Fall im Teilkorpus Per insgesamt keine nennenswerte Rolle. Dass diese Orientierung auf generisches Maßnahmenwissen durchaus den Erwartungen der Prüfenden entspricht, zeigt die folgende Intervention eines Prüfenden, durch die er die Kandidatin auf das ‚Darlegen von Maßnahmen' fokussiert (s. #5|14).

Zum Kontext ist anzumerken, dass es in der Prüfung um das Krankheitsbild Diabetes mellitus geht. Bereits ca. zwei Minuten zuvor haben die beiden Prüfenden mit einem Hinweis auf die Zeit eingegriffen, da die Kandidatin nach 07:10 Minuten erst zwei der sechs Stichpunkte bearbeitet hat.

#5|14 ((09:09–09:59))

TK2_BB_LF1.3, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüfer: Philip Brandt

0001 P|PB °h äh erwähnen sie noch mal kurz zwei drei SCHWERpunkte in der pflege;
0002 BB ((schmatzt)) JA.
0003 (0.94)
0004 ((schmatzt)) °h ähm: einmal ähm WICHtig is;=
0005 =weil die ja sehr viel WASser lassen,
0006 ähm auf die °h äh auf die inTIMpflege zu achten-
0007 ausreichend ECOmaterial weil es im im verlauf der °h äh;
0008 (0.34)
0009 polyneuropathie ja auch zur INkontinenz kommen kann-
0010 °h dass man: äh: (0.22) die inTIMpflege sorgfältig macht wegen der;
0011 vermeidung der HARNwegsinfekte,
0012 °h dann: äh die trockene HAUT,
0013 mit guter mit guter PFLEge,
0014 (0.26)
0015 dann natürlich auch jetz ähm:: auf das (.) ESsen achten,=
0016 =dass sie auch wirklich AUSreichend essen,=
0017 =zu den richtigen mahlzeiten dass das insuLIN °h dazu auch ausreichend gegeben wird;
0018 (0.68)
0019 ähm: STURZprophylaxe-
0020 wenn sie jetzt gegebenenfalls in_ne UNterzuckerung kämen,
0021 (0.86)
0022 äh:n: (0.22) DANN:: ähm:: (0.83) hh° ((schmatzt)) ähm::;
0023 (0.51)
0024 P|PB fällt ihnen noch EIN [wichti]ger schwerpunkt ein,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Prüfende interveniert mit der Aufforderung, *zwei drei SCHWERpunkte in der pflege* zu erwähnen (Zeile 1). Vergleicht man diese Intervention mit der Aufforderung der Prüferin in Datum #5|11, so besteht ein entscheidender Unterschied im Hinblick auf den geforderten Situationszuschnitt. Denn während die Kandidatin in #5|11 aufgefordert wird, die Maßnahmen zu den zuvor herausgearbeiteten Problemen im Fall zu benennen, geht es hier um generelle Pflegeschwerpunkte beim Krankheitsbild Diabetes mellitus. Die Kandidatin hat somit die Aufgabe, aus ihren Wissensbeständen eine bestimmte, vom Prüfer festgelegte Anzahl von Pflegeschwerpunkten auszuwählen und zu nennen. Relevant gesetzt wird somit die Präsentation generischen Wissens, nicht hingegen die Bezugnahme auf eine konkrete pflegerische Situation. Daneben besteht ein weiterer Unterschied in der Gewichtung des Aktivitätskomplexes: Im Gegensatz zum Datenbeispiel #5|12, in dem die Kandidatin zu einem Elaborieren der pflegerischen Maßnahmen aufgefordert wird, orientiert der Prüfende hier auf eine kurze Erwähnung weniger Pflegeschwerpunkte.[69]

Dennoch kann der Aktivitätskomplex auch im Teilkorpus Per als obligatorischer Bestandteil der Ergebnispräsentation gelten. So werden die pflegerischen Maßnahmen in den Prüfungsmaterialien in der Regel explizit erwähnt, entweder durch einen entsprechenden Stichpunkt oder indem Pflegeschwerpunkte/-konzepte vorgegeben werden, die für das jeweilige Krankheitsbild relevant sind. Eine Ausnahme bilden lediglich die Materialien zum Thema Diabetes mellitus, die der Prüfung zugrunde liegen, aus der das Datum #5|14 stammt. Dass der Prüfende dennoch trotz knapper zeitlicher Ressourcen dazu auffordert, ist ein weiteres Indiz dafür, dass es sich um einen obligatorischen Aktivitätskomplex handelt.

In ihrer Antwort benennt die Kandidatin Barbara insgesamt vier Pflegeschwerpunkte. Namentlich sind dies die Intimpflege (Zeilen 4–11), die Pflege der trockenen Haut (Zeilen 12–13), die Ernährung (Zeilen 15–17) und die Sturzpro-

69 Rahn (2022: 297–298) behandelt das Adjektivadverb *kurz* bei den sprachlichen Ressourcen, die Prüfende zur Abtönung einsetzen. Auch wenn zu konzedieren ist, dass Philip Brandt den Ausdruck in Aufgabenformulierungen usuell verwendet und somit nicht auszuschließen ist, dass er ihn auch für das Downgraden von Anforderungen einsetzt (s. Rahn 2022: 297), sprechen im vorliegenden Beispiel m.E. drei Gründe gegen die Annahme einer solchen Funktion. Erstens deutet die fortgeschrittene Zeit darauf hin, dass tatsächlich eine kurze Antwort erwartet wird, zweitens setzt der Operator *erwähnen* (Zeile 1) lediglich ein Benennen von Pflegemaßnahmen, nicht hingegen ein Elaborieren relevant und drittens belegt auch die Antwort der Kandidatin im Sinne eines NEXT TURN PROOF PROCEDURE die prüferseitige Erwartung von Kürze. Anders als Rahn (2022: 297–298) gehe ich folglich davon aus, dass der Handlungsdruck für die Kandidatin durch die Verwendung von *kurz* im vorliegenden Beispiel nicht reduziert, sondern potenziell sogar erhöht wird, da der Prüfende indirekt das Problem knapper zeitlicher Ressourcen aktualisiert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

phylaxe (Zeilen 19–20). Dabei übernimmt sie den durch die Frage etablierten Fokus auf allgemeingültiges Wissen, indem sie durch generisches *man* auf die Rolle der Pflegenden referiert (Zeile 10) oder agenslose Konstruktionen wählt (z. B. Zeilen 13, 15). Aber nicht nur im Hinblick auf die Pflegenden bleibt eine Individualisierung aus, sondern auch bezüglich der Pflegebedürftigen. So erscheinen diese durch kollektive Referenzierungen (*sie, die*) als eine Gruppe, die sich durch bestimmte Merkmale auszeichnet (z. B. *=weil die ja sehr viel WASser lassen,*: Zeile 5), oder sie werden durch unpersönliche Konstruktionen völlig ausgeblendet (z. B. *zur INkontinenz kommen*: Zeile 9). Aufgrund der generischen Perspektive wird auch die Aufgabe des Stützens von eingebrachten Maßnahmen nicht durch die Bezugnahme auf eine spezifische Situation bearbeitet, sondern indem die Kandidatin Symptome der Krankheit anführt. Dabei nutzt sie vorwiegend kausale und konditionale Anschlüsse (*weil*: Zeile 5; *wegen*: Zeile 10; *wenn*: Zeile 20).

Die Forderung nach Kürze wird dadurch eingelöst, dass Maßnahmen überwiegend kondensiert benannt werden, ohne sie zu elaborieren. Beispielsweise beschränkt sich die Kandidatin bei dem Pflegeschwerpunkt Haut auf eine Nominalphrase zur Einführung des Symptoms (Zeile 12) und benennt anschließend die Maßnahme in einer einzigen Präpositionalphrase (Zeile 13). Zudem dominieren auch beim Modalisieren Verfahren, durch die die Kandidatin demonstriert, dass sie – wie vom Prüfenden gefordert – auf die ökonomische Nutzung der verbleibenden Prüfungszeit orientiert ist. So leitet sie die Intimpflege als ersten Schwerpunkt durch eine Relevantsetzung ein (*WICHtig is*: Zeile 4), die dann als Matrixsatz für alle dazugehörigen pflegerischen Handlungen dient (Zeilen 5–11). Darüber hinaus verwendet sie auch uneingebettete *dass*-Sätze (Zeilen 16–17), die im Korpus im Übrigen häufiger belegt sind. Diese Konstruktionen zeichnen sich durch das Fehlen eines Matrixsatzes aus (s. Schlobinski 1992: 237–254) und dienen somit dazu, die entsprechende pflegerische Handlung als nicht-faktisch auszuweisen, ohne einen spezifischen Redehintergrund einzuführen. Es handelt sich folglich um ein syntaktisches Verfahren, das sich nutzen lässt, um die Aufgabe des Modalisierens mit minimalem Aufwand zu bearbeiten.

Dass eine Elaborierung der genannten Maßnahmen nicht gefordert ist, belegt auch die Frage des Prüfenden am Ende des Ausschnittes (Zeile 24). Denn obwohl die Kandidatin quantitativ bereits mehr Schwerpunkte genannt hat als von ihm gefordert, fokussiert er – als die thematische Progression durch erhebliche Produktionsprobleme stagniert (Zeile 21–23) – nicht auf die konkrete Ausgestaltung einer Maßnahme, sondern gibt durch seine Frage nach einem weiteren Schwerpunkt (Zeile 24) zu erkennen, dass die von der Kandidatin getroffene Auswahl nicht seinen Prioritäten entspricht. Gefordert ist also nicht die Darlegung pflegerischen Handelns in spezifischen Situationen, sondern der Nachweis von lehrbuchartigem Überblickswissen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt ist folglich festzuhalten, dass die Kandidatin in dem Ausschnitt generisches Wissen zur Pflege von PatientInnen, die an Diabetes mellitus leiden, präsentiert. Ihr Vorgehen ist insgesamt typisch für das Teilkorpus Per, in dem auch beim ‚Darlegen von Maßnahmen' üblicherweise kein Fallbezug hergestellt wird. Das damit einhergehende Fehlen eines konkreten Settings kompensieren einige KandidatInnen, indem sie typisierte Situationen konstruieren. Diese werden gewöhnlich durch *Wenn*-Konstruktionen in temporaler Funktion eingeführt (s. #5|15).

#5|15 ((03:55–04:04))

TK2_AR_LF1.3, Kandidatin: Alima Rihan (L1: Arabisch, Niveau Deutsch: AM|B2.2)

```
0001 AR °h wenn er dann Atemprobleme hat ähm-
0002    °h das KOPFteil,
0003    WÄHrend er schläft,
0004    auch wenn er im BETT liegt,
0005    °h hochlagern dass er genug LUFT bekommt,
```

In dem Ausschnitt benennt Alima eine Maßnahme, die bei PatientInnen mit Herzinsuffizienz zu ergreifen ist. Anstatt dabei wie Barbara kondensiert das Symptom (*Atemprobleme*: Zeile 1), die dazugehörige Maßnahme (*hochlagern*: Zeile 5) und die Stützung zu benennen (*LUFT bekommt*: Zeile 5), erweitert sie die Einheit, indem sie den Patienten als schlafend (Zeile 3) oder im Bett liegend (Zeile 4) imaginiert. In dem Beispiel zeigt sich also eine Tendenz, ein Symptom zu einer typischen Pflegesituation auszubauen. Diese Tendenz wird dadurch verstärkt, dass Alima die Anapher *er* verwendet. Denn auch wenn sie damit de facto auf einen beliebigen Patienten mit Herzinsuffizienz referiert, so ist die gewählte Form (im Unterschied zur Referenzierung im Plural) doch prototypisch mit einer individualisierten Situation verbunden und unterstützt daher den Eindruck eines „Situationsdrifts".

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein zentraler Unterschied zwischen den Teilkorpora Otto und Per darin besteht, inwieweit die KandidatInnen beim ‚Darlegen von Maßnahmen' auf die konkrete, im Fall beschriebene Situation Bezug nehmen. Während ein solcher Fallbezug im Teilkorpus Otto sowohl durch die schriftlichen Prüfungsaufgaben gefordert ist als auch von den Prüfenden relevant gesetzt wird, lässt sich im Teilkorpus Per eine Orientierung auf generisches Wissen rekonstruieren. Das hat zur Folge, dass die KandidatInnen sich auf das Abrufen gelernter Wissensressourcen beschränken können, während sie im Teilkorpus Otto Lösungen für konkrete Probleme entwickeln sollen. Allerdings ist dieser Unterschied in zweierlei Hinsicht zu relativieren. Erstens nämlich sind die Fälle auch im Teilkorpus Otto so gestaltet, dass sie den Rückgriff auf „Standardlösungen" zulassen, und zweitens ist gerade im pflegerischen Prüfungsteil zu beobachten, dass die KandidatInnen durchaus auch Wissen zu Pflegemaßnahmen präsentieren, ohne einen Situationsbezug im engeren Sinne herzustellen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nicht zuletzt angesichts dieser Relativierung erscheint es gerechtfertigt, für die beiden Teilkorpora einen gemeinsamen Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' anzunehmen. Die kommunikativen Aufgaben, die dabei zu bearbeiten sind, werden in der Tabelle 10 nochmals im Überblick dargestellt.

1.	**Fokussieren** Der Fokus wird auf Maßnahmen/Lösungen gelenkt. Häufig wurden die Probleme zuvor benannt (= Analysieren der Fallsituation), so dass von diesen zu Maßnahmen/Lösungen übergeleitet werden kann.
2.	**Plan präsentieren** Es wird ein Plan präsentiert, welche Maßnahmen zu ergreifen sind. Dabei werden folgende Teilaufgaben bearbeitet: **a) modalisieren** Die Maßnahmen werden als notwendig, wichtig, möglich usw. dargestellt, es wird also ein Handlungsbedarf etabliert oder es werden Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt (Anpassungsrichtung: Welt-an-Worte). **b) perspektivieren** Der/Die KandidatIn nimmt einen bestimmten Standort ein (z. B. als Pflegekraft im Fall) und konstituiert damit eine bestimmte Perspektive auf die zu ergreifenden Maßnahmen. **c) strukturieren** Der Plan kann nach unterschiedlichen Prinzipien strukturiert werden, beispielsweise nach den beteiligten AkteurInnen oder nach Problemen. **d) elaborieren** Eine Maßnahme wird genauer ausgeführt, indem der/die KandidatIn Fachwissen einbringt, beispielsweise durch Erklärungen/Erläuterungen, oder indem er/sie die Umsetzung in einer konkreten Situation ausgestaltet.
3.	**Stützen** Eine Maßnahme wird gestützt, indem der/die KandidatIn beispielsweise – deren Funktion benennt, – auf ein Problem Bezug nimmt (bzw. ein Problem einführt), – begründet.

Tabelle 10: Kommunikative Aufgaben in dem Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' (eigene Darstellung)

Wie die Tabelle 10 darstellt, sind in dem Aktivitätskomplex drei kommunikative Aufgaben zu bewältigen. Dabei stellt das Präsentieren eines Plans die Hauptaufgabe dar, während dem Fokussieren eine hinführende Funktion zukommt und das Stützen dazu dient, den Plan argumentativ zu konsolidieren. Das Präsentieren des Plans ist also die zentrale und zugleich die komplexeste Aufgabe. Entsprechend lassen sich dafür vier Teilaufgaben rekonstruieren, die allerdings von den KandidatInnen unterschiedlich ausgestaltet und gewichtet werden. So zeigt sich etwa in #5|14, dass die Kandidatin die angeführten Pflegeschwerpunkte kaum elaboriert. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass diese Teilaufgabe vom Prüfenden nicht relevant gesetzt wird.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

5.2.1.4 Präsentieren von Aufgabenlösungen

Für die bisher fokussierten Teilprüfungen bzw. Prüfungsteile ist resümierend festzuhalten, dass sich beim ‚Präsentieren der Ergebnisse' zwei zentrale Aktivitätskomplexe rekonstruieren lassen. So können viele Ergebnispräsentationen in ein ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' (s. Teilkapitel 5.2.1.2) sowie in ein ‚Darlegen von Maßnahmen' (s. Teilkapitel 5.2.1.3) unterteilt werden. Diese Strukturierung ist im Teilkorpus Otto in den Prüfungsaufgaben angelegt. Dennoch nehmen die Interagierenden in den Prüfungsgesprächen selbst nicht explizit auf die Aufgaben Bezug. Vielmehr stellen die KandidatInnen die Strukturierung in der Regel als ihre eigene her und gestalten die Ergebnispräsentation insofern nicht als ein Lösen von Prüfungsaufgaben. Dies konstituiert einen wesentlichen Unterschied zur rechtlichen Teilprüfung im Teilkorpus Per. Dort nämlich sind die schriftlichen Prüfungsaufgaben wesentlich präsenter. So referieren die KandidatInnen im Prüfungsgespräch häufig auf diese, indem sie beispielsweise die Aufgabennummer nennen oder indem sie die Aufgaben wiedergeben. Durch solche Verfahren weisen sie ihre Strukturierung als durch die Prüfungsaufgaben vorgegeben aus. Sie gestalten somit die Ergebnispräsentation als ein ‚Präsentieren von Aufgabenlösungen'.

Im Gegensatz zu den anderen Prüfungsteilen und Teilprüfungen aber sind die schriftlichen Aufgaben so unterschiedlich gestaltet, dass es nicht möglich ist, themenübergreifend kommunikative Aufgaben zu bestimmen. Stattdessen werde ich mich im Folgenden darauf beschränken, die Formate der schriftlichen Aufgaben sowie der kandidatenseitigen Antworten zu charakterisieren und beide zueinander in Beziehung zu setzen.

Wendet man sich also zunächst den Prüfungsaufgaben zu, so ergeben sich deutliche Unterschiede im Vergleich zum Teilkorpus Otto. Erstens nämlich ist die Anzahl der Aufgaben deutlich größer (vier bis sechs vs. eine Aufgabe pro Prüfungsteil), zweitens sind sie weniger standardisiert und drittens machen sie qualitativ und quantitativ unterschiedliche Antwortformate erwartbar. Die beiden letztgenannten Aspekte mögen die folgenden beiden Beispiele illustrieren (s. #5|16 und #5|17).

#5|16 Beispiel für eine schriftliche Prüfungsaufgabe mit engem Antwortrahmen

Welches Gericht ist für die von dem Altenpfleger A erhobene Kündigungsschutzklage zuständig?

#5|17 Beispiel für eine schriftliche Prüfungsaufgabe mit weiterem Antwortrahmen

Ist das Testament, das Altenpflegerin Erna und Frau W. für den Fall des Ablebens verfasst haben [sic!] wirksam? Begründen sie ihre Auffassung.

Bei Beispiel #5|16 handelt es sich um eine Prüfungsfrage mit engem Antwortrahmen. Konkret wird durch die Nominalphrase *Welches Gericht* eine Kategorie

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

vorgegeben, aus der die KandidatInnen einen bestimmten Vertreter auswählen sollen, nämlich das für die Kündigungsschutzklage des Altenpflegers zuständige Gericht. Die Frage fokussiert folglich auf das Benennen dieses spezifischen Wissenselements und lässt sich in einer einzigen Nominalphrase beantworten. Demgegenüber macht das Beispiel #5|17 ein deutlich umfangreicheres und komplexeres Antwortformat erforderlich. So setzt der Fragesatz zunächst eine Entscheidung über den Sachverhalt im Sinne einer *Ja/Nein*-Option relevant (s. Spranz-Fogasy 2010: 54). Um diese zu treffen, muss die Sachverhaltsbeschreibung im Fall herangezogen werden. Allerdings ist eine Verbalisierung der Entscheidung allein nicht ausreichend. Vielmehr wird durch den Imperativsatz explizit eine Begründung derselben gefordert. Insofern macht das Aufgabenformat ein Argumentieren erwartbar.

Allerdings ist einschränkend anzumerken, dass die Erwartbarkeit eines Antwortformats nicht mit dessen tatsächlicher Realisierung in den Prüfungsgesprächen gleichzusetzen ist. So liegt gerade bei syntaktischen Fragen, die nur eine Entscheidung erfordern,[70] ein „Antwortüberschuss" (Spranz-Fogasy 2010: 81) in Form einer Begründung nahe, was im Ergebnis dann einem argumentationsförmigen Format entspräche. Richtet man zudem den Blick auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben, die den Prüfungsgesprächen im Teilkorpus Per insgesamt zugrunde liegen, so ist zu konstatieren, dass Fragesätze gegenüber Imperativsätzen dominieren. Dies hat zur Folge, dass nur vier der 20 Prüfungsaufgaben einen Operator enthalten (*erklären, zusammenfassen, begründen*). Wird aber das Antwortformat nicht durch einen Operator spezifiziert, so eröffnet dies grundsätzlich einen größeren Interpretations- und damit auch Antwortspielraum. Die Prüfungsaufgaben geben also eher einen Rahmen vor, als dass sie das sprachliche Handeln der KandidatInnen determinieren. Auf das Verhältnis zwischen Aufgaben- und Antwortformat wird daher in der Analyse genauer einzugehen sein.

Wie eingangs erwähnt, nehmen die KandidatInnen in den Prüfungsgesprächen in der Regel auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben Bezug. Dabei ist das Wiedergeben das am häufigsten eingesetzte Verfahren, wobei die Aufgabe teils vorgelesen, teils paraphrasiert wird. Im folgenden Datum #5|18 gibt die Kandidatin die Frage nach der Gültigkeit des Testaments wieder (s. #5|17).

70 In meinem Korpus betrifft dies insgesamt fünf Prüfungsaufgaben.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|18 ((00:55–01:05))

TK2_DA_LF3.1, Kandidatin: Diana Aufinger (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 DA ob das testament der altenpflegerin ERna,
0002    (0.67)
0003    ((schmatzt)) (0.37) äh QUATSCH;
0004    von frau WE:,
0005    (0.38)
0006    was sie zusammen verFASST ham,
0007    (0.33)
0008    ob das WIRKsam ist.
0009    (1.39)
```

Es fällt auf, dass Diana die lexikalischen Elemente im Wesentlichen aus der schriftlichen Prüfungsaufgabe übernimmt, dabei allerdings eine Präpositionalphrase weglässt (*für den Fall des Ablebens*) und vor allem eine andere syntaktische Konstruktion wählt. Ein solches Vorgehen kann als typisch für das vorliegende Korpus gelten.

Im Hinblick auf die syntaktische Konstruktion realisiert Diana statt des Frageformats der schriftlichen Aufgabe eine Referenz-Aussage-Struktur (s. Fiehler 2009: 40). Dabei etabliert sie zunächst die Referenz auf das Testament, das sie durch Attribute näher bestimmt (Zeilen 1–6). Anschließend formuliert sie den zur Entscheidung stehenden Sachverhalt, die Frage der Wirksamkeit eben dieses Testaments (Zeile 8), welches sie durch anadeiktisches *das* refokussiert. Insgesamt konstruiert sie eng an der schriftlichen Vorlage. Dies wird erstens an der Selbstreparatur deutlich (Zeilen 1–4), die dadurch erforderlich wird, dass sie die Konstruktion verändert, die Referentin aber übernimmt, und zweitens an der Anapher *sie* (Zeile 6), die auf mindestens zwei AkteurInnen verweist, obwohl nur – jedenfalls wenn man die Reparatur in Rechnung stellt – eine Akteurin eingeführt wurde (*von frau WE:,*: Zeile 4).

Verglichen mit einem solchen Paraphrasieren der Prüfungsaufgabe werden beim Vorlesen die Prüfungsmaterialien noch stärker in den Fokus gerückt, da dieses auch körperlich eine permanente Orientierung auf das Aufgabenblatt erfordert. In gleichem Maße gilt dies, wenn das Wiedergeben der Prüfungsaufgabe durch eine explizite Orientierung auf das schriftliche Material eingeleitet wird, beispielsweise durch eine Präpositionalphrase wie *zur frage ZWEI* (TK2_AR_LF3.1, 00:14).

Weniger präsent ist die schriftliche Prüfungsaufgabe demgegenüber, wenn KandidatInnen den Gegenstand der Frage als Thema etablieren. Dies sei ebenfalls an einem Datenbeispiel verdeutlicht (s. #5|19b), dem die folgende schriftliche Teilaufgabe zugrunde liegt (s. #5|19a):

#5|19a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #5|19b

Was versteht man unter „Hilfe beim Sterben"?

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|19b ((02:27–02:43))

TK2_BB_LF3.1, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BB u:nd ähm DANN gibt es noch-
0002    das wäre jetz sowohl aktiv als auch PASsive sterbehilfe,=
0003    =ist die sterbe äh ist die hilfe (.) ZUM sterben,
0004    (0.24)
0005    dann gibt es noch den unterschied die hilfe BEIM sterben?
0006    (1.3)
0007    ((schmatzt)) °h (0.77) DA: ähm ist es so:-
```

In Zeile 1 setzt die Kandidatin unter Verwendung der Thematisierungsformel *DANN gibt es noch* zur Einführung eines neuen Themas an, bricht aber ab und refokussiert zunächst die vor dem hier präsentierten Ausschnitt dargestellten Gegenstände aktive und passive Sterbehilfe, welche sie unter der Kategorie der *hilfe (.) ZUM sterben* zusammenführt (Zeile 3). Anschließend greift sie die eingangs gewählte Thematisierungsformel *dann gibt es noch* (Zeile 5) wieder auf und etabliert das neue Thema, die *hilfe BEIM sterben* (Zeile 5). Dabei hebt sie den Kontrast zwischen dem bereits behandelten und dem aktuellen Thema dadurch hervor, dass die Wörter *zum* bzw. *beim*, die die Opposition konstituieren, jeweils den Fokusakzent tragen. Damit ist der durch die Prüfungsaufgabe vorgegebene Gegenstand eingeführt und im nächsten Schritt macht Barbara mit dem Konstituieren des EXPLANANDUMS (Zeile 7) den Eintritt in eine Erkläreinheit hochgradig erwartbar (s. Morek 2012: 67–77).

Zusammenfassend lässt sich die Praktik, die die Kandidatin wählt, als „thematisches Überleiten" bezeichnen. Im Unterschied zum Vorlesen ist bei dieser Praktik nur bei Kenntnis der schriftlichen Materialien erkennbar, dass sie sich der nächsten Aufgabe zuwendet. Im Vergleich zu Diana in Datum #5|18 rahmt Barbara die Ergebnispräsentation also weniger deutlich als ein Lösen von Prüfungsaufgaben (s. dazu auch Teilkapitel 9.1.2.2), auch wenn sie sich gleichermaßen an der durch die Aufgaben vorgegebenen Strukturierung orientiert.

In der Zusammenschau betrachtet illustrieren die Beispiele, wie die KandidatInnen die Aufgabe bewältigen, das durch die Prüfungsaufgaben vorgegebene Thema zu etablieren, um es anschließend bearbeiten zu können. Dass sie dabei häufig die Praktik des Wiedergebens wählen, während ein thematisches Überleiten deutlich seltener vorkommt, mag der Tatsache geschuldet sein, dass die Aufgaben nicht unbedingt aufeinander aufbauen. Dies wiederum konstituiert einen Unterschied zu den schriftlichen Aufgaben im Teilkorpus Otto.

Im nächsten Schritt soll der Blick nun auf die Bearbeitung der Prüfungsaufgaben gerichtet werden. Wie ich exemplarisch anhand der Analyse von zwei schriftlichen Aufgabenbeispielen gezeigt habe, machen diese unterschiedlich komplexe Antworten erwartbar. Allerdings können diese Erwartungen durchaus über- oder unterschritten werden, wenn beispielsweise zusätzlich zu einer Entscheidung auch eine Begründung geliefert wird oder umgekehrt eine Ar-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gumentation auf eine Positionierung verkürzt wird. Bei der Analyse wähle ich deshalb nicht die Aufgaben-, sondern die Antworttypen als Ausgangspunkt. Diese lassen sich nach zunehmender Komplexität in drei Formate unterteilen. So steht das einfache Format am einen Ende der Skala dem erklär- bzw. argumentationsförmigen Format am anderen Ende der Skala gegenüber, während listenförmige Antworten dazwischen angesiedelt sind.[71] Im Folgenden möchte ich diese drei Antworttypen an jeweils einem Beispiel illustrieren. Dabei werde ich die Lösungen auch zu den durch die Prüfungsfrage etablierten Relevanzen in Beziehung setzen.

Bei dem Datum #5|20b handelt es sich um ein **einfaches Antwortformat**. Dabei setzt die zugrunde liegende Prüfungsfrage eine Entscheidung zwischen zwei Alternativen relevant (s. #5|20a).

#5|20a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #5|20b

Muss ein Arbeitsvertrag für ein unbefristetes Arbeitsverhältnis stets schriftlich geschlossen werden, [sic!] oder ist auch ein mündlich geschlossener Arbeitsvertrag wirksam?

In der Prüfungsfrage #5|20a steht die Form des Arbeitsvertrages für ein unbefristetes Arbeitsverhältnis zur Disposition. Dabei werden durch die Frage zwei Alternativen vorgegeben, nämlich auf der einen Seite die Pflicht zur Schriftform und auf der anderen Seite die Möglichkeit eines mündlichen Abschlusses. Die Frage setzt folglich eine Entscheidung zwischen diesen beiden Alternativen relevant. Wie die Kandidatin Maria Meusler mit dem dadurch gesetzten engen Antwortrahmen umgeht, zeigt der Ausschnitt #5|20b.

#5|20b ((03:13–03:54))

TK2_MM_LF3.1, Kandidatin: Maria Meusler (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 MM und ähm: (1.0) ((schmatzt)) (.) dann steht eben halt muss
        ein ARbeitsvertra:ch,
0002    für ein unbefristetes arbeitsverhältnis stets SCHRIFTlich
        geschlossen werden;
0003    (1.0)
0004    oder is auch mündlich ähm geschlossener arbeitsvertrag (.)
        WIRKsam;
0005    °hh (1.33) also ich (.) ich HAB ähm;
0006    das war so wo ich etwas <<lachend> länger über>LE:CHT
        hatte,
0007    wo ich SAge äh;
0008    (1.53)
```

71 Von den insgesamt 36 Antworten finden sich für einfache Formate insgesamt sechs Belege, für listenförmige Formate fünf Belege und 23 Beispiele lassen sich dem erklär- oder argumentationsförmigen Antwortformat zuordnen. Zwei Antworten enthalten sowohl listen- als auch erklärförmige Anteile.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0009    JA:,
0010    (1.58)
0011    dass EIN_n-
0012    (0.43)
0013    äh: es KANN (.) mUss aber nich,
0014    ((lacht kurz))
0015    (0.34)
0016    °h es kann auch MÜNDlich (.) ähm erfolgen.
0017    (0.28)
0018    ((zieht hoch)) (0.82) ((schmatzt)) n ARbeitsvertrach,
0019    wenn man den bekommt ist zwar (0.33) AUCH schön,
0020    aber es kann eben auch wie gesacht (1.22) MÜNDlich
        abgeschlossen werden und er ist auch wirksam.
```

Bevor Maria ihre Entscheidung präsentiert, orientiert sie durch *dann steht eben halt* (Zeile 1) zunächst auf die schriftliche Prüfungsaufgabe, die sie im Anschluss vorliest. Auch nachdem sie dieses Vorlesen beendet hat, wendet sie sich noch nicht der Lösung der Aufgabe zu. Vielmehr eröffnet sie durch *also* den Wechsel auf die Meta-Ebene (Zeile 5) und beginnt, den eigenen Lösungsprozess zu kommentieren (Zeilen 5–6). Indem sie eingesteht, länger überlegt zu haben, stuft sie den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe als hoch ein. Zugleich rekurriert sie damit auf die Maxime, in einer Prüfung keine unüberlegten Antworten zu geben. Dies rückt die Metakommentierung in die Nähe eines DISCLAIMERS, durch den sie kundtut, ihrer Sorgfaltspflicht nachgekommen zu sein, auch wenn die Antwort möglicherweise falsch ist.

Ab Zeile 7 geht sie schließlich zur inhaltlichen Bearbeitung der Aufgabe über. Diese eröffnet sie durch die umgangssprachliche Formulierung *wo ich SAge* (Zeile 7). Den Kern ihrer Antwort bildet die Entscheidung für die zweite Alternative, i. e., dass ein Arbeitsvertrag auch mündlich geschlossen werden kann (Zeilen 13–16). Sowohl die Produktionsprobleme (Zeilen 8–12) als auch das kurze Lachen (Zeile 14) deuten auf ihre Unsicherheit hin. Maria schließt ihre Antwort ab, indem sie die „abgewählte" Alternative, den schriftlichen Arbeitsvertrag, als *AUCH schön* bewertet (Zeile 19) und dann ihre Entscheidung reformuliert (Zeile 20).

Es handelt sich um ein einfaches Antwortformat, da sich die Kandidatin auf die Entscheidung für eine Alternative beschränkt. Damit werden die Relevanzen der Frage vollständig bearbeitet. Gleichzeitig zeigen sowohl die Metakommentierung im Vorlauf als auch der im Verhältnis zum Antwortkern umfangreiche Abschluss, dass die Kandidatin um eine Expansion ihrer Antwort bemüht ist, obwohl sie offensichtlich kein weiteres Fachwissen einzubringen hat. Entsprechend belegt auch ein Blick auf das Korpus insgesamt, dass sich die KandidatInnen nur in zwei von zehn Fällen, in denen die Frage eine Entscheidung relevant setzt, tatsächlich genau darauf beschränken. In den übrigen acht Fällen liefern sie Begründungen oder erklären Regeln. Auch wenn die Fallzahlen selbstverständlich zu gering sind, um eine abschließende Bewertung vorzunehmen, so

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

legt dies die Vermutung nahe, dass es zum COMMON GROUND der InteraktionsteilnehmerInnen gehört, dass einfache Antwortformate dispräferiert sind und Entscheidungen eine implizite Begründungspflicht etablieren.

Neben dem Entscheiden kommt als weiteres einfaches Antwortformat das Nennen eines Wissenselements vor. Ein Beispiel für eine Prüfungsaufgabe, die ein solches Format erwartbar macht, ist #5|21a.

#5|21a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #5|21b

Welche Voraussetzung muss derjenige, der ein Testament errichten will [sic!] stets erfüllen?

Ähnlich wie in der Prüfungsaufgabe #5|20a können die Relevanzen der Frage hier durch das Nennen der Voraussetzung für die Errichtung eines Testaments, also durch ein eng umgrenztes Wissenselement, bearbeitet werden. Allerdings zeigt sich in dem folgenden Ausschnitt #5|21b, dass die Kandidatin Gisela diese Relevanzen deutlich überschreitet und ein **listenförmiges Antwortformat** wählt.

Zum Kontext ist vorauszuschicken, dass Gisela im ersten Teil des Prüfungsgesprächs Wissen präsentiert, ohne sich allerdings dezidiert auf die einzelnen Aufgaben zu beziehen. Dies veranlasst die Prüferin zu einer Intervention, durch die sie Gisela auf die Bearbeitung der *ANderen fragen* (TK2_GB_LF3.1, 05:52) orientiert. Gisela ihrerseits reagiert konsterniert und gibt an, diese nicht wahrgenommen zu haben.

#5|21b ((07:06–07:48))

TK2_GB_LF3.1, Kandidatin: Gisela Braukmann (L1: Polnisch, Niveau Deutsch: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

```
0001 GB    ((schmatzt)) °h der der voRAUSsetzung,=
0002       =derjenige der testament erRICHtet,=
0003       =das hab ich ja am ANfang gesacht;
0004       ohne die FRAge gesehen zu haben;
0005       also tesTIERfähig,=°h
0006       (0.26)
0007       GEIStig (0.89) in der lage zu sein;
0008       (0.39)
0009       und muss ähm HANDschriftlich;
0010       (0.55)
0011       also EIgenhändig-
0012 P|MA  mh_HM,
0013 GB    (0.3)
0014       AUFschreiben;
0015       (0.31)
0016       °hhh und ähm ja IMmer,
0017       (1.62)
0018       PA-
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0019 P|MA HM-
0020 GB   er kann ja auch selber verNICHten,
0021      <<leise> welche FORmen ham_wa >-
0022      (2.5)
0023 GB   JA;
0024      (0.44)
0025      er kann ja es auch selber vernIchten indem er was
          STREICHT,
0026      °h NEUes testament verfasst,
0027      (0.56)
0028      den anderen ZERreißt,
0029      (0.68)
0030      ähm (0.39) wie geSACHT;=
0031      =falls es MEHrere gefunden werden,
0032      es zählt immer der mit dem aktuellen DAtum;
0033 P|MA mh_HM,
0034      (0.68)
0035 P|MA geNAU.
0036      (0.71)
```

Ebenso wie Maria in #5|20b beginnt auch Gisela mit der Wiedergabe der schriftlichen Prüfungsfrage, wobei sie sich allerdings auf eine Verbalisierung von Versatzstücken beschränkt (Zeilen 1–2). Daran schließt sie – und dies stellt eine weitere Parallele zu Marias Vorgehen dar – eine Metakommentierung an, durch die sie einen Bezug zu ihren früheren Äußerungen herstellt. Indem sie darauf hinweist, die Frage trotz Unkenntnis der Aufgabe inhaltlich bereits beantwortet zu haben (Zeilen 3–4), rahmt sie die folgende Aufgabenbearbeitung als eine Reformulierung. Damit kommt der Metakommentierung die Funktion zu, ihre früheren Ausführungen als ebenfalls im Sinne der Aufgabenstellung relevant zu „rehabilitieren".

Den Auftakt der Aufgabenbearbeitung im engeren Sinne bildet der Diskursmarker *also* (Zeile 5). Daraufhin nennt Gisela als erstes Antwortelement das Adjektiv *tesTIERfähig* (Zeile 5) und schließt die Infinitivphrase *GEIStig (0.89) in der lage zu sein;* an (Zeile 7). Die Relation zwischen den beiden Intonationsphrasen wird nicht expliziert, jedenfalls aber geht es um Eigenschaften des-/derjenigen, der/die ein Testament verfasst, und insofern bearbeitet Gisela hier die Relevanzen der Frage. Dabei schließt sie eng an die Prüfungsaufgabe an, indem sie lediglich die Antwortelemente in den durch die Aufgabe etablierten Rahmen einsetzt. Syntaktisch wählt sie somit ein wenig ausgebautes Format.

Anschließend bringt sie drei weitere Antwortelemente ein: das Erfordernis der Handschriftlichkeit (Zeilen 9–14), die Möglichkeit der Vernichtung (Zeilen 20–28) und die Regelung der Gültigkeit im Falle von mehreren Testamenten (Zeilen 30–32). Dabei entfernt sie sich zunehmend von dem durch die Frage vorgegebenen Wissensausschnitt. So stellen die zunächst angeführten Modalitäten der Testamentserstellung bereits kein Merkmal des/r Verfassenden mehr

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dar, sind aber doch zumindest an seine/ihre Person gebunden, wohingegen über die Gültigkeit gerade andere Personen entscheiden. Die Entfernung von den durch die Frage etablierten Relevanzen wird auch auf der syntaktischen Ebene reflektiert: Je weniger die Kandidatin den durch die Frage vorgegebenen Rahmen nutzt, desto komplexer sind die syntaktischen Formate, denn die Kandidatin muss beispielsweise Referenzen etablieren, den deontischen Status der eingebrachten Wissenselemente verdeutlichen und Bedingungen einführen (*falls*: Zeile 31).

Trotz zunehmender syntaktischer Komplexität im Verlauf der Antwort aber handelt es sich insgesamt um ein listenförmiges Format, da die Antwortelemente nicht zueinander in Beziehung gesetzt, sondern gereiht werden. Neben den syntaktisch reduzierten Konstruktionen im ersten Antwortteil fallen dabei rekurrente Strukturen auf, beispielsweise die Einführung von Regeln durch Modalverbkonstruktionen (*muss*: Zeile 9; *kann*: Zeilen 20, 25).

In die Aufgabenbearbeitung schiebt die Kandidatin in Zeile 21 eine Teilwiedergabe einer weiteren schriftlichen Prüfungsaufgabe ein.[72] Dadurch, dass sie diesen Einschub leise spricht, kennzeichnet sie ihn als Planungsexothese.[73] Sie zeigt damit an, dass sie mental bereits mit der Suche nach der Lösung für eine andere Aufgabe beschäftigt ist, worauf auch die Pausen hindeuten. Insofern kommt dem Einbringen weiterer Regeln zur Testamentserstellung möglicherweise primär eine „Überbrückungsfunktion" zu. Trotz der Pausen aber und obwohl die Kandidatin die Relevanzen der Frage überschreitet, äußert die Prüferin Rezipienz, um die Kandidatin in ihrer Sprecherrolle zu bestätigen. Da sie die Aufgabenbearbeitung zudem abschließend mit *geNAU* (Zeile 35) ratifiziert, ergibt sich auch hier der Eindruck, dass Antwortformate, die den Fokus der Frage überschreiten, durchaus erwünscht sind.

Im Ergebnis produziert die Kandidatin also ein listenförmiges Format, obwohl die Frage lediglich die Benennung eines Wissenselements relevant setzt. Noch deutlicher aber werden die Relevanzen der Frage in #5|22b überschritten. Wie schon in #5|20b liegt auch hier wieder eine syntaktische Frage zugrunde, welche eine Entscheidung erfordert (s. #5|22a). In ihrer Antwort aber wählt Diana ein erklärförmiges Format.

#5|22a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #5|22b

Muss ein Erbe die Erbschaft in jedem Fall annehmen?

72 Die Prüfungsaufgabe lautet *Welche Formen der regulären Testamente kennen Sie?*

73 Im Unterschied zu Guckelsberger (2005) und Grießhaber (1987), die den Ausdruck „Planungsexothese" für Häsitationsphänomene wie *äh* verwenden, beziehe ich ihn hier auf eine deutlich umfangreichere Einheit.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#5|22b ((04:47–06:01))

TK2_DA_LF3.1, Kandidatin: Diana Aufinger (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

```
0001 DA    ((schmatzt)) °hhh (0.89) ähm h° (1.71) muss ein erbe die
           erbschaft in jedem fall ANnehmen?
0002       also WENN man ein-
0003       °h wenn man (0.24) er äh ERBT;
0004       (0.2)
0005       und äh das erbe ist hochverSCHULdet kann man den erbe
           ablehnen,
0006       (1.65)
0007       äh dafür hat man nach erhalt der information der erbschaft
           sechs wochen ZEIT,
0008       (1.71)
0009       man muss das erbe beim a äh AMTSgericht,
0010       (0.22)
0011       die ablehnung beim AMTSgericht beantragen,
0012       °hh (.) ((schmatzt)) (0.33) aber erfährt man ähm: (0.41)
           innerhalb dieser ZEIT-
0013       (1.46)
0014       also MAN äh-
0015       (1.42)
0016       (aber JA jetzt)-
0017       (0.85)
0018       also man kann es auf jeden fall ABlehnen,=ne?=
0019       [=man hat] sechs wochen ne FRIST?
0020 P|MA  [mh_HM   ]?
0021 DA    °hh das muss beim amtsgericht beANtragt werden,
0022       und so lange das AMTS sob so;
0023       also ab dem datu[m        w]o ich_s beim amtsgericht
           beANtragt habe,
0024 P|MA              [((hustet))]
0025 DA    °h (0.29) is es dann auch GÜLtig.
0026       dass das erbe ABge-=
0027       =die entSCHEIden dann,
0028       °h zum beispiel is es so wenn ich jetz so meine KINder?
0029       (0.49)
0030       äh ein ERbe ablehne,
0031       und die sind noch nicht VOLLjährig,
0032       entscheidet dann das geRICHT,
0033       aber ab dem datum wo ich den antrag geSTELLT habe,
0034       °h besteht auch die gültigkeit für das (0.49) für die
           ZEIT also;
0035       (0.24)
0036       NE?
0037       (0.22)
0038       <<flüsternd> DASS >-
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0039      (0.47)
0040      dass ich das erbe ABlehnen möchte.
0041      (1.78)
0042      und dann muss ich die schulden NICHT erben.
0043      (2.23)
```

Eingangs gibt die Kandidatin auch hier die Aufgabe wieder, indem sie sie vorliest (Zeile 1). Inhaltlich setzt sie damit die Entscheidung relevant, ob es eine Pflicht zur Annahme einer Erbschaft gibt. Diese Entscheidung trifft sie direkt im Anschluss an die Wiedergabe (Zeilen 2–5). Dabei eröffnet sie ihre Antwort durch den Diskursmarker *also* (Zeile 2) und etabliert in der *Wenn*-Konstruktion zunächst den Gültigkeits- bzw. Relevanzbereich für die anstehende Entscheidung: *man […] ERBT […] und äh das erbe ist hochverSCHULdet* (Zeilen 3–5). Zu dieser Bedingung (PROTASIS) formuliert sie als Konsequenz (APODOSIS) eine Handlungsoption, nämlich die Möglichkeit des Ablehnens. Inhaltlich kommt dies einer negativen Entscheidung der Prüfungsfrage gleich, d. h., es besteht ihr zufolge keine Pflicht zur Annahme des Erbes.

Damit sind die Relevanzen der Frage bearbeitet. Anstatt aber die Antwort abzuschließen, führt die Kandidatin im nächsten Schritt Regeln ein, wie man ein Erbe ablehnen kann. Diese betreffen die Antragsfrist (Zeilen 7, 19), die institutionellen Zuständigkeiten (Zeilen 9–11, 22–23) und den Gültigkeitsbeginn eines solchen Antrags (Zeilen 23–25, 33–34). Dass sie dabei die Regeln nicht nur einmal verbalisiert, sondern jeden der eingeführten Aspekte im Verlauf der Sequenz reformuliert, lässt abermals das Bemühen erkennen, Antworten zu expandieren, und zwar selbst dann, wenn kein weiteres Wissen mehr verfügbar ist. Zu einer solchen Erweiterung der Antwort trägt überdies bei, dass die Kandidatin zur Illustration ein Szenario entwirft, in dem sie sich als diejenige perspektiviert, die ein Erbe für ihre nicht-volljährigen Kinder ablehnt (Zeilen 28–42). Nach einigen Produktionsproblemen bei der Entfaltung dieses Szenarios schließt Diana ihre Antwort in Form eines Fazits ab (Zeilen 40–42). Dabei greift sie den eingangs eingeführten Fall, dass das Erbe hochverschuldet ist, verkürzt auf und reformuliert erneut die Entscheidung der Prüfungsfrage (*und dann muss ich die schulden NICHT erben.*: Zeile 42). Sie kehrt also abschließend zu den durch die Frage etablierten Relevanzen zurück, behält dabei aber die Sprecherdeixis bei und führt in dieser Hinsicht das Szenario fort.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Kandidatin in dem Ausschnitt eine Entscheidungsfrage bearbeitet und dabei ein erklärförmiges Format wählt. Wie schon in #5|21b ergibt sich folglich ein beträchtlicher Antwortüberschuss, denn über die Entscheidung hinaus nennt sie Regeln, die beim Ausschlagen des Erbes zu berücksichtigen sind. Eine solche Präsentation von Regelwissen kann insgesamt als typisch für den Aktivitätskomplex ‚Präsentieren von Aufgabenlösungen' gelten. Allerdings ergeben sich Unterschiede im Hinblick darauf, wie dieses Regelwissen dargeboten wird. So wählt Gisela in Datum #5|21b ein listenförmiges Format, während Diana die Lösung der Aufgabe als ein Erklären-wie gestaltet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dabei nutzt sie unter anderem ein fingiertes Szenario, d. h., sie variiert das Abstraktionsniveau und konstruiert eine konkrete Situation, um die abstrakten Regeln zu illustrieren. Dadurch zeigt sie an, dass für sie nicht ausschließlich die Demonstration von Wissen im Vordergrund steht, sondern dass sie darüber hinaus ihr Verstanden-haben unter Beweis stellen möchte (s. genauer Teilkapitel 7.1).

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Prüfungsaufgaben unterschiedliche Antwortformate erwartbar machen. Dabei zeigt sich gerade für Fragen, die einen engen Antwortrahmen vorgeben, dass die KandidatInnen dazu tendieren, diesen zu überschreiten, indem sie zusätzliches Wissen einbringen. So werden bei Fragen, die eine Entscheidung relevant setzen, regelmäßig Begründungen mitgeliefert. Betrachtet man die Antwortformate für sich, so ergibt sich, dass diese unterschiedlich komplex sind und von einfachen über listenförmige bis hin zu erklär- und argumentationsförmigen Formaten reichen.

5.2.2 Bearbeiten von (Nach-)Fragen

Die in den vorangegangenen Teilkapiteln beschriebenen Aktivitätskomplexe konstituieren den ersten Teil der Kernphase, das ‚Präsentieren der Ergebnisse'. Da sich die Prüfenden in dieser Teilphase verbal zurückhalten, kommt den KandidatInnen die Aufgabe der Strukturierung global dimensionierter Einheiten zu. Denn unabhängig davon, ob bzw. in welchem Maße eine Strukturierung durch die schriftlichen Prüfungsmaterialien vorgegeben ist, müssen die KandidatInnen die Aktivitätskomplexe im Gespräch als solche herstellen.

An diese weitgehend von den KandidatInnen strukturierte Teilphase schließt sich in der Regel ein ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' an. Anders als die Ergebnispräsentation ist dieses im Wesentlichen durch Frage-Antwort-Sequenzen strukturiert und folgt damit der Sequenzorganisation, die im Allgemeinen als typisch für Prüfungsgespräche gelten kann (s. Rahn 2022: 127–210, 2011: 375; Fierbinţeanu 2014: 7–13; Wermbter 2013: 307; Techtmeier 1997: 519; Wiesmann 1997: 228; Munsberg 1994: 139; Holly 1979: 132). Das bedeutet, dass die Prüfenden das Gespräch in dieser Teilphase wesentlich stärker steuern, indem sie durch ihre Fragen Relevanzen etablieren, die die KandidatInnen bearbeiten müssen.

Bevor ich allerdings den Fokus auf die gesprächssteuernden Funktionen der Fragen richte, soll zunächst die Schnittstelle zwischen dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' und dem ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' in den Blick genommen werden. An dieser Schnittstelle nämlich ist ein Wechsel in der Interaktionsbeteiligung zu vollziehen, und zwar von einer Beteiligungsweise, die weitgehend durch „verbale[ ] Abstinenz" (Deppermann/Schmitt 2007: 47) der Prüfenden gekennzeichnet ist, hin zu einer Steuerung durch Prüfungsfragen. Folglich stehen die Interagierenden vor der Aufgabe, sich diesen Wechsel in der rollengebundenen Interaktionsbeteiligung anzuzeigen. Wie sie diese Aufgabe bewältigen,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

werde ich im Folgenden anhand von zwei Datenbeispielen beschreiben (s. #5|23 und #5|24). Der Ausschnitt, den ich dabei zuerst betrachten möchte, entstammt der pflegerischen Teilprüfung des Teilkorpus Per und ist zeitlich bei ca. zwei Dritteln der Prüfungszeit verortet (s. #5|23).

#5|23 ((06:49–07:00))

TK2_AR_LF1.3, Kandidatin: Alima Rihan (L1: Arabisch, Niveau Deutsch: AM|B2.2), Prüfer: Philip Brandt

```
0001 AR    (1.14)
0002       ich KLAUbe;
0003       (3.01)
0004 P|PB  sie ham ALles erzählt.
0005       [((räuspert sich))]
0006 AR    [ich              ] glaube JA.=
0007 P|PB  =JA?
0008       (0.64)
0009 P|PB  dann fragen wir noch so_n bisschen NACH.
0010       (0.36)
0011       JA?
0012       sie ham ja noch n bisschen ZEIT,
```

Gerahmt durch zwei Pausen äußert die Kandidatin eingangs die Intonationsphrase *ich KLAUbe;* (Zeile 2). Durch die Sprecherdeixis *ich* (Zeile 2) bringt sie sich in ihrer Rolle als Kandidatin in das Gespräch ein und eröffnet zugleich eine sowohl logische als auch syntaktische Leerstelle, die sie nicht schließt, obwohl sie den Turn und den FLOOR hält. Es ist schließlich der Prüfende, der den Slot durch *sie ham ALles erzählt* füllt (Zeile 4). Durch diesen engen syntaktischen Anschluss zeigt er an, wie er das Verhalten der Kandidatin interpretiert. Zugleich nimmt er ihr damit eine potenziell imagebedrohende Äußerung ab, denn das Eingeständnis, alles gesagt zu haben, könnte als ein Indiz begrenzten Wissens aufgefasst werden – ein Eindruck, der in Prüfungsgesprächen unbedingt zu vermeiden ist. Alima jedenfalls bestätigt die Interpretation des Prüfenden, indem sie ihre Eingangsformulierung wiederholt und nun den durch *ich glaube* eröffneten Slot durch *JA* füllt (Zeile 6). Dass der Prüfende daraufhin eine Rückversicherung anschließt (*JA?*: Zeile 7), verdeutlicht sein Bemühen, den Übertritt in ein Frage-Antwort-Format als von der Kandidatin initiiert herzustellen. Dies erscheint insofern bemerkenswert, als ihm qua institutioneller Rolle die Befugnis zukommt, das ‚Präsentieren der Ergebnisse' zu beenden. Auf seine Initiative folgt keine verbale, möglicherweise aber eine nonverbale Reaktion. Jedenfalls kann die Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' damit als abgeschlossen gelten.

Im nächsten Schritt kündigt der Prüfende den Übergang zur nächsten Teilphase an (Zeile 9) und begründet dies durch die verbleibende Zeit (Zeile 12). Dabei bezeichnet er die angekündigte Prüferaktivität als *nachfragen* (Zeile 9), was insofern instruktiv erscheint, als Nachfragen dazu dienen, „Inhalte zu ergänzen oder zu illustrieren" (Spiegel 2006a: 57). Der Prüfende perspektiviert seine Fragen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

folglich als auf die kandidatenseitigen Ausführungen in der Teilphase der Ergebnispräsentation bezogen. Und tatsächlich zeigt sich beim Blick auf die Gestaltung der Frage-Antwort-Sequenzen, dass Prüfende häufig einen retrospektiven Bezug zu den unmittelbar vorausgehenden oder zu den weiter zurückliegenden Ausführungen der KandidatInnen herstellen. Aus diesem Grund möchte ich die Ethnobezeichnung übernehmen und die Teilphase als ‚Bearbeiten von Nachfragen' bezeichnen. Um allerdings auch zu erfassen, dass sich die Prüferaktivitäten nicht auf Nachfragen beschränken, sondern dass durchaus auch Prüfungsfragen mit überwiegend prospektivem Charakter vorkommen, soll der erste Teil des Kompositums in Klammern gesetzt werden (‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen').

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Grenze zwischen dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' und dem ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' in #5|23 klar markiert ist, denn die Interagierenden schließen die eine Teilphase gemeinsam ab und der Prüfer kündigt die Fortsetzung des Prüfungsgesprächs in einem durch Fragen gesteuerten Format explizit an. Eine solche metakommunikative Überleitung findet sich allerdings nicht in allen Prüfungsgesprächen. Es stellt sich daher die Frage, wie sich die Interagierenden über den Wechsel in der Interaktionsbeteiligung verständigen, wenn eine explizite Grenzmarkierung fehlt. Angesichts der prüferseitigen Zurückhaltung während der Ergebnispräsentation könnte man zunächst annehmen, dass grundsätzlich jedes Eingreifen als ein potenzielles Beendigungssignal gelten kann. Allerdings ist zu bedenken, dass es funktional deutliche Unterschiede zwischen den Interventionen gibt. So greifen die Prüfenden durchaus auch mit steuernden Hinweisen wie *kommen sie JETZT (.) zum fall.* (TK1.1_SM, 12:54) ein, die ja gerade auf eine Fortsetzung der Ergebnispräsentation fokussieren. Und selbst wenn es sich bei ihren Interventionen um Nachfragen handelt, so ist es möglich, dass die KandidatInnen im Anschluss an deren Bearbeitung zur Präsentation der Ergebnisse zurückkehren und die Frage-Antwort-Sequenz damit als eine Nebensequenz behandeln. Dies wiederum muss der Intention der Prüfenden nicht unbedingt zuwiderlaufen, denn möglicherweise wollten diese durch ihr Eingreifen nur ein lokales (Verständnis-)Problem bearbeiten.

In diesen Überlegungen deutet sich an, dass die Teilphasen nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt sind. Vielmehr kommt es nach einer Intervention vor, dass sich die phasenspezifischen Beteiligungserwartungen einige Zeit in der Schwebe befinden, wenn das ‚Präsentieren der Ergebnisse' nicht explizit beendet wird. Ein Beispiel dafür möchte ich im Folgenden analysieren (s. #5|24). Das Datum stammt aus dem psychologischen Prüfungsteil. Bereits vor dem in #5|24 wiedergegebenen Ausschnitt hat der Kandidat Klaus Meermann die beiden Aktivitätskomplexe, die mit Blick auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben als obligatorisch gelten können, bearbeitet. Im Überblick lässt sich der thematische Verlauf der bisherigen Prüfung folgendermaßen zusammenfassen:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation':
- Relevantsetzen der Kategorien Gewalt, Macht und Ohnmacht
- Einordnen des Sachverhalts im Fall als verbale Gewalt
- Definieren von Macht, Ohnmacht und Gewalt
- Formen von Gewalt: Einordnen des Sachverhalts im Fall als direkte Gewalt

‚Maßnahmen darlegen':
- Teamgespräch, Intervisionen/Supervisionen, Schulungen
- Begründung der Maßnahme Schulungen: Fehlverhalten der Auszubildenden Frau Gern

Dass der Kandidat die beiden für den Prüfungsteil relevanten schriftlichen Teilaufgaben bereits bearbeitet hat, erhöht grundsätzlich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Eingreifen der Prüfenden zum Beenden der Ergebnispräsentation führt. Ob dies allerdings tatsächlich der Fall ist, lässt sich nur durch eine mikroskopische Analyse der Sequenz rekonstruieren.

#5|24 ((14:07–16:06))

TK1.1_KM, Kandidat: Klaus Meermann (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferinnen: Marianne Brinker, Tanja Kurtz

```
0001 KM    ähm: (.) auch nochmal zum thema äh MISSverständnisse,
0002       °h also die schülerin WERtet ja (.) quasi das verhalten: °h
           von der frau otto,
0003       (0.43)
0004       sie würde sie ja ähm (0.22) ähm ABsichtlich terrorisieren?
0005       (0.26)
0006       äh wie im fallbeispiel STEHT,
0007       °hh (0.22) ähm:: (0.29) ((schmatzt)) <<leise> ja: > das ist
           naTÜRlich ähm-
0008       (0.53)
0009 P|MB  sehen sie darin AUCH ne form von gewalt,
0010 KM    (0.25)
0011       °h (.) äh das SIN-
0012       is diese verSTECKte gewalt mit_e gewaltphantasien;
0013       äh ALso,
0014       h° (0.25) ((schmatzt)) °hh (0.21) h° (0.22) dass quasi also
           die SCHÜlerin selber hat diese;
0015       also (.) t sie DENKT (.) ihr wird gewalt quasi angetan.
0016 P|MB  mh_[HM ],
0017 KM       [alS]O;
0018       (0.54)
0019 P|MB  und was IS sie dann in dem moment,=
0020       =TÄter oder opf[er];
0021 KM                  [ s]ie ist in dem falle dann: äh das OPfer.

0022 P|MB  mh_HM,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0023        ((schmatzt)) °h können sie dann noch was dazu sagen zu
            den URsachen,
0024 KM     (0.22)
0025        ((schmatzt)) °h äh von geWALT?
0026 P|MB   mh[_HM            ],
0027 KM       [((schmatzt)) °h] äh [JA ];
0028 P|MB                        [n a]lso jetzt speziell auf:
            [frau GERN];
0029 KM     [ÄHM:;=h° ]
0030 P|MB   bezogen;
0031 KM     °h JA:,
0032        äh äSO;
0033        (dit) ähso so wie ich die situation interpreTIEren würde,
0034        °h is es einfach wie in dem fallbeispiel beSCHRIEben ähm-
0035        <<schmatzend> °h > (.) dass äh die frau gern NICHT über
            die beginnende demenz informiert ist,
0036        °h (0.29) ähm: also quasi das äh äh (0.34) missverständis
            ähm: (.) vom mangelnden KRANKheitsbild,
0037        (0.5)
0038        oder das mangelnde verständnis für_s KRANKheitsbild,
0039        (0.91)
0040        ((schmatzt)) (.) u:nd ähm: (0.64) JA: allge-
0041        also was andres kann man aus dem fall jetzt nicht LEsen;=
0042        =ob_s also ich könnte ganz °h allgeMEIN könnt ich noch n
            paar ursachen von °h gewalt äh aufzählen:,
0043        die da WÄren halt zum beispiel;
0044 P|MB   na aber sie haben ja gerade selber geSAGT;=
0045        =sie MACHT sie ist ja zum;
0046        sie denkt ja sie is das OPfer sozusagen;=ne,=
0047        =weil sie sich persönlich ANgegriffen gefühlt.
0048        °hh was äh hat das_n das mit ursachen von geWALT zu tun;
0049 KM     (1.82)
0050        dass si[e ZU     ]-
0051 P|MB          [sie is ja] eigentlich die geWALTtätige in dem fall,
0052        weil (.) frau °h otto is ja ähm: die pf also
            HILFSbedürftigere;
0053        frau gerne sollte ja eigentlich professionell HANdeln.
0054        °h aber sie FÜHLT sich als opfer ham se grad gesAgt.
0055        (0.2)
0056 KM     JA,
0057 P|MB   WA w-
0058        wie kommt es dann dazu dass sie selber geWALTtätig wird;
0059        hat das gibt_s da n zuSAMmenhang?
0060 KM     °h na ja sie sie fühlt sich als OPfer,
0061        und hat dann eventuell °h mangelnde äh COping strategien
            nur,
0062        u:nd °h SCHREIT äh (.) quasi die frau (.) otto daraufhin
            (.) an.
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0063       (0.47)
0064 KM    ((schmatzt)) da[s macht] sie dann wieder zum (.)[TÄter     ].
0065 P|MB                 [oKAY   ];
0066 P|TK                                                  [ZEIT is um].
0067 P|MB  wir müssen AUF<<lachend>hören >.
0068 KM    vom opfer zum TÄt[er].
0069 P|MB                   [oK]AY,
```

In dem Ausschnitt greift die Prüferin Marianne Brinker insgesamt fünfmal fragend ein. Insofern entspricht ihre Beteiligungsweise auf den ersten Blick der in der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen'. Dennoch – so möchte ich im Folgenden argumentieren – lässt sich der Ausschnitt nicht eindeutig dieser Teilphase zuordnen. Vielmehr steigen die Interagierenden schleichend aus der Ergebnispräsentation aus. Wie sie dabei vorgehen, soll im Folgenden durch eine sequenzielle Analyse des Ausschnitts nachgezeichnet werden.

Dabei ist der Abschnitt vor der ersten Prüferintervention allerdings zweifelsfrei der Ergebnispräsentation zuzuordnen (Zeilen 1–7). Dieser beginnt damit, dass der Kandidat metakommunikativ ein neues Teilthema eröffnet (*MISSverständnisse*: Zeile 1), welches er anschließend durch eine Analyse der Situation im Fall bearbeitet. Im Zuge dessen kategorisiert er die Wahrnehmung der Auszubildenden Frau Gern, dass die demenziell erkrankte Frau Otto sie absichtlich terrorisiere, als Missverständnis (Zeilen 2–4) und weist seine Analyse als durch das schriftliche Fallbeispiel belegt aus (Zeile 6). An dieser Stelle ist inhaltlich ein möglicher Abschlusspunkt erreicht. Dennoch setzt Klaus das Thema durch *das ist naTÜRlich ähm* fort (Zeile 7) und projiziert damit eine abschließende Bewertung der analysierten Situation. Gleichzeitig zeigen sich an dieser Stelle massive Disfluenzen (DISFLUENCIES). Diese könnten ein Indiz dafür sein, dass Klaus hier weiterspricht, um die Ergebnispräsentation nicht von sich aus zu beenden. Möglich ist aber auch, dass es sich um ein lokales Produktionsproblem handelt, das beispielsweise auf eine Wortsuche zurückzuführen ist.

Jedenfalls greift die Prüferin ein, bevor Klaus die begonnene Turnkonstruktionseinheit beendet hat (Zeile 9), und formuliert eine syntaktische Frage. Diese bezieht sich auf das zuvor bearbeitete Thema. Entsprechend refokussiert die Anadeixis *darin* (Zeile 9) die von Klaus als „Missverständnis" bezeichnete Situation. Deren Einordnung unter die Kategorie Gewalt stellt die Prüferin durch ihre Frage zur Disposition. Da sich die Frage auf das unmittelbar vorhergehende Thema bezieht und da sie keiner umfangreichen Antwort bedarf, könnte der Kandidat sie beantworten und dann mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortfahren. Im Unterschied zu #5|23 werden die rollengebundenen Beteiligungserwartungen durch die Prüfungsfrage also nicht unbedingt dauerhaft verändert. Mit anderen Worten, dem Kandidaten bleibt ein Handlungsspielraum, das Beantworten der Prüfungsfrage als Nebensequenz herzustellen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie geht er mit der Prüferinitiative um? Er kategorisiert das Verhalten als *verSTECKte gewalt mit_e gewaltphantasien* (Zeile 12) und beantwortet die Frage der Prüfenden damit implizit positiv. Für seine Einordnung liefert er anschließend eine Erklärung in begründender Funktion, indem er darlegt, worin die versteckte Gewalt in dem Fallbeispiel besteht (Zeilen 13–15). An dieser Stelle wäre wiederum ein möglicher thematischer Abschlusspunkt erreicht. Wie aber bereits in Zeile 7 macht der Kandidat mit dem Diskursmarker *alSO;* (Zeile 17) eine Fortsetzung seines Turns erwartbar, als die Prüferin abermals eingreift.

Diese zeigt ihrerseits sowohl durch den Anschluss mit *und* (Zeile 19) als auch durch die Anapher *sie* (Zeile 19) an, dass sie den thematischen Fokus von Klaus übernimmt. Mit ihrer Frage setzt sie eine Klassifikation der Rolle von Frau Gern relevant (Zeile 19), wobei sie die Alternativen *TÄter oder opfer;* (Zeile 20) in der schnell angeschlossenen Rechtsexpansion bereits vorgibt. Mit dieser erneuten Intervention dokumentiert sie somit einerseits ihr Einverständnis mit der kandidatenseitigen Kategorisierung des Verhaltens als Gewalt und macht andererseits auf ein Darstellungsdefizit aufmerksam, welches darin besteht, dass Klaus die Rollenverteilung nicht offengelegt hat. Wie bereits bei der ersten Frage wäre es auch hier wieder möglich, die etablierten Relevanzen lokal zu bearbeiten und im Anschluss daran mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortzusetzen. Allerdings muss man davon ausgehen, dass jede weitere Frage eine Rückkehr zum ‚Präsentieren der Ergebnisse' unwahrscheinlicher macht, denn je länger sich die Interagierenden im Frage-Antwort-Muster bewegen, desto stärker verfestigt sich die damit einhergehende Beteiligungsweise. Insofern ist hier bereits eine graduelle Veränderung der rollengebundenen Beteiligungserwartungen eingetreten.

Der Kandidat ergreift im Anschluss den Turn und bearbeitet die Relevanzen der Frage, indem er Frau Gern die Opferrolle zuweist (Zeile 21). Dass er seine Antwort darüber hinaus aber nicht erweitert, beispielsweise durch eine Begründung, ist mit Blick auf das Korpus insgesamt ungewöhnlich. Zurückzuführen ist seine vergleichsweise kurze Antwort wohl nicht zuletzt darauf, dass die Prüferin unmittelbar im Anschluss den Turn ergreift. Dabei schließt sie nun erstmals einen Fragesatz an, der ein sprechhandlungsbezeichnendes Verb enthält (*sagen*: Zeile 23). Mit ihrer Aufforderung, etwas zu den Ursachen zu sagen, eröffnet sie zugleich einen deutlich größeren Antwortraum als mit den Fragen zuvor. Darauf folgt eine Reparatursequenz, in der das Verstehen des Gegenstands der Frage ausgehandelt wird (Zeilen 25–30). Im Zuge dessen verdeutlicht die Prüferin, dass sie eine auf den Fall bezogene Bearbeitung erwartet. Entsprechend führt der Kandidat in seiner Antwort an, dass Frau Gern nicht über die Krankheit von Frau Otto informiert gewesen sei (Zeilen 34–38). Auffällig ist dabei, dass er seine Antwort in mehrfacher Hinsicht kommentiert bzw. modalisiert. So weist er sie durch einen metapragmatischen Vorlauf als seine Situationsinterpretation aus (Zeile 33) und dämpft die Erwartungen gleich einleitend durch die Modalisierung mit *einfach* (Zeile 34). Entsprechend diesem einleitenden DOWNGRADING

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

rahmt er seine Antwort abschließend durch die Metakommentierung, dass man dem Fall keine weiteren Aspekte entnehmen könne (Zeile 41).[74] Damit evaluiert er sie selbst als wenig gehaltvoll und rechtfertigt dies zugleich durch die lückenhafte Quellenlage. Diese Rechtfertigung birgt insofern ein Kritikpotenzial, als es der Prüfenden die Verantwortung für die unzureichende Antwort zuweist, denn immerhin ist diese eine der mutmaßlichen Autorinnen des Textes.

Im Hinblick auf den noch immer schwebenden Übergang zwischen den Teilphasen ist nun interessant, was der Kandidat tut, nachdem er explizit verdeutlicht hat, dass er zur Aufgabenbearbeitung nichts weiter beizutragen hat. Denn einerseits könnte er die nächste Prüfungsfrage abwarten und würde damit signalisieren, dass er die Situation als ein ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' versteht. Andererseits könnte er auch mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortfahren. Er realisiert allerdings keine dieser beiden Alternativen, sondern bietet stattdessen zunächst nur an, allgemeine Ursachen von Gewalt aufzuzählen (Zeile 42). Dies wiederum setzt eine Reaktion der Prüferin relevant. Anstatt diese allerdings abzuwarten, schließt er ohne Pause eine Themeneröffnung an, die ein Darstellen eben dieser Ursachen projiziert (Zeile 43). An seiner Initiative zeigt sich einerseits, dass er eine Rückkehr zu einem ‚Präsentieren der Ergebnisse' nicht ohne Weiteres für möglich hält, zumal die Prüferin ja explizit verdeutlicht hat, dass sie eine Fokussierung auf fallbezogene Ursachen erwartet. Andererseits „unterwirft" er sich aber auch nicht vollständig einem Frage-Antwort-Muster, sondern bietet die Präsentation weiterer Aspekte an.

Die Prüferin unterbindet seine Initiative in Zeile 44. Ob sie an dieser Stelle tatsächlich eingreift, um auf der durch das ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' etablierten Beteiligungsweise zu insistieren, ist nicht zu entscheiden. Denkbar wäre auch, dass sie die Imagebedrohung, die von der Rechtfertigung des Kandidaten ausgeht, bearbeiten will oder dass ihr Eingreifen primär inhaltlich begründet ist, d.h., dass es ihr um die Bearbeitung eines Darstellungsdefizits geht. Jedenfalls können an dieser Stelle nicht Produktionsprobleme des Kandidaten ursächlich sein.

Mit der Einleitung ihres Turns durch *na aber* (Zeile 44) projiziert die Prüferin einen Widerspruch. Diesen bereitet sie vor, indem sie den früheren Beitrag des Kandidaten aufgreift, wonach Frau Gern sich in der Opferrolle sieht (Zeilen 45–46). Dadurch, dass sie diese Äußerung explizit als Zitat des Kandidaten ausweist (Zeile 44), hebt sie seine Verantwortung für deren Inhalt hervor. Zugleich aber zeigt sie damit auch auf, dass er (und nicht etwa sie) seine unzureichende Antwort zuvor zu verantworten hat. Dies macht sie noch deutlicher durch ihre Frage im Anschluss (Zeile 48). Indem sie nämlich nach einem Zu-

74 Anzumerken ist, dass Klaus mit der mangelnden Informiertheit von Frau Gern einen Aspekt anführt, den er bereits zu Beginn des Prüfungsteils eingebracht hat (s. TK1.1_KM, 11:30–12:10).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sammenhang zwischen der vermeintlichen Opferrolle und den Ursachen von Gewalt fragt, präsupponiert sie, dass es einen solchen Zusammenhang gibt, und folglich hätte der Kandidat diesen in seiner vorausgehenden Antwort auch benennen können. Dieses Defizit zu beheben, ist nun seine Aufgabe.

Nach einer fast zweisekündigen Pause setzt Klaus zu einer Antwort an. Die Prüferin aber startet in seinen Turn hinein, um eine Erläuterung der Rolle von Frau Gern anzuschließen (Zeilen 51–54), und fährt – nachdem Klaus die ihm zugeschriebene Äußerung durch *JA,* bestätigt hat (Zeile 56) – mit einer Reformulierung der Prüfungsfrage fort. Durch diese setzt sie ein Erklären-warum relevant, d.h., der Kandidat soll darlegen, wie es zur Gewalttätigkeit von Frau Gern kommt (Zeilen 58–59).

Richtet man nun den Blick auf die sprachliche Gestaltung ihrer außergewöhnlich umfangreichen Beiträge, so fällt auf, dass sie insgesamt sechsmal die Modalpartikel *ja* verwendet (Zeilen 44–48, 51–54). Damit markiert sie ihre Einlassungen zur Täter-Opfer-Beziehung nicht nur ostentativ als dem Kandidaten bekannt (s. Thurmair 1989: 104), sondern verleiht ihnen – angesichts der auffälligen Häufung – fast schon die Qualität eines Vorwurfs, dass der Kandidat den Zusammenhang nicht selbstständig erkannt hat.

In seiner Antwort führt Klaus die mangelnden COPING-Strategien als möglichen Grund dafür an, dass Frau Gern vom (vermeintlichen) Opfer zur Täterin wird (Zeilen 60–64). Es folgt keine inhaltliche Reaktion auf seinen Beitrag, vielmehr signalisieren die Prüferinnen das Ende der Prüfungszeit und damit auch, dass der Kandidat sein Rederecht „verwirkt" hat.

Insgesamt zeigt die Prüferin durch ihre Beiträge an, dass die Antwort des Kandidaten zu den fallbezogenen Ursachen von Gewalt nicht ihren Erwartungen entspricht. Dabei belegen ihre Äußerungen, dass die Frage, die diese Ursachen elizitieren sollte, als eine Fortführung der vorausgehenden Frage-Antwort-Sequenz angelegt war, in der es um die Selbstwahrnehmung von Frau Gern als Opfer ging. Verallgemeinernd lässt sich daraus schließen, dass Frage-Antwort-Sequenzen nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern dass ihre Position in einem größeren sequenziellen Muster relevant ist, um die Antworterwartungen zu rekonstruieren. Wie das analysierte Beispiel zeigt, gilt das selbst dann, wenn an der sprachlichen Oberfläche nicht an eine vorausgehende Einheit angeschlossen wird.

Wie lässt sich der Übergang vom ‚Präsentieren der Ergebnisse' zum ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' zusammenfassend beschreiben? Diesbezüglich illustrieren die beiden Datenbeispiele (s. #5|23 und #5|24), dass die Grenze zwischen den beiden Teilphasen eindeutig markiert sein kann, aber nicht muss. Fehlt wie in Datum #5|24 eine solche Grenzmarkierung, so läuft die Aushandlung der rollengebundenen Beteiligungsweise unter Umständen über mehrere Sequenzen nebenbei mit. Dabei können die Perspektiven der Teilnehmenden zu einem bestimmten Zeitpunkt durchaus divergieren, so dass sich im Ergebnis Überlap-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

pungen zwischen den Teilphasen ergeben. Ziel der Analyse muss es sein, diese Perspektiven zu rekonstruieren. Dies wiederum erfordert die Einbeziehung von Indikatoren auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen. So können etwa Aspekte der Imagearbeit ebenso wie kandidatenseitige Produktionsprobleme den Übergang zu einem ‚Bearbeiten von Nachfragen' bedingen. Allerdings ist es ebenso möglich, dass solche Zögerungen lediglich lokal durch eine Prüfungsfrage bearbeitet werden und die KandidatInnen danach mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortsetzen. Von entscheidender Bedeutung ist somit, wie die Interagierenden anschließen, nachdem die Relevanzen einer Prüfungsfrage bearbeitet sind.

Im Ergebnis ist also festzuhalten, dass sich der Ausschnitt #5|24 nicht eindeutig bzw. nicht ausschließlich dem ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' zuordnen lässt. Anders als beim ‚Präsentieren der Ergebnisse' aber steuert die Prüferin die Themenbearbeitung durch (Nach-)Fragen, weshalb das Datenbeispiel im vorliegenden Teilkapitel behandelt wird. Diese Steuerung werde ich im Folgenden genauer in den Blick nehmen. Voranstellen aber möchte ich einige allgemeine Bemerkungen zu Fragen in Prüfungsgesprächen.

Grundsätzlich sind QUAESTIVE, zu denen die verschiedenen Typen von Fragen gehören, dem sprachlichen Zweckbereich des Wissenstransfers zuzuordnen (s. Zifonun et al. 1997: 103). Genauer besteht der Zweck einer (Informations-) Frage darin, ein Wissensdefizit des/r Fragenden zu beseitigen. Entsprechend lösen Fragen bei dem/r Befragten eine Suchprozedur nach demjenigen Wissenselement aus, das geeignet erscheint, die Wissenslücke zu schließen (s. von Kügelgen 2009: 353). Allerdings fragt die Prüfende in #5|24 ganz offensichtlich nicht, um eine Wissenslücke zu schließen. Vielmehr gehört es zum Wesen von Fragen in Prüfungsgesprächen, dass der/die Fragende über das erfragte Wissenselement verfügt (s. Wiesmann 1997: 229; Zifonun et al. 1997: 116). Prüfungsfragen stellen somit eine Aufforderung „to display knowledge" (s. Searle 1969: 69) dar. Diese kandidatenseitige Wissensdarlegung bildet die Voraussetzung, um eine Beurteilung vorzunehmen. Der/Die Prüfende erwirbt durch die kandidatenseitige Antwort folglich ein „Wissen zweiter Stufe" (Ehlich 1981a: 347).

Ehlich/Rehbein (1986: 68) prägen hierfür – unter Bezugnahme auf Searle – den Begriff der Examensfrage, mir hingegen scheint die in der deutschen Übersetzung von SPEECH ACTS gewählte Bezeichnung „Prüfungsfrage" geeigneter (s. Searle 1983: 103), da dadurch eine Assoziation zu bestimmten, institutionsspezifischen Prüfungsformaten vermieden wird.

Bereits die Sprechakttheorie hat darauf verwiesen, dass Fragen nicht isoliert zu betrachten sind, sondern dass sie den Status von initiativen Sprechakten haben.

> [A]lles, was auf sie folgt, wird unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob es relevant für das Ziel der Fragehandlung ist, insbesondere, ob es eine Antwort darstellt, eine Antwort impliziert oder eine Strategie für das Auffinden einer Antwort gibt. (Wunderlich 1976: 182)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dieser Zusammenhang zwischen Frage und der auf sie bezogenen Folgehandlung wird in der Konversationsanalyse in dem Begriff der Paarsequenz (ADJACENCY PAIR) erfasst (s. Schegloff/Sacks 1973). Charakteristisch für minimale Paarsequenzen ist, dass die beiden Teile unmittelbar aufeinander folgen, durch verschiedene SprecherInnen vollzogen werden und dass der erste Paarteil einen bestimmten zweiten Paarteil relevant macht, wie etwa ein Gruß einen Gegengruß oder eben eine Frage eine Antwort (s. Schegloff 2007b: 13–14). Für die PrüfungskandidatInnen stellt sich dieser Zusammenhang so dar, dass sie durch die initiative Fragehandlung zu einer Antwort verpflichtet sind (s. Trautmann 2004: 156, Fußnote 77).

Zudem legt die Frage einen inhaltlichen Antwortraum fest. Da dieser unterschiedlich eng oder weit sein kann, werden die kandidatenseitigen Handlungsmöglichkeiten in verschiedenem Maße eingeschränkt. Für das Unterrichtsgespräch zeigen Ehlich/Rehbein (1986: 81–87), wie der Antwortspielraum von SchülerInnen durch Regiefragen maximal begrenzt wird, so dass diese im Ergebnis darauf beschränkt sind, Leerstellen im Vortrag der Lehrkraft zu füllen. Dass dieses Muster auch in Prüfungsgesprächen vorkommt, kann Rahn (2011) exemplarisch am Material eines Ausschnittes aus einer Hochschulprüfung zeigen. Analog zum Unterrichtsgespräch, in dem es dem „Wissenserwerb in akzelerierter Form" (Ehlich/Rehbein 1986: 86; s. auch Ehlich 2009b: 338–340) dient, könne dieses Muster in Prüfungsgesprächen eingesetzt werden, um die thematische Progressivität zu beschleunigen (s. Rahn 2011: 385).

Allerdings weisen Skovholt et al. (2021: 101) darauf hin, dass initiierende Turns von Prüfenden als expansiv zu verstehen seien. Geht man von einer solchen gattungsspezifischen Norm aus, so wäre es etwa nicht ausreichend, syntaktische Fragen einfach mit *ja/nein* zu beantworten. Dieser Hinweis könnte den Zusammenhang zwischen Prüfungsfrage und Antwortraum insofern relativieren, als es zu kurz griffe, allein von dem syntaktischen Format einer Prüfungsfrage auf die Antworterwartungen zu schließen. Entsprechend wurde in Teilkapitel 5.2.1.4 für schriftliche Prüfungsaufgaben gezeigt, dass der vorgegebene Antwortraum gerade dann häufig überschritten wird, wenn eine Frage lediglich eine Entscheidung relevant setzt. Mit Blick auf mündliche Prüfungsfragen ist zudem die Position einer Frage innerhalb einer größeren Interaktionssequenz zu berücksichtigen, wenn Antworterwartungen rekonstruiert werden.

Nun kommen in Prüfungsgesprächen nicht ausschließlich eng steuernde Fragen vor, sondern auch solche, die umfangreiche Antworten relevant setzen. Wie Rahn (2022: 357–366, 2014: 204) zeigt, können Prüfungsfragen überdies Beiträge von unterschiedlicher Wissensqualität elizitieren. Dabei ist es in Hochschulprüfungen durchaus üblich, dass die Zone des konsolidierten Wissens verlassen wird und/oder dass KandidatInnen mit möglichen Gegenpositionen konfrontiert werden, um zu überprüfen, inwieweit sie sich ein eristisches Wissenschaftsverständnis angeeignet haben (s. Rahn 2022: 211–283; Meer 1998;

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Steuble 1986, 1983). Angesichts der unterschiedlichen Zweckbestimmungen der Institutionen ist dies in berufsschulischen Prüfungen nicht zu erwarten.

Wie in Teilkapitel 3.3 dargestellt, werden Frage-Antwort-Sequenzen im Unterrichtsgespräch regelmäßig um einen Feedback-Turn der Lehrkraft erweitert (s. Mehan 1979). Sequenziell handelt es sich dabei um eine Post-Expansion der Paarsequenz (s. Schegloff 2007b: 115–168). Im Hinblick auf Prüfungsgespräche hingegen unterscheiden sich die Befunde, inwiefern in dieser Position auch explizite (Negativ-)Bewertungen geäußert werden. Vermutlich – so können die in Teilkapitel 3.3 referierten Befunde resümiert werden – besteht eine Präferenz für implizite Feedbackformen. Dazu gehört insbesondere das Anschließen eines neuen ersten Paarteils, welcher eine Bewertung der vorherigen Antwort impliziert (s. Streeck 1979: 244). Damit fällt die Evaluation (bzw. der Auswertungsschritt in der Terminologie von Sinclair/Coulthard 1977: 78–79) mit dem gesprächsaktinitiierenden Eröffnungsschritt der nächsten Sequenz zusammen (s. Dedering/Naumann 1986: 135).

Wenn aber Prüfungsfragen zugleich die Bewertung der vorausgehenden Antwort dokumentieren (s. Streeck 1979: 244), so bedeutet dies, dass sie nicht ausschließlich prospektive Funktionen haben, also einen Zugzwang zur Beantwortung etablieren, sondern dass sie auch retrospektiv auf das zuvor Gesagte Bezug nehmen (s. Spranz-Fogasy 2010: 47). Durch diese Relation zwischen minimalen Frage-Antwort-Sequenzen wiederum entstehen größere Einheiten. Ziel des vorliegenden Teilkapitels ist es daher, anhand von Datenbeispielen den sequenziellen Verlauf über mehrere Fragen und Antworten hinweg zu rekonstruieren. Dabei sollen die verschiedenen retrospektiven und prospektiven Funktionen von Fragen herauspräpariert werden. Im Unterschied zu Rahn (2022: 155–210), der Realisierungsvarianten des Prüfungsfrage-Antwort-Musters beschreibt, steht insofern in der folgenden Analyse stärker die Funktion der einzelnen Prüfungsfragen in ihrer sequenziellen Position im Fokus als das Gesamtmuster. Als Grundlage der Darstellung dient das Datum #5|24, das ich zu diesem Zweck im Folgenden schrittweise analysiere.

Der erste Frage-Turn ist in #5|24a auszugsweise wiedergegeben. Mit diesem schließt die Prüferin an das von Klaus als Missverständnis eingestufte Problem an, dass sich die Auszubildende von der demenziell erkrankten Frau Otto terrorisiert fühlt.

#5|24a Frage-Turn 1

```
0009 P|MB sehen sie darin AUCH ne form von gewalt,
```

Mit ihrer ersten Nachfrage fokussiert die Prüferin den Kandidaten auf das Einordnen des von ihm dargestellten Missverständnisses unter eine Kategorie des generischen Wissens. Ein solches Einordnen stellt ein zentrales Element der ersten schriftlichen Teilaufgabe dar, des Bewertens der Fallsituation. Insofern zeigt die Prüferin durch ihre Frage an, dass die von dem Kandidaten ja bereits

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

bearbeitete Teilaufgabe für sie noch aktuell ist, sie macht ihn auf ein noch ungenutztes Bearbeitungspotenzial aufmerksam. Dieses besteht darin, die von ihm eingebrachte Situationsanalyse auf das für den Prüfungsteil maßgebliche generische Wissen zu projizieren. Relevant gesetzt wird somit eine Abstraktionsleistung, die zu einer Erhöhung der Qualität der Aufgabenbearbeitung führen soll. Die Prüfungsfrage zielt folglich auf ein **Elaborieren** des vorangegangenen Beitrags und hat damit sowohl retrospektive als auch prospektive Anteile. Denn einerseits bildet die vorausgehende Situationsanalyse die Grundlage für das Elaborieren, andererseits aber soll diese durch Hinzuziehung generischen Wissens weiterentwickelt werden.

Nachdem Klaus das Verhalten als versteckte Gewalt mit Gewaltfantasien klassifiziert hat, folgt der zweite Frage-Turn der Prüferin.

#5|24b Frage-Turn 2

```
0019 P|MB und was IS sie dann in dem moment,=
0020       =TÄter oder opf[er];
```

Dieser zweite Frage-Turn stellt zunächst eine positive Evaluation der Antwort auf die erste Frage dar, denn durch ihren Anschluss dokumentiert die Prüferin, dass sie mit der kandidatenseitigen Klassifikation des Verhaltens als Gewalt einverstanden ist. Indem sie ihre Frage durch *und* eröffnet, zeigt sie aber zugleich an, dass sie das im vorherigen Turn verbalisierte Wissen als unzureichend qualifiziert (s. Schilling 2001: 111, unter Bezugnahme auf Redder 1984). Sie macht Klaus damit auf ein Darstellungsdefizit aufmerksam, welches darin besteht, die Rolle von Frau Gern nicht explizit benannt zu haben. Die Funktion der Prüfungsfrage besteht folglich darin, die vorangegangene Antwort zu **präzisieren**. Im Unterschied zum ersten Frage-Turn wird hier also keine Weiterentwicklung der Antwort durch Hinzuziehung neuen Wissens relevant gesetzt. Da somit die thematische Progressivität weniger vorangetrieben wird, sind die prospektiven Anteile dieser Frage geringer als die der Elaborierungsfrage im ersten Turn.

Im Hinblick auf das Design der Frage fällt das zweiteilige Format auf. Dabei wird der in der ersten Intonationsphrase durch das Fragepronomen *was* (Zeile 19) eröffnete Antwortraum durch die zweite, schnell angeschlossene Intonationsphrase auf zwei Alternativen eingeschränkt (*=TÄter oder opfer;*: Zeile 20). Indem die Frage damit eine Entscheidung zwischen diesen Alternativen relevant setzt, wird die Möglichkeit einer irrelevanten Antwort ausgeschlossen (s. auch Skovholt et al. 2021: 113). Auch dies unterstreicht die Präzisierungsfunktion der Frage.

Die etablierten Relevanzen bedient der Kandidat, indem er Frau Gern in seiner Antwort die Opferrolle zuweist. Daraufhin ergreift die Prüferin erneut den Turn (s. #5|24c) und formuliert erstmals einen initialen Paarteil unter Verwendung eines sprechhandlungsbezeichnenden Verbs (*sagen*: Zeile 23). Somit handelt es sich bei dieser Äußerung nicht um eine Frage, sondern um eine Aufforderung,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

auch wenn die Prüferin das syntaktische Format eines Fragesatzes wählt.[75] Dies illustriert, dass Fragen nicht das einzige Mittel darstellen, um Kandidatenbeiträge zu elizitieren. Dass ich diese Bezeichnung (bzw. die der Nachfrage) dennoch beibehalten werde, um in einem allgemeinen Sinne auf den initiierenden Paarteil Bezug zu nehmen, liegt darin begründet, dass Fragen gegenüber Aufforderungen dominieren, und zwar insbesondere in der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen'.

Zurückkommend auf das Beispiel #5|24 lässt sich festhalten, dass die Prüfende den Kandidaten auffordert, etwas zu den Ursachen zu sagen. Damit eröffnet sie einen vergleichsweise größeren Lösungsraum als in den ersten beiden Frage-Turns.

#5|24c Turn-Komplex 3

```
0022 P|MB mh_HM,
0023      ((schmatzt)) °h können sie dann noch was dazu sagen zu
          den URsachen,
0024 KM   (0.22)
0025      ((schmatzt)) °h äh von geWALT?
0026 P|MB mh[_HM           ],
0027 KM     [((schmatzt)) °h] äh [JA ];
0028 P|MB                        [n a]lso jetzt speziell auf:
          [frau GERN];
0029 KM   [ÄHM:;=h° ]
0030 P|MB bezogen;
```

Ein weiterer Unterschied zu den vorangegangenen Frage-Turns besteht darin, dass die Aufforderung der Prüferin in #5|24c Gegenstand interaktionaler Aushandlung ist und sich somit über mehrere Turns hinweg erstreckt. Dabei wird der Lösungsraum durch die kandidateninitiierte Reparatursequenz auf diejenigen Ursachen von Gewalt eingeschränkt, die mit der Akteurin Frau Gern in Zusammenhang stehen.

Eine solche Benennung von Ursachen ist ein Teilthema, welches die KandidatInnen üblicherweise im Rahmen des Zerlegens des Prüfungsgegenstands bearbeiten. Insofern fokussiert die Prüferin den Kandidaten durch ihre Aufforderung auf eine Lücke im Hinblick auf die Bearbeitung der schriftlichen Prüfungsaufgaben. Die interaktive Funktion der Aufforderung besteht folglich darin, die Aufgabenbearbeitung zu **ergänzen**, was an der sprachlichen Oberfläche (typischerweise) durch das Adverb *noch* (Zeile 23) angezeigt wird (s. auch Rahn

75 Fragen sind durch ihre Funktion definiert, Fragesätze bilden eine formale Klasse (Satzmodus). Fragesätze erscheinen besonders geeignet, um Fragen zu realisieren, aber auch andere Satztypen können zur Realisierung von Fragen genutzt werden (s. Altmann 1993). Wunderlich (1976: 182) spricht deshalb von „Dissoziierungen zwischen Fragesätzen und Fragehandlungen".

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2022: 165).[76] Folglich setzt sie ähnlich wie eine Elaborierungsfrage das Einbringen neuen Wissens relevant und hat größere prospektive Anteile als eine Präzisierungsfrage.

Berücksichtigt man nun diese Anforderung, neues Wissen einzubringen, so erscheint es nachvollziehbar, dass sich der Kandidat – wie weiter oben gezeigt – in seinem folgenden Beitrag veranlasst sieht, Rechtfertigungen dafür einzubringen, dass er im Wesentlichen einen bereits früher im Prüfungsverlauf eingeführten Aspekt reformuliert. Dies wiederum veranlasst die Prüferin dazu, erneut einzugreifen (s. Frage-Turn 4).

#5|24d Frage-Turn 4

```
0044 P|MB na aber sie haben ja gerade selber geSAGT;=
0045      =sie MACHT sie ist ja zum;
0046      sie denkt ja sie is das OPfer sozusagen;=ne,=
0047      =weil sie sich persönlich ANgegriffen gefühlt.
0048      °hh was äh hat das_n das mit ursachen von geWALT zu tun;
```

Dieser vierte Frage-Turn und auch die daran anschließenden Turns der Prüferin (hier nicht wiedergegeben: Zeilen 51–54, 57–59) sind deutlich umfangreicher und sie beinhalten nicht nur Fragen, sondern auch Assertionen. Dabei bindet die Prüferin die Assertionen in den Zeilen 44 bis 47 als einen Einwand gegen die vorausgehende Antwort des Kandidaten an. Den Äußerungen kommt somit die Funktion eines (impliziten) Feedbacks in der dritten Turn-Position zu. Ihre dadurch eingebrachte Kritik besteht im Kern darin, dass der Kandidat den retrospektiven Bezug der im dritten Turn-Komplex geäußerten Aufforderung nicht erkannt hat. Indem sie nämlich seine Äußerungen, die dieser Aufforderung vorausgehen, wiedergibt und sie dabei explizit als Zitat ausweist, zeigt sie an, dass diese bei der Benennung der Ursachen von Gewalt hätten berücksichtigt werden müssen.

Ihre negative Evaluation kommt folglich einer Zurückweisung seines vorangegangen Bearbeitungsversuchs gleich. Entsprechend wird die Aufforderung, die diesen Bearbeitungsversuch initiiert hat, durch die Frage in Zeile 48 re-initialisiert (s. Franke 1990: 31–32). Die Assertionen in Zeile 44 bis 47 erfüllen damit nicht nur die Funktion eines Feedbacks, sondern sie geben dem Kandidaten zugleich auch Hinweise für die Überarbeitung seiner Antwort. Mit Ehlich/Rehbein (1986: 30–33) sind sie deshalb als Wink aufzufassen. Auch wenn sie nicht die Illokution einer Frage realisieren, möchte ich solche Assertionen dennoch als Teil der Aktivität Nachfragen auffassen, da sie dazu dienen, minimale Frage-Antwort-Sequenzen miteinander zu verbinden.

76 Im Unterschied zu den beiden ersten Fragen ist die interaktive Funktion des Ergänzens in diesem Fall nicht auf den unmittelbar vorausgehenden Beitrag bezogen, sondern nimmt auf den „Bearbeitungsstatus" der schriftlichen Prüfungsaufgabe insgesamt Bezug.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Prüferin im obigen Ausschnitt anzeigt, dass die Antwort des Kandidaten nicht ihren Erwartungen entspricht. Sie weist diese zurück und fordert ihn durch ihre re-initialisierende Frage zu einer Überarbeitung auf. Wermbter (2013: 308–309) bezeichnet solche Fragen im dritten Turn als „Nachhaken". Indem Prüfende dabei ihre ursprüngliche Frage reformulieren oder einen propositionalen Inhalt vertiefen, insistieren sie auf deren Bearbeitung. Eine prüfungsspezifische Funktion erfüllen solche Nachhak-Sequenzen insofern, als die Prüfenden damit ihrer Aufgabe der Wissensüberprüfung nachkommen (s. Wermbter 2013: 312).

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, dass die Prüfenden mit ihren Fragen auf die vorausgehenden Ausführungen der KandidatInnen Bezug nehmen. Dabei weisen sie entweder allgemein auf Bearbeitungspotenziale bzw. -lücken hin, welche sich aus einer Diskrepanz zwischen den kandidatenseitigen Ausführungen und den Lösungserwartungen in Bezug auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben ergeben (s. #5|24a, #5|24c), oder sie nehmen konkret auf ein Darstellungsdefizit Bezug, welches die KandidatInnen bearbeiten sollen. Dies kann entweder die Präzisierung eines Aspekts betreffen (s. #5|24b) oder die Überarbeitung einer Antwort insgesamt erforderlich machen (s. #5|24d). So setzt die re-initialisierende Frage in #5|24d die **erneute Bearbeitung** der Bezugsaufforderung relevant.

Im Folgenden möchte ich zwei weitere Datenbeispiele analysieren, in denen die KandidatInnen zur Überarbeitung einer vorangegangenen Äußerung aufgefordert werden. Dabei geht es im Unterschied zu Datum #5|24d allerdings nicht um die erneute Bearbeitung der ursprünglichen Frage bzw. Aufforderung. Vielmehr sollen daran zwei weitere Ausprägungen der prüferinitiierten Überarbeitung verdeutlicht werden: Im ersten Fall wird die **Korrektur** einer früheren Assertion (s. #5|25) eingefordert und im zweiten Fall geht es um die **Bearbeitung eines Einwands** (s. #5|26).

In Datum #5|25, das den Beginn der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' darstellt, wird die Kandidatin aufgefordert, eine früher benannte Regel zum Ehegattentestament zu korrigieren.

#5|25 ((05:56–06:43))

TK2_KE_LF3.1, Kandidatin: Katharina Els (L1: Rumänisch, Niveau Deutsch: S|C2), Prüferin: Maren Anstatt

```
0001 P|MA ähm: ich würde ganz gerne nochmal auf das
          Ehegattentestament zurückkommen?
0002      [da ham sie] jetzt geSAGT,
0003 KE   [JA        ],
0004 P|MA es müssen nIch beide unterSCHREIben.
0005      (0.26)
0006 KE   JA:,
0007      (0.73)
0008 P|MA SIcher?
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0009        (9.79)
0010 KE     ALso;
0011        na ich HAB mich da-
0012        JA:,
0013        (0.23)
0014        das is RICHtig,
0015        es müssen BEIde unterschreiben,=
0016        =es kann aber NUR von-=
0017        =es muss nur von einem verFASST werden.=
0018        =al JA.
0019        °hh also ein ein ehepartner SCHREIBT das,
0020        und beide unterSCHREIben?
0021        °hhh ähm:: (1.21) JA.
0022        geNAU.
0023        mh_HM,
0024        ein ehe(.)partner kann das schreiben und beide
            unterSCHREIben sie.
0025 P|MA   mh_[HM:],
0026 KE        [JA ].
0027 P|MA   oKAY;
0028        weil sonst WÜSSte man ja gar nich;
0029 KE     ja geNAU.
0030 P|MA   war der an[dere überhaupt] [ daB]EI,
0031 KE               [geNAU         ];
0032                                    [alSO],
0033 P|MA   o[der NICH];=ne?
0034 KE      [geNAU   ].
0035 KE     ja.
0036        also beide müssen unterSCHREIben,=
0037        =einer kann es verFASsen.
0038        (0.72)
0039 P|MA   geNAU.
```

Im Unterschied zu den bislang beschriebenen Nachfragen, die entweder auf die unmittelbar vorausgehenden Äußerungen Bezug nehmen oder generell auf Bearbeitungslücken oder -potenziale hinweisen, greift die Prüferin im vorliegenden Ausschnitt mit dem *Ehegattentestament* (Zeile 1) einen Gegenstand auf, den die Kandidatin bereits zu einem früheren Zeitpunkt beim ‚Präsentieren von Aufgabenlösungen' dargestellt hat (s. TK2_KE_LF3.1, 04:59–05:36). Entsprechend muss sie zunächst in einer Metakommentierung das Thema re-etablieren (Zeile 1). Damit löst sie das „Problem der Sequenzialität von Gesprächen" (Harren 2015: 233), welches ein unmittelbares Anknüpfen an Beiträge, die bereits mehrere Turns zurückliegen, unmöglich macht. Zugleich illustriert diese Metakommentierung die für das Korpus insgesamt geltende Präferenz, Fragen auf die Ausführungen der KandidatInnen zurückzubeziehen (s. auch Rahn 2022: 106) und sie damit explizit als Nachfragen auszuweisen. Die Äußerung stellt aber nicht nur einen retrospektiven Bezug her, sondern sie hat auch eine prospektive Funktion, indem sie den Kontext für die folgende Frage etabliert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bevor die Prüferin diese allerdings formuliert, gibt sie zunächst eine Äußerung der Kandidatin wieder (Zeilen 2–4). Dabei fällt erstens auf, dass sie die Wiedergabe explizit als ein Zitat ausweist (*da ham sie jetzt geSAGT,*: Zeile 2), und zweitens, dass sie zwei Wörter stark akzentuiert (*nIch beide unterSCHREIben*: Zeile 4). Durch diese prosodische Gestaltung wird der genaue Wortlaut des Zitats relevant gesetzt.[77] Zudem deutet sich in der Intonation eine kritische Haltung gegenüber dem propositionalen Gehalt an. Trotzdem bestätigt die Kandidatin Katharina die Wiedergabe durch *JA:,* (Zeile 6) und bekräftigt damit zugleich die Gültigkeit ihrer früheren Äußerung.

Nach einer kurzen Pause schließt die Prüferin die elliptische Entscheidungsfrage *SIcher?* an (Zeile 8). Im wörtlichen Sinne erfragt sie damit die epistemische Haltung zu dem zuvor zitierten Wissensinhalt. Da in einer Prüfungssituation allerdings außer Zweifel steht, dass der/die Prüfende über das behandelte Wissen verfügt, kommt die Frage einer Aufforderung gleich, die Antwort zu korrigieren. Dass die Kandidatin diese Illokution erkennt, zeigt sich an ihrer verbalen Reaktion, die auf eine fast zehnsekündige Pause folgt (Zeile 9). In der Antwort nämlich behandelt sie die Frage nicht nur als eine Korrekturinitiierung, sondern sogar als Korrekturdurchführung, die sie in Zeile 14 durch *das is RICHtig,* bestätigt. Anschließend formuliert sie eine revidierte Regel, wonach beide unterschreiben, aber nur einer das Testament verfassen müsse (Zeilen 15–18). Diese Regel reformuliert sie zweimal, wobei sie die Reihenfolge der Regelteile vertauscht (Zeilen 19–20, 24). Als neues Wissenselement bringt sie folglich ein, dass das Testament nur von einem Ehepartner geschrieben werden muss (Zeilen 17, 19). Damit relativiert sie ihren eigenen Fehler insofern, als sie ex post einen Sachverhalt präsentiert, für den tatsächlich eine/r der beiden EhepartnerInnen ausreichend ist.

Die Prüferin ratifiziert die Antwort (Zeile 27) und schließt eine „Mini-Unterweisung" an, in der sie den Zweck der Regel darlegt (s. zu umfangreicheren Wissensvermittlungssequenzen: Rahn 2022: 186–197). Bezeichnend ist, dass die Kandidatin währenddessen dreimal die Bestätigungspartikel *genau* äußert (Zeilen 29, 31, 34). Dadurch stellt sie ihre epistemische Unabhängigkeit heraus (s. Deppermann 2015: 15), d.h., sie betont, ebenfalls über den verbalisierten Zusammenhang zu verfügen. Schadensbegrenzung betreibt sie damit insofern, als sie retrograd versucht, ihren Fehler als einen Performanzfehler erscheinen zu

77 Demgegenüber finden sich im Korpus auch Fälle, in denen der Wortlaut keine Rolle spielt. In einem Beleg zitiert ein Prüfender eine Kandidatin sogar mit einer Assertion, die diese gar geäußert hat (s. TK2_KE_LF1.3, 06:33–06:35; s. auch Amorocho 2017: 140, Datum 2). Solche Wiedergaben dienen offensichtlich ausschließlich der Etablierung eines Kontextes, in den die Nachfrage eingebettet werden kann. Für die KandidatInnen ergibt sich daraus die Anforderung zu erkennen, ob es auf die korrekte Wiedergabe der eigenen Äußerung ankommt oder nicht.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

lassen. Dies untermauert sie dadurch, dass sie im Anschluss zum dritten Mal die korrigierte Regel formuliert (Zeilen 36–37).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Nachfrage der Prüferin in diesem Ausschnitt die Funktion hat, einen Fehler der Kandidatin zu korrigieren. Dieses tut sie nicht „an Ort und Stelle", sondern erst, nachdem sie die Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' eröffnet hat. Ein solcher Abstand macht es nötig, die zu korrigierende Äußerung vor deren Bearbeitung erneut zugänglich zu machen. Für die Kandidatin stellt diese Nachfrage die größtmögliche Imagebedrohung dar, denn dadurch geraten ihre Wissensdefizite in den Fokus der Aufmerksamkeit. Insofern ist es naheliegend, dass Katharina in #5|25 versucht, ihren Fehler zu relativieren und ihn als einen Performanzfehler erscheinen zu lassen.

Auf Prüferseite könnten solche Nachfragen dadurch motiviert sein, dass sie den KandidatInnen MONITA aufzeigen wollen, um dadurch zu verhindern, dass diese unrealistisch positive Beurteilungserwartungen ausbilden. Denkbar wäre aber auch, dass sie dem Prüfungsgespräch nicht nur die Funktion der Wissensüberprüfung zuweisen, sondern dass sie es zugleich als eine Lernsituation verstehen, die die Möglichkeit eines direkten Feedbacks bietet. Dafür würde im obigen Datenbeispiel sprechen, dass die Prüferin eine Unterweisung anschließt, in der sie den Zweck der Regel erklärt.

Im Folgenden möchte ich ein drittes Beispiel hinzuziehen, in dem durch eine prüferseitige Nachfrage eine Überarbeitung relevant gesetzt wird (s. #5|26). Im Unterschied zu den Ausschnitten #5|24 und #5|25 weist die Prüferin dabei die Bezugsäußerung allerdings nicht endgültig zurück, sondern sie formuliert einen Einwand, gegen den die Kandidatin ihren Beitrag verteidigen muss.

Zum Kontext ist dabei vorauszuschicken, dass das Datum aus dem psychologischen Prüfungsteil stammt, dem ein äußerst krisenhaft verlaufener pflegerischer Prüfungsteil vorausgegangen ist. Thematisch geht es um das Problem des Helfersyndroms. Konkret stellt der folgende Ausschnitt einen Teil der Antwort auf die Frage dar, wie das Team mit der Auszubildenden Sabine umgehen solle, die an einem Helfersyndrom leidet.

#5|26 ((08:59–10:00))

TK1.2_RA, Kandidatin: Ramona Albert (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 RA    dann würd_ich ähm h° trotzdem noch mit der ähm
           WOHNbereichsleitn sprechen,=
0002       =dass man sich d ähm zuSAMmensetzt,
0003       (0.29)
0004       und lösungen FINdet,
0005 P|DS  welche LÖsungen denn z[um          ] beisp[iel  ];
0006 RA                          [((schnalzt))]      [die l]ösungen
           wären zum beispiel halt auch ähm °h sie einfach zu
           entLASten,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0007       vielleicht auch zu beURlauben;
0008       oder dass man sie halt °hh ähm ihr vorschlägt dass sie
           vielleicht n bisschen einfach ne AUSzeit nimmt,
0009       (0.28)
0010       dass sie sich selber n bisschen °hhh ((schmatzt)) einfach
           erHOlen kann;=
0011       =und (0.23) an sich selber ARbeiten kann;=
0012       =vielleicht sogar ne therapie machen KANN,=
0013       =wenn sie des (0.3) gerne MÖCHte,=°h
0014       (0.51)
0015       ((schmatzt))=JA;=
0016       =und dann auch mit dem TEAM natürlich da ganz klar drüber
           sprechen;
0017       °hh UND ähm:-
0018       (0.58)
0019       dass das team einfach im team (och/auch) keine unruhe
           erstmal: (.) so entSTEHT.
0020 P|DS  mh_HM:,
0021       mh_HM;=
0022       =°h AUSzeit in der ausbildung,
0023       is des reaLIStisch,
0024 RA    ((schmatzt)) (.) JA.
0025       (0.27)
0026 P|DS  JA:,
0027 RA    die MÖGlichkeit besteht.
0028 P|DS  mh_HM,
0029       (0.38)
0030       WIE denn?
0031       (0.46)
0032 RA    °h ALso;
0033       ich weiß nur bei uns auf der arbeit ham wir das AUCH
           gehabt;=
0034       =dass sich da eine schülerin n halbes jahr AUSzeit
           genommen hat;
0035       (0.48)
0036       aus [priVAten g]ründen;
0037 P|DS      [oKAY      ];
0038 RA    und ich denk[e also °h sie könnte das wahrscheinlich
           zu]RÜCKstellen;=
0039 P|DS              [gut dann zuRÜCKstellen
             ];
0040 RA    =dass sie dann SPÄter wieder ein-=°h
0041 P|DS  GU[T].
0042 RA      [a]lso ich denke da: würde es mittel und wege GEben.
0043       (1.96)
0044 P|DS  oKAY.
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Ausschnitt beginnt mit dem Vorschlag Ramonas, ein Gespräch mit der Wohnbereichsleiterin zu führen, um Lösungen zu finden (Zeilen 1–4). Daraufhin greift die Prüfende mit einer Nachfrage ein, durch die sie anzeigt, dass dieser Vorschlag zu unspezifisch ist und folglich präzisiert werden sollte (*welche LÖsungen denn zum beispiel;*: Zeile 5). Dass eine solche Präzisierungsaufforderung auf den Vorschlag folgt, Gespräche zu führen, ist typisch für das Teilkorpus Otto. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Prüfenden den Vorschlag als eine Pseudo-Lösung bewerten, denn faktisch wird damit die Aufgabe, Maßnahmen bzw. Lösungen für das im Fall beschriebene Problem darzulegen, an die fiktiven AkteurInnen delegiert.

Die Kandidatin macht daraufhin mehrere Lösungsvorschläge, die sie in einem überwiegend listenförmigen Format präsentiert (Zeilen 6–19). Im Zuge dessen äußert sie unter anderem die Idee, dass sich die Auszubildende eine Auszeit nehmen und diese für eine Verbesserung ihres Zustands nutzen könnte (*erHOlen, an sich selber ARbeiten, therapie*: Zeilen 10–12). Dabei ist ihre epistemische Haltung dem eingebrachten Vorschlag gegenüber allerdings durch Unsicherheit gekennzeichnet, die sich darin zeigt, dass sie gerade bei dessen Einführung auffällig viele HEDGES verwendet (s. Schwitalla 2006b: 155–156).

Die Prüferin quittiert den Beitrag durch zweimaliges *mh_Hm* (Zeilen 20–21). Dabei hinterlässt vor allem die Wiederholung der Rezipienz mit flacher, steigend-fallender Tonhöhenbewegung den Eindruck, dass sie den eingebrachten Vorschlägen skeptisch gegenübersteht (Zeile 21). Dieser Eindruck bestätigt sich durch die eng angeschlossene Nachfrage. Syntaktisch ist diese so gestaltet, dass die Prüferin zunächst die Referenz auf den von der Kandidatin eingebrachten Vorschlag *AUSszeit in der ausbildung* etabliert (Zeile 22) und dann die syntaktische Frage *is des reaLIStisch,* anschließt (Zeilen 23). Damit weist sie die Antwort der Kandidatin nicht endgültig zurück, formuliert aber einen potenziellen **Einwand**, den die Kandidatin **bearbeiten** soll. Sie macht also ihr Feedback zum Gegenstand interaktionaler Aushandlung. Dabei führt sie mit dem Adjektiv *realistisch* ein Bewertungskriterium ein und signalisiert durch ihre Frage Zweifel, ob der eingebrachte Vorschlag dieses Kriterium erfüllt. Diese Problematisierung eröffnet der Kandidatin zwei Optionen. Sie kann den Vorschlag einerseits als unrealistisch evaluieren und damit außer Kraft setzen oder sie hat andererseits die Möglichkeit, ihn gegen den Einwand abzusichern, indem sie Belege dafür anführt, dass er das fragliche Kriterium erfüllt.

Die Kandidatin allerdings behandelt die Frage im wörtlichen Sinne als Entscheidung zwischen zwei Alternativen und beantwortet sie mit einfachem *JA* (Zeile 24). Daran ändert auch die skeptische Nachfrage der Prüferin nichts (Zeile 26). Vielmehr bleibt die Kandidatin bei ihrer Entscheidung, die sie weder abschwächt noch begründet (*die MÖGlichkeit besteht.*: Zeile 27). Dass die Prüferin eine solche Begründung erwartet, zeigt sie im nächsten Turn auf. Durch die *denn*-Frage nämlich verdeutlicht sie, dass die Kandidatin „nun nicht weiter ihre Position lediglich behaupten kann, sondern diese auch plausibel machen muss"

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(Heller 2012: 81). Noch stärker als in den vorangegangenen Turns wird folglich ein Argumentieren projiziert (s. Heller 2012: 81).

Diesen Zugzwang erkennt die Kandidatin schließlich und beruft sich in ihrer Antwort auf den Topos der Augenzeugenschaft, dem zufolge man für etwas Gültigkeit beanspruchen kann, was man selbst gesehen hat. Allerdings leitet sie ihre Äußerung durch den EPISTEMIC STANCE MARKER *ich weiß nur* ein (s. Weatherall 2011) und signalisiert damit, dass sie lediglich über eingeschränktes Wissen zum Gegenstand der Frage verfügt. Einerseits wählt sie mit diesem epistemischen Vorlauf also ein Mittel, um sich vor präzisierenden oder elaborierenden Nachfragen der Prüferin zu schützen. Andererseits aber ist das Eingeständnis eingeschränkten Wissens in einem Prüfungsgespräch in hohem Maße imagebedrohend. Hinzu kommt, dass das Argument selbst sowohl prosodisch als auch inhaltlich markiert ist. So klingen die schnell und mit niedriger Tonhöhe gesprochenen Intonationsphrasen abwehrend und für ein Prüfungsgespräch außergewöhnlich informell. Dieser Eindruck der Informalität wird auf der inhaltlichen Ebene dadurch verstärkt, dass die Kandidatin auf eine persönliche Erfahrung rekurriert, anstatt Fachwissen einzubringen (s. dazu genauer Teilkapitel 7.3.3).

Trotz des wenig fachlichen Arguments akzeptiert die Prüferin die Antwort (*oKAY*;: Zeile 37) und leistet mit der Turnkonstruktionseinheit *gut dann zuRÜCKstellen;* (Zeile 39) bezeichnenderweise sogar selbst einen Beitrag zur Beantwortung ihrer Frage nach dem Wie, den die Kandidatin überlappend aufgreift (*zuRÜCKstellen*: Zeile 38). Dass die Prüferin folglich nicht weiter insistiert, sondern im Gegenteil ihren eigenen Beitrag sogar anbindet, als würde er aus Ramonas Antwort folgen, mag mit deren abwehrender Haltung zusammenhängen und ließe sich insofern als ein Indiz prüferseitigen Beziehungsmanagements auffassen.

Insgesamt ist also festzuhalten, dass die Prüferin den Vorschlag von Ramona mit ihrer Frage nach der Praktikabilität nicht zurückweist, sondern einen Einwand einbringt und damit das PRÄ einer Zurückweisung formuliert. Aus dem damit einhergehenden Erfordernis, diesen Einwand zu bearbeiten, entwickelt sich eine mehrzügige Sequenz, in deren Verlauf die Prüferin zunehmend deutlich eine Begründungspflicht aufzeigt. Auf den kommunikativen Druck, den sie dadurch etabliert, reagiert die Kandidatin abwehrend und fällt mit der Gestaltung ihres Arguments schließlich aus dem Prüfungsrahmen, was die Prüferin zum Einlenken zu veranlassen scheint.

Nachdem nun die interaktiven Funktionen von prüferseitigen Fragen an Beispielen illustriert wurden, möchte ich die Erträge der Analyse abschließend in einem Resümee zusammenführen. Wie die Ausschnitte belegen, nehmen die Prüfenden mit ihren Fragen häufig auf die vorangegangenen Äußerungen der KandidatInnen Bezug. Aus diesem Grund wird die entsprechende Teilphase als ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' bezeichnet. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich die retrospektiven und die prospektiven Anteile der Fragen unter-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

scheiden, denn sie führen in einem unterschiedlichen Maße zu einem Anhalten der oder Zurückgehen in der Themenprogression (s. Selting 1991: 268). Im Überblick sind die Funktionen der prüferseitigen Fragen in Abbildung 8 dargestellt.

Dabei ist anzumerken, dass die Fragetypen, die an den Extrempolen der Grafik verortet sind, im vorliegenden Teilkapitel ausgeklammert wurden. Dies liegt im Falle der global steuernden Fragen (bzw. Aufforderungen[78]) darin begründet, dass sie in der Regel nicht Bestandteil der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' sind. Vielmehr werden diese Fragen/Aufforderungen, durch die die KandidatInnen auf die Bearbeitung einer schriftlichen Prüfungsaufgabe orientiert werden, in Interventionen während des ‚Präsentierens der Ergebnisse' eingesetzt (s. dazu genauer Teilkapitel 8.2: #8|5). Da sie folglich dazu dienen, die thematische Progression in Richtung auf eine vollständige Aufgabenbearbeitung voranzutreiben, steuern sie ausschließlich prospektiv. Entsprechend sollen sie nicht als Nachfragen aufgefasst werden.

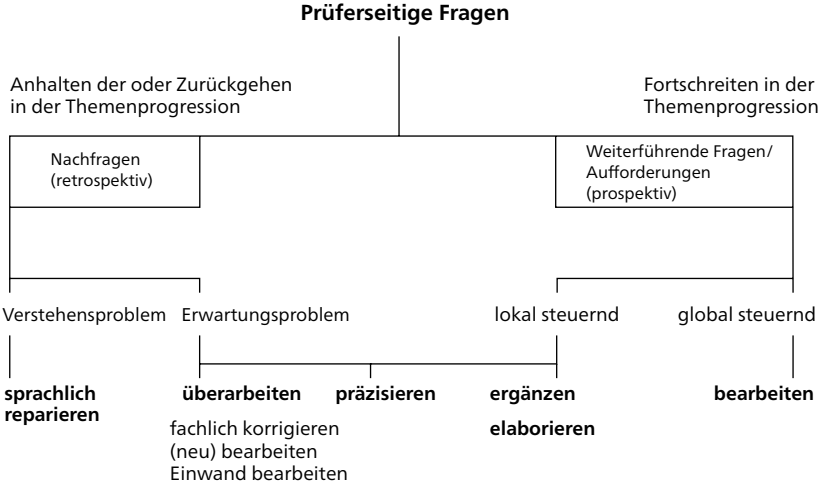


Abbildung 8: Klassifikation der prüferseitigen Fragen nach ihren interaktiven Funktionen (eigene Darstellung)

Demgegenüber handelt es sich bei den Fragen, die am anderen Extrempol zu verorten sind, eindeutig um Nachfragen. Sie dienen dazu, ein Verstehensproblem anzuzeigen, und sollen folglich zu einer sprachlichen Reparatur der Bezugsäußerung führen. Das bedeutet zugleich, dass die laufende Aktivität für

78 Wie in Teilkapitel 8.2 ausgeführt wird, sind global steuernde Prüferinterventionen häufiger als Aufforderungen gestaltet als lokale Steuerungen. Dennoch soll die Bezeichnung „Prüfungsfrage" als Hyperonym beibehalten werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

eine Verstehensbearbeitung unterbrochen wird und die Nachfrage somit eine Nebensequenz einleitet (s. Selting 1991: 269). Da die Klärung von Verstehensproblemen mit einem Wechsel auf die Meta-Ebene verbunden ist, wird die thematische Progression durch sie sistiert. Zudem erfolgt eine solche Verstehensbearbeitung immer an „Ort und Stelle", d.h., diese Nachfragen beziehen sich stets auf den unmittelbar vorausgehenden Turn (s. dazu genauer Teilkapitel 8.2: #8|6, Teilkapitel 8.4: #8|8).

Die übrigen Fragetypen, die zwischen diesen beiden Extrempolen zu verorten sind, wurden in dem vorliegenden Teilkapitel an Beispielen illustriert. Sie zeigen in unterschiedlichem Maße eine Divergenz zwischen den Erwartungen der Prüfenden und den kandidatenseitigen Ausführungen an (s. auch Selting 1991: 192). Mit ihnen nehmen Prüfende nicht nur auf den unmittelbar vorausgehenden Turn Bezug, sondern auch auf weiter zurückliegende Äußerungen der KandidatInnen oder sie markieren eine Diskrepanz zwischen der kandidatenseitigen Darstellung und den schriftlichen Prüfungsaufgaben. Die größten retrospektiven Anteile weisen dabei diejenigen Fragetypen auf, die zur Überarbeitung eines Beitrags auffordern. Zu unterscheiden ist diesbezüglich zwischen Fragen, die die erneute Bearbeitung der ursprünglichen Frage bzw. Aufforderung relevant setzen (s. #5|24d), und zwischen solchen, die eine fachliche Korrektur herbeiführen sollen (s. #5|25). Gemeinsam ist diesen beiden Fragetypen, dass sie einer Zurückweisung der Bezugsäußerung gleichkommen. Demgegenüber wird mit der Formulierung eines Einwandes lediglich das PRÄ einer Zurückweisung formuliert, so dass die KandidatInnen die Gelegenheit erhalten, diesen Einwand zu bearbeiten (s. #5|26).

Im Vergleich zu den Fragen, die zu einer Überarbeitung auffordern, haben Präzisierungsfragen größere prospektive Anteile (s. #5|24b). Indem sie nämlich eine Präzisierung der Darstellung relevant setzen, wird die thematische Progression nicht vollständig sistiert. Ihr retrospektives Potenzial besteht darin, die KandidatInnen auf ein Darstellungsdefizit aufmerksam zu machen. An der sprachlichen Oberfläche wird die Präzisierungsfunktion häufig durch *denn* angezeigt (s. auch Deppermann 2009: 29). Mit Deppermann (2009: 51) ist folglich anzunehmen, dass die Modalpartikel die Funktion hat, retrospektiv ein Darstellungsdefizit im vorherigen Turn zu indizieren und daraus prospektiv eine Antwortverpflichtung abzuleiten.

Ergänzungs- und Elaborierungsfragen schließlich sind an der Grenze zwischen Nachfragen und weiterführenden Fragen angesiedelt, denn mit ihnen nehmen die Prüfenden nicht ausschließlich auf die vorausgehenden Beiträge der KandidatInnen Bezug. Vielmehr können sie sich auch auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben beziehen und die KandidatInnen auf bislang ungenutztes Bearbeitungspotenzial orientieren (s. #5|24a) oder sie auf eine Bearbeitungslücke aufmerksam machen (s.#5|24c).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt ist also festzuhalten, dass die Prüfenden in der Teilphase, die auf das ‚Präsentieren der Ergebnisse' folgt, bemüht sind, an die Ausführungen der KandidatInnen anzuschließen und ihre Beiträge als Nachfragen zu gestalten. Gemeinsam ist ihren Fragen damit, dass sie – wenn auch in unterschiedlichem Maße – retrospektive Bezüge aufweisen. Dies bestätigt den Befund von Meer (1998: 110–114), dass Prüfende zwar über weitgehende Initiativrechte verfügen, dass ihre Beiträge aber dennoch auch reaktive Anteile aufweisen, da sie in der Regel kohärent an die kandidatenseitigen Beiträge anschließen. Aus analytischer Perspektive besteht das Potenzial dieser retrospektiven Bezüge darin, dass die Prüfenden durch ihre Nachfragen Divergenzen zwischen dem kandidatenseitigen Handeln und ihren Erwartungen anzeigen und die Nachfragen insofern eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Rekonstruktion von Anforderungen spielen (s. genauer Kapitel 10).

5.3 Fazit: Zur Musterhaftigkeit der Prüfungsgespräche

Dass die Prüfungsgespräche eine im Wesentlichen einheitliche Makrostruktur aufweisen, zeigt sich an den rekonstruierten Phasen, Teilphasen und Aktivitätskomplexen, deren Beschreibung im Fokus des vorliegenden Kapitels stand. So bestehen die Kernphasen der Prüfungsgespräche ganz überwiegend aus einem ‚Präsentieren der Ergebnisse' (s. Teilkapitel 5.2.1) und einem ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' (s. Teilkapitel 5.2.2). Für die erste Teilphase, das ‚Präsentieren der Ergebnisse', lassen sich teilkorpusübergreifend zwei zentrale Aktivitätskomplexe rekonstruieren. Dies sind erstens das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' (s. Teilkapitel 5.2.1.2) sowie zweitens das ‚Darlegen von Maßnahmen' (s. Teilkapitel 5.2.1.3). Zusätzlich zu diesen beiden Aktivitätskomplexen kann fakultativ das ‚Wiedergeben des Falls' realisiert werden (s. Teilkapitel 5.2.1.1). Eine davon abweichende Organisation der Kernphase ist lediglich für den rechtlichen Prüfungsteil des Teilkorpus Per anzunehmen, den die Interagierenden als ein ‚Präsentieren von Aufgabenlösungen' gestalten (s. Teilkapitel 5.2.1.4).

Die rekonstruierten Aktivitätskomplexe zeichnen sich dadurch aus, dass sie als Einheiten hergestellt werden. Darüber hinaus konnten für die beiden zentralen Aktivitätskomplexe bestimmte kommunikative Aufgaben rekonstruiert werden, die die KandidatInnen bearbeiten, um sie als Einheiten eben dieses Typs herzustellen. Mit diesen kommunikativen Aufgaben ist folglich zugleich die Musterhaftigkeit der Aktivitätskomplexe beschrieben. Da es sich bei den Phasen, Teilphasen und Aktivitätskomplexen um global dimensionierte Einheiten handelt, betreffen die rekonstruierten Muster die Makroebene. Wie Amorocho (2022: 196–200, 2015: 222–223) durch einen Vergleich inhaltlich äquivalenter Beispiele nachweist, zeigen sich aber auch Muster auf der Meso- und Mikroebene, die die Strukturierung, den seriellen Abruf von Informationen und die Formulierungsebene betreffen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dabei sind die Übereinstimmungen im Teilkorpus Otto deutlich größer als im Teilkorpus Per. Dies ist augenscheinlich nicht nur darauf zurückzuführen, dass die KandidatInnen unterschiedliche Themen bearbeiten, sondern scheint auch dadurch bedingt zu sein, dass sie über ein weniger ausgeprägtes Musterwissen im Hinblick auf die Prüfungsaufgaben verfügen.

Allerdings lag der Fokus nicht ausschließlich auf einer Rekonstruktion der Musterhaftigkeit. Denn zugleich wurden Unterschiede zwischen den Teilkorpora, den Lernfeldern und den Prüfungsthemen beschrieben und punktuell zeigten sich bei der Analyse einzelner Datenbeispiele bereits unterschiedliche Praktiken der Aufgabenbearbeitung. Diese Praktiken sollen im weiteren Verlauf der Studie genauer dargestellt werden. Dabei wird im folgenden Kapitel 6 ein globaler Fokus gewählt, d. h., nicht die einzelnen Aktivitätskomplexe werden betrachtet, sondern Unterschiede, die sich aktivitätsübergreifend rekonstruieren lassen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

6. Aktivitätsübergreifende Unterschiede zwischen den KandidatInnen

Mit der Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs stand im vorherigen Kapitel die Musterhaftigkeit der Prüfungsgespräche im Fokus. Die beschriebenen Aktivitätskomplexe, Teilphasen und Phasen konstituieren – so lässt sich im Ergebnis festhalten – eine weitgehend invariante Makrostruktur. Für die Prüfenden stellt diese Gleichförmigkeit im Ablauf in zweifacher Hinsicht eine Erleichterung dar. Erstens können sie bei der Bewältigung ihrer gesprächsorganisatorischen Aufgaben auf Routinen zurückgreifen und zweitens vereinfacht es die Beurteilung, wenn Prüfungsgespräche einander im Hinblick auf die globalstrukturelle Organisation entsprechen. Diese Vergleichbarkeit ist allerdings nicht nur aus praktischer Sicht relevant, sondern erscheint auch aus analytischer Perspektive von Vorteil, denn je ähnlicher die in den einzelnen Aktivitätskomplexen zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben sind, desto besser lassen sich individuelle Unterschiede im Vorgehen rekonstruieren. Insofern bildet die im vorherigen Kapitel beschriebene Makrostruktur die Folie, um im vorliegenden Kapitel die interindividuellen Varianzen zu beschreiben. Allerdings stehen im Folgenden nicht Unterschiede in der Gestaltung einzelner Aktivitätskomplexe im Fokus, sondern grundlegende Varianzen, die sich aktivitätsübergreifend rekonstruieren lassen.

Diese Varianzen betreffen die stilistische Ebene. Dabei verstehe ich Stil im Sinne der Interaktionalen Stilistik als ein Kontextualisierungsverfahren, das die Interpretation der Interaktion steuert (s. genauer Pache 2004; Selting/Hinnenkamp 1989). Konkret handelt es sich bei den rekonstruierten stilistischen Varianzen einerseits um Unterschiede in der Strukturierung sowie deren Explizierung an der sprachlichen Oberfläche (s. Teilkapitel 6.1) und andererseits betreffen sie die Perspektive, die die KandidatInnen für ihre Wissenspräsentation wählen (s. Teilkapitel 6.2 und 6.3). Diese Unterschiede werde ich im Folgenden genauer darlegen. Zur Illustration greife ich dabei auf Beispiele zurück, die einander inhaltlich und im Hinblick auf ihre Verortung im Prüfungsverlauf entsprechen, die bezüglich ihrer Gestaltung aber maximal kontrastieren. Aus diesem Grund beschränke ich mich auf Beispiele aus dem Teilkorpus Otto, die den Vorteil bieten, dass alle KandidatInnen dasselbe Fallbeispiel und dieselben Prüfungsaufgaben bearbeiten. In der zugrunde liegenden Analyse wurden beide Teilkorpora gleichermaßen berücksichtigt (s. Teilkapitel 4.3.1.3).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

6.1 Globalstrukturelle Planung und Explizitheit

Da sich die Prüfenden während des ‚Präsentierens der Ergebnisse' weitgehend mit verbalen Aktivitäten zurückhalten, kommt den KandidatInnen die Aufgabe zu, ihre Beiträge nicht nur lokal zu strukturieren, sondern diese auch auf globaler Ebene zu organisieren. Dass sie dabei vergleichbare Aktivitätskomplexe hervorbringen, wurde in Teilkapitel 5.2.1 dargelegt. Im Folgenden nun soll der Frage nachgegangen werden, ob bzw. wie sie die Strukturierung dieser großräumigen Einheiten anzeigen. Dabei wird der Blick einerseits darauf gerichtet, inwieweit eine globalstrukturelle Planung erkennbar ist, und andererseits geht es darum, wie eindeutig sie Hierarchien und logische Relationen an der sprachlichen Oberfläche markieren.

Im Folgenden werde ich drei inhaltlich äquivalente Ausschnitte miteinander vergleichen (s. #6|1, #6|2 und #6|3). Da davon auszugehen ist, dass die KandidatInnen ihre Planung gerade an den Stellen anzeigen, an denen sie eine thematische Neu-Orientierung vornehmen, werden Ausschnitte gewählt, die dem Beginn des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' entstammen. Inhaltlich geht es in den Ausschnitten um die Abgrenzung zwischen dem Straf- und dem Zivilrecht.

Das Datenbeispiel #6|1 setzt ein, nachdem die Kandidatin den Fall im Haftungsrecht verortet und die für das Haftungsrecht maßgeblichen Rechtsgebiete aufgelistet hat.

#6|1 ((06:00–06:52))

TK1.1_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

0001 PA °hh (0.28) äh:m: (0.29) ((schmatzt)) ich bezieh mich jetze speziell auf das strafrecht und des ziVILrecht?
0002 ((schmatzt)) äh:m: <<schmatzend> kurz > (.) den UNterschied,
0003 das STRAF:recht-
0004 beim strafrecht geht es DArum: festzustellen ob eine person rechtswidrig: sich verhAlten hat,
0005 °hh u:nd ob sie dafür strafrechtlich verFOLGT werden kann-
0006 und ähm sollte dies der FALL sein,=
0007 =und sollte sie auch ähm beschuldigt WERden,=
0008 =also (.) zum SCHLUSS,
0009 °h dann: würde: das strafgericht entweder ne GELD oder ne freiheitsstrafe setzen;
0010 beziehungsweise BEIdes;=
0011 =je nachdem (0.74) öhm (0.29) wie das ANgesetzt is.
0012 °h beim ziVILrecht,
0013 unterscheidet man zwischen einer unerlaubten HANdlung,
0014 einer perSON,
0015 oder aber zwischen einer vetraglichen HAFtung,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0016    °hh äh:m: (0.42) ((schnalzt)) DA:: äh:m: ä? ä? is dann der:
        (0.54) der: ähm:;
0017    (0.76)
0018    <<knarrend> die > die ja die m NOAH:,=h°
0019    der SCHAden;
0020    Oder d?-
0021    ja der schaden der entstanden is wird dann entweder durch
        SCHMERzensgeld oder (.) schadensersatz ausgeglichen.
```

Global ist der Ausschnitt so gegliedert, dass die Kandidatin zunächst die Unterscheidung zwischen dem Straf- und dem Zivilrecht als thematischen Schwerpunkt etabliert (Zeilen 1–2), dann auf das Strafrecht eingeht (Zeilen 3–11) und sich schließlich dem Zivilrecht zuwendet (Zeilen 12–21). Dabei verwendet sie eine Metakommentierung (s. Fandrych 2014), um das Thema Straf- und Zivilrecht einzuführen (Zeile 1), und verengt den Fokus in der folgenden Intonationsphrase auf den *UNterschied* zwischen den beiden Rechtsgebieten (Zeile 2). Indem sie dabei ihre thematische Setzung durch das Adverb *kurz* modalisiert, stellt sie das Thema als eines her, zu dem es viel zu sagen gäbe, das sie aber bewusst kondensiert. Damit nimmt sie auf ihre globale Planung Bezug und weist sich zugleich als eine Kandidatin aus, die in der Lage ist, Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.

Nachdem sie das Thema *STRAF:recht* in überschriftähnlicher Form etabliert hat (Zeile 3), zeigt sie durch die Verwendung der Thematisierungsformel *bei x geht es um* (Zeile 4) an, dass sie eine bestimmende Charakterisierung des Strafrechts liefern wird. Entsprechend dem generischen Fokus etabliert sie die Referenz auf eine nicht näher bestimmte Person (Zeile 4) und behält diese Orientierung auch in den Folgeäußerungen aufrecht (*sie*: Zeilen 5 und 7). Als zentrale Aufgaben des Strafrechts benennt sie die Feststellung von rechtswidrigem Verhalten (Zeile 4) und die Prüfung der Möglichkeit einer strafrechtlichen Verfolgung (Zeile 5). Den positiven Ausgang einer solchen Prüfung sowie eine „Beschuldigung“[79] etabliert sie als Bedingungen für die darauffolgend benannten strafrechtlichen Konsequenzen (Zeilen 9–11). Dabei weist sie die Bedingungen explizit als solche aus (*sollte dies der FALL sein*: Zeile 6) und grenzt die Konsequenzen durch die Intonationsphrase *=also (.) zum SCHLUSS,* (Zeile 8) deutlich vom zuvor Gesagten ab.

Dass sie anschließend den thematischen Fokus *ziVILrecht* unter Verwendung einer Präpositionalphrase etabliert (Zeile 12), ist ein im Korpus häufig zu beobachtendes Verfahren der Themeneröffnung. Zudem projiziert sie durch die Wahl des Verbs *unterscheiden* (Zeile 13) eine Aufteilung des Themas, die sie im Folgenden mit der Differenzierung zwischen unerlaubter Handlung und vertraglicher Haftung auch liefert (Zeilen 13–15).

79 Es ist m. E. nicht eindeutig auszumachen, was die Kandidatin an dieser Stelle mit *beschuldigt WERden* (Zeile 7) meint. Denkbar wäre, dass sie sich darauf bezieht, ob Anklage erhoben wird.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nach offenkundigen Produktionsproblemen (Zeilen 16–18) lenkt Petra den Fokus schließlich auf das Teilthema *SCHAden* (Zeile 19). Im Gegensatz zu ihrem sonstigen Vorgehen stellt sie dabei keine Relation zum zuvor Gesagten her, so dass an dieser Stelle der Eindruck eines thematischen Bruchs entsteht. Abschließend benennt sie – analog zu ihrem Vorgehen beim Thema Strafrecht – die juristischen Konsequenzen (Zeile 21).

Resümierend lässt sich festhalten: Durch die eröffnende Metakommentierung demonstriert Petra, dass sie über einen Plan verfügt, der übersatzmäßige Einheiten umspannt. Dass sie sich damit zugleich den Turn sichert, bis sie die entsprechenden Projektionen eingelöst hat, ist ein Nebeneffekt, der beim ‚Präsentieren der Ergebnisse' allerdings weniger bedeutsam ist als in Prüfungsformaten, die stärker als Frage-Antwort-Sequenzen gestaltet sind (s. Rahn 2022: 307–308). Darüber hinaus markiert Petra thematische Grenzen, zeigt auch innerhalb eines Themas die Strukturierung an und verdeutlicht die Relation zwischen den prozessierten Wissenselementen. Insofern zeichnet sich der Ausschnitt durch ein hohes Maß an Explizitheit aus (s. Amorocho 2015: 223; Niederhaus 2011: 44–45).

Im Folgenden möchte ich Petras Vorgehen mit dem von Kerstin vergleichen (s. Datum #6|2). Dabei schließt der folgende Ausschnitt – ebenso wie #6|1 – an das Auflisten der für das Haftungsrecht maßgeblichen Rechtsgebiete an.

#6|2 ((05:43–06:20))

TK1.2_KE, Kandidatin: Kerstin Elsner (L1: Deutsch, Niveau: OPI abgebrochen)

```
0001 KE °hhh (0.59) äh:m: (2.43) der:: strafbestand HIER bei frau
       otto,
0002    °h dabei handelt es sich um: den DIEBstahl:,
0003    (1.49)
0004    °hh und es könnte aber auch ähm:: ((schmatzt)) ein
       ziVILrechtliches problem sein;
0005    (0.26)
0006    und das ziVILrecht is ähm: °hh wenn jemand:;
0007    da wird jemand verANTwortlich-
0008    (0.23)
0009    da muss jemand gerAde stehen für den schaden den er bei
       jemanden: verURsacht hat.
0010    (0.61)
0011    das kann zum beispiel ähm: (0.37) zum beispiel
       SCHAdensersatz oder schmerzensgeld.
0012    °hhh ne und STRAFrecht is halt wenn man ne straftat
       begangen hat bei einem menschen;
0013    (0.74)
0014    NE?
```

Anders als Petra beginnt Kerstin nicht mit einer Exothese ihrer Planung, sondern damit, dass sie die Situation im Fall unter den *strafbestand* des Diebstahls

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

subsumiert (Zeilen 1–2). Durch diese Einordnung stellt sie implizit eine Beziehung zum Strafrecht her.

In Zeile 4 etabliert sie das Zivilrecht als weiteres möglicherweise für den Fall relevantes Rechtsgebiet und wählt insofern im Ergebnis dieselben thematischen Schwerpunkte wie Petra. Anschließend liefert sie eine Erklärung des zuvor relevant gesetzten Themas Zivilrecht. Ähnlich wie Petra beim Strafrecht führt sie den generischen Referenten *jemand:* ein (Zeile 6), benennt den maßgeblichen Zusammenhang zwischen Schaden und rechtlicher Konsequenz (*gerAde stehen*: Zeile 9) und konkretisiert schließlich die Rechtsfolgen (Zeile 11). Anschließend liefert Kerstin eine Erklärung für das bereits implizit eingeführte Thema Strafrecht. Dabei führt sie als entscheidendes Kriterium das Begehen einer Straftat ein, benennt hingegen keine juristischen Konsequenzen (Zeile 12).

Insgesamt ist festzuhalten, dass Kerstin im Unterschied zu Petra keine Metakommentierungen verwendet, um ihr Vorgehen anzukündigen. Sie unterlässt es somit, die Rezipientinnen im Hinblick auf die globale Strukturierung des Ausschnitts zu orientieren. Überdies aber ist zu bezweifeln, dass sie über eine solche Planung verfügt, denn der Ausschnitt ist durch thematische Sprünge gekennzeichnet. So verortet sie den Fall zunächst implizit im Strafrecht, geht dann aber auf das Zivilrecht ein und kommt schließlich auf das Strafrecht zurück, ohne dabei auf den früheren Fokus Bezug zu nehmen. Insofern legt ihr Vorgehen den Eindruck nahe, dass sie im Vergleich zu Petra eher lokal plant.

Gemeinsam ist beiden Ausschnitten demgegenüber, dass sie im Kern aus einer Erklärung der Rechtsgebiete Straf- und Zivilrecht bestehen. Dabei zeichnet sich Petras Erklärung gegenüber der von Kerstin allerdings dadurch aus, dass sie mehr Wissen prozessiert und die Relation zwischen den Wissenselementen expliziter macht.

Im Folgenden möchte ich den beiden Ausschnitten ein drittes Beispiel gegenüberstellen (s. #6|3). Im Unterschied zu Petra und Kerstin handelt es sich bei Moussa um einen Kandidaten, für den Deutsch eine Zweitsprache ist und dessen sprachliche Ressourcen deutlich beschränkt sind. Anders als in #6|1 und #6|2 zitiere ich einen Ausschnitt, der bereits mit dem Beginn des Prüfungsteils einsetzt.

#6|3 ((11:49–12:53))

TK1.2_MK, Kandidat: Moussa Kripke (L1: Dioula, Malinke, Niveau Deutsch: IM|B1.1)

```
0001 MK ((schmatzt)) also äh::: an die RECHTliche::,
0002    äh SEhene,
0003    (0.61)
0004    an diese FALLe,=h°
0005    (1.72)
0006    mehrere rechtgeBIEte,=h°
0007    (0.54)
0008    HANdeln kann.=h°
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0009    °hh ((schmatzt)) zum beispiele bei die AFtungresche;=h°
0010    °hh kann mane äh::: (0.24) sum beispiele °h die (0.25)
        KLAge ä?,
0011    (1.25)
0012    ANrufen von die äh:::;
0013    (0.32)
0014    WENN;
0015    (1.97)
0016    es äh die GELde zurück gibt;
0017    (0.22)
0018    äh sonst WERden,=h°
0019    (0.38)
0020    oder äh geklau werden kanne äh die KLAge °h vom die äh:::;
0021    (0.95)
0022    aftungresche anrufe for die äh:: (1.01) sch:aden (0.32)
        anSATze,
0023    oder schmerzensgelde äh:: (0.22) ((schmatzt)) KLAgen.
0024    (0.82)
0025    ((schmatzt)) UNe °h äh:::; (.) °h
0026    aber sie sollte erstmal PRUfen;
0027    (0.93)
0028    wenn äh die reche:anwalt sollte oder die staatanwalt sollte
        erstmal PRUfene,
0029    äh::: (0.46) VORkommt die strafene,
0030    (0.32)
```

In dem Datenbeispiel stellt Moussa mögliche haftungsrechtliche Konsequenzen für den im Fall beschriebenen Sachverhalt dar. Dabei ist der erste Teil des Ausschnitts (Zeilen 1–9) inhaltlich vor den in #6|1 und #6|2 zitierten Transkriptauszügen zu lokalisieren. So setzt das Beispiel bereits mit der Eröffnung des rechtlichen Prüfungsteils ein (Zeile 1), auf die eine Verortung des Falls in mehreren Rechtsgebieten folgt (Zeilen 2–8). Das Haftungsrecht wiederum wird bezeichnenderweise als ein Beispiel für diese Rechtsgebiete eingeführt (Zeile 9).

Im Unterschied zu Petra und Kerstin orientiert Moussa im Anschluss daran nicht auf das Straf- und das Zivilrecht, sondern benennt unspezifisch die Möglichkeit, Klage *AN[zu]rufen* (Zeilen 10–12). Auch ordnet er weder die Rechtsfolgen *Schadensersatz* oder *Schmerzensgeld* (Zeilen 22–23)[80] dem Zivilrecht zu, noch den Funktionsträger *Staatsanwalt* und die Rechtsfolge *Strafe* dem Strafrecht (Zeilen 28–29).

Ähnlich wie die thematische Verortung bleibt auch die Referenzierung zum Teil unklar. So führt Moussa in Zeile 10 zwar den generischen Referenten *mane*

80 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit gebe ich hier wie im Folgenden Transkriptstellen des Öfteren in orthografisch normalisierter Form an. Mit einer solchen Bereinigung geht allerdings notwendigerweise eine Interpretation des Geäußerten einher.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ein. Dieser lässt sich aber nicht sinnvoll auf die Handlung „Geld zurückgeben" (Zeile 16) beziehen, für die folglich sowohl das Agens als auch der Benefaktiv fehlen. Zudem verwendet Moussa relationierende Ausdrücke, die nicht mit dem propositionalen Gehalt kompatibel sind. So ist unklar, worin die durch die Konjunktion *oder* verbundenen Alternativen bestehen (Zeile 20) und welche Funktion die Subjunktion *wenn* in Zeile 28 hat, denn die Prüfung durch Staatsanwalt oder Rechtsanwalt lässt sich kaum als eine Bedingung interpretieren.

Ein ähnlicher Befund ergibt sich für die verwendeten Strukturierungshinweise, denn fraglich ist, ob den Aspekten, die durch die Präpositionalphrase *zum Beispiel* eingeführt werden, tatsächlich der Status von Beispielen zukommt (Zeilen 9–12). Ebenso ist nicht zu erkennen, welche Ereignisse durch das temporale Adverb *erstmal* (Zeilen 26, 28) in eine zeitliche Relation gebracht werden sollen, denn an der betreffenden Stelle vollzieht Moussa den Übergang von den zivilrechtlichen zu den strafrechtlichen Folgen.

Insgesamt ist somit festzuhalten, dass der Kandidat nicht nur auf Metakommentierungen verzichtet, sondern auch auf eine Etablierung von Teilthemen. Zwar verwendet er einige strukturierende und relationierende Ausdrücke, allerdings lassen sich diese kaum mit dem propositionalen Gehalt vereinbaren. Folglich bleiben die Relationen zwischen den prozessierten Wissenselementen unklar. Hinzu kommt, dass er Fachausdrücke und bildungssprachliche Konstruktionen zum Teil nicht korrekt memoriert (z. B. *Klage anrufen*: Zeilen 10–12; *Schadenansatz*: Zeile 22).

Bei Moussa handelt es sich um den sprachlich schwächsten Kandidaten meines Korpus. Dennoch legt seine Darstellung den Eindruck nahe, dass die rekonstruierte Vagheit nicht ausschließlich sprachlich bedingt ist, sondern dass zudem eine fachliche Unsicherheit bezüglich der Verteilung von Zuständigkeiten im Rechtssystem und im Hinblick auf juristische Entscheidungsprozesse besteht. Zu vermuten ist also, dass sprachliche und fachliche Probleme einander bedingen und verstärken. Eine solche Interdependenz erscheint insofern nahe liegend, als nicht nur die Wiedergabe des Wissens, sondern auch dessen Aneignung sprachlich (und in Moussas Fall: zweitsprachlich) verläuft. Damit ist das Verstehen fachlicher Zusammenhänge im Falle von beschränkten sprachlichen Ressourcen per se gefährdet.

Resümierend ist festzuhalten, dass sich die drei analysierten Beispiele im Hinblick auf ihre Strukturierung und deren sprachliche Markierung deutlich voneinander unterscheiden. So kann die globale Planung an der sprachlichen Oberfläche durch Metakommentierungen angezeigt werden, ausschließlich an der thematischen Stringenz eines Ausschnitts erkennbar sein oder vollständig fehlen. Unterschiede zeigen sich aber auch im Hinblick darauf, ob bzw. wie Teilthemen eingeführt und logische Relationen sprachlich kodiert werden. Dabei wurden bewusst Ausschnitte gewählt, in denen eine thematische Neu-Orientierung stattfindet, denn an diesen Stellen ist eine Verbalisierung der Sprechplanung

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

erwartbar. Im Gegensatz dazu möchte ich im Folgenden zwei Datenbeispiele miteinander vergleichen, in denen das Prüfungsthema, das Krankheitsbild Demenz, bereits eingeführt und bestimmt ist (s. #6|4 und #6|5). In den Ausschnitten, die ebenfalls dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' entstammen, bearbeiten die KandidatInnen das Teilthema „Formen bzw. Ursachen von Demenz". Dies wiederum macht ein Aufgliedern des Prüfungsgegenstands erwartbar. Im Fokus der Analyse soll daher stehen, wie die KandidatInnen Subkategorien einführen und Hierarchien verdeutlichen.

#6|4 ((01:51–02:46))

TK1.1_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BA °hh es gibt auch verschiedende FORmen von demenz,
0002    das wär einmal eine PRImäre demenz:;
0003    ähm: das ist auch die häufigst AUFtretende form mit neunzig
        prozent,
0004    u:nd (0.32) äh:m das beDEUtet,=
0005    =da sin_die ursachen noch nicht ganz geKLÄRT,
0006    man nimmt aber an dass es ne genetische disposiTION gibt-
0007    °hh UMwelteinflüsse,
0008    (0.37)
0009    und halt noch viele ANdere sachen,
0010    °hhh ähm: (0.35) die wichtigsten PRImären demenzen;
0011    das wären die DEgenerativen demenzen wie alzheimer,
0012    die auch am HÄUfigsten vorkommen,
0013    °hhh die VASkulären demenzen wie multiinfarktdemenz-
0014    und dann natürlich auch MISCHformen.
0015    (0.64)
0016    ((schmatzt)) °hhh dann gibt es noch als zweites (.) die:
        SEkundären demenzen,
0017    die treten dann nur mit zehn proZENT cirka auf:;
0018    ähm und das sind immer ähm:: (0.59) ((schmatzt)) °h (0.77)
        FOLgen von erkrankungen oder: körperlichen zuständen:;
0019    (0.64)
0020    das können zum beispiel sein vitaMINmangel;
0021    (0.42)
0022    oder ähm alkoHOLabusus,
0023    °hh oder auch ähm krankheiten die zugrunde liegen wie
        morbus parkinson kann AUCH ne demenz hervorrufen;
0024    (1.24)
```

In dem Ausschnitt präsentiert der Kandidat Benjamin eine Klassifikation von Demenzformen. Wie geht er dabei vor? Zunächst etabliert er das Teilthema *FORmen* (Zeile 1) unter Verwendung des Präsentativ-Syntagmas *es gibt* (s. Hausendorf 2000: 220). Dabei projiziert er nicht nur auf der verbalen Ebene, sondern auch prosodisch durch die leicht steigende Tonhöhenbewegung, dass er im Folgenden Wissen zu dem eingeführten Thema prozessieren wird. In meinem

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Korpus kann dies als ein typisches Verfahren der Themeneinführung bei der Darstellung generischen Wissens gelten.

Der weitere Ausschnitt gliedert sich in zwei thematische Einheiten. Zunächst präsentiert Benjamin Wissen zu den primären Demenzen (Zeilen 2–14), im Anschluss daran zu den sekundären Demenzen (Zeilen 16–23). Dabei wird die Strukturierung durch *einmal* (Zeile 2) und *als zweites* (Zeile 16) an der sprachlichen Oberfläche explizit markiert. Da zwischen den Ausdrücken neun Intonationsphrasen und ca. 30 Sekunden liegen, tragen diese expliziten Strukturierungshinweise zur globalen Kohärenz des Ausschnitts bei.

Die beiden thematischen Einheiten sind ähnlich aufgebaut: Zuerst gibt Benjamin die Frequenz der Demenzform in Form eines Prozentwertes an (Zeilen 3, 17) und geht danach auf deren Ursachen ein (Zeilen 4–9, 18–23). Bei den primären Demenzen schließt sich daran eine weitere Aufgliederung des Prüfungsgegenstands durch die Einführung von Subkategorien an (Zeilen 10–14). Namentlich führt Benjamin drei Subformen ein (degenerativ, vaskulär, Mischformen) und eröffnet damit eine zweite Klassifikationsebene. Gleichzeitig zeigt er durch die superlativische Qualifikation als *die wichtigsten PRImären demenzen* (Zeile 10) an, dass er für die zweite Ebene keine Vollständigkeit beansprucht, seine Auswahl aber nicht zufällig ist, sondern auf Relevanzkriterien beruht. Das Klassifikationssystem wird noch um eine dritte Ebene erweitert, denn Benjamin führt exemplarisch je einen Vertreter der Kategorie degenerative Demenzen und vaskuläre Demenzen ein (Zeilen 11, 13).

Insgesamt spannt Benjamin also ein Klassifikationssystem mit drei Ebenen auf. Dabei verdeutlicht er die Hierarchien sowohl auf der syntaktischen als auch auf der prosodischen Ebene. So etabliert er die erste Ebene in einer eigenen Intonationsphrase, die zugleich den ersten Teil einer Referenz-Aussage-Konstruktion bildet (*[…] die wichtigsten PRImären demenzen; das wären*: Zeilen 10–11). Die dadurch projizierte Nennung von mindestens zwei Vertretern der zweiten Ebene wird durch die anschließende Produktion einer Liste mit drei Elementen eingelöst. Sprachlich werden die Vertreter der dritten Ebene jeweils durch *wie*-Phrasen angeschlossen und sind dadurch sowohl syntaktisch als auch prosodisch integriert. Zu dem ersten Listenelement führt Benjamin zudem Wissen über die Häufigkeit an (Zeile 12). Dabei ermöglicht der enge relativische Anschluss eine Fortsetzung der Liste. Prosodisch wird dieses Listenformat dadurch unterstützt, dass der Fokusakzent stets auf dem Kernelement der zweiten Gliederungsebene liegt. Zudem projiziert die leicht steigende bzw. schwebende Tonhöhenbewegung nach den ersten beiden Listengliedern weitere Elemente, während die fallende Tonhöhenbewegung nach dem dritten Element einen Abschluss der Liste markiert.

Im Ergebnis ist also festzuhalten, dass Benjamin die Hierarchien durch lexikalische, syntaktische und prosodische Mittel verdeutlicht. So nutzt er zur Einführung der ersten Ebene explizite Gliederungshinweise und das Präsentativ-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Syntagma *es gibt*. Für die zweite Ebene wählt er das syntaktische Format einer Dreierliste und ordnet den Listenelementen Vertreter der dritten Ebene durch *wie*-Phrasen zu. Dabei wird die Informationsgliederung über alle Ebenen hinweg durch die Gliederung in Intonationsphrasen unterstützt und die Fokusakzente liegen auf den inhaltlich wichtigen Wörtern.

Ebenso wie Benjamin präsentiert auch Sandra in dem folgenden Ausschnitt eine Einteilung der demenziellen Erkrankungen (s. Datum #6|5). Ihr Vorgehen möchte ich im Folgenden mit dem von Benjamin vergleichen.

#6|5 ((01:21–02:09))

TK1.2_SR, Kandidatin: Sandra Ray (L1: Igbo, Englisch, Niveau Deutsch: IH|B1.2), Prüferin: Dora Salzmann

0001 SR °h es gibt verschiedene ursachen von deMENZ,
0002 P|DS mh_[HM]?
0003 SR [°h] primär denerativ (0.37) kortikale erKRANkung,
0004 (0.23)
0005 ((schmatzt)) °h (0.21) deMENZ-
0006 (0.36)
0007 es gibt auch demenz vom ALZheimer,
0008 (0.24)
0009 ((schmatzt)) °h störung vom HIRN(.)druck,
0010 (0.87)
0011 HIRN:durchblutung,
0012 (0.49)
0013 ((schmatzt)) °h hirntromata inFECtion wie es kann äh-
0014 (0.21)
0015 die ursachen kann auch eine inFECtion sein;
0016 wie AIDS,
0017 (1.05)
0018 es kann auch ähm (0.74) krankheit von multipler multiple kleROse auch sein;
0019 (0.52)
0020 das kann zum HIRNentzündung sein;
0021 (0.36)
0022 ((schmatzt)) °h es kann auch ein (0.49) wegen_s vitaminMANgel zu s sein;
0023 sein;
0924 weil vitamin bi EINS,
0025 ist das zu das ge (0.22) gehirn:(0.42)geWEbe.
0026 (0.39)
0027 ((schmatzt)) °h es gibt auch forme vom deMENZ,
0028 (1.11)
0029 °h alzheiMER,
0030 faskulär deMENZ,
0031 und liwikopper:(.)schen deMENZ;

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zunächst fällt auf, dass Sandra die Ursachen anders als Benjamin nicht bei den jeweiligen Formen benennt, sondern beide als eigenständige Themen einführt. Dabei behandelt sie die Ursachen deutlich ausführlicher (Zeilen 1–25) als die Formen (Zeilen 27–31), so dass diesen in ihrer Darstellung das größere Gewicht zukommt. Benjamin hingegen gewichtet die Formen stärker, zeigt dies aber im Unterschied zu Sandra nicht durch den Umfang an, sondern durch die Hierarchisierung, indem er nämlich die Ursachen den Formen zuordnet.

Zudem wählt Sandra für ihre Darstellung ein überwiegend listenförmiges Format. Dabei führt sie neue Elemente in der Regel durch die Thematisierungsausdrücke *es gibt (auch)* (z.B. Zeilen 1, 7) und *x kann auch … sein* (z.B. Zeilen 15, 18) ein. Diese rekurrente Verwendung derselben, weitgehend verfestigten Konstruktionen stellt eine Formulierungsentlastung dar. Allerdings leisten die Ausdrücke keine Hierarchisierung oder Gewichtung von Informationen. Hinzu kommt, dass mit den genannten Konstruktionen dasselbe syntaktische Format sowohl für die Etablierung der Teilthemen Ursachen und Formen als auch für die den Ursachen zugeordneten Elemente verwendet wird. Demgegenüber gelingt es Benjamin, die Hierarchien durch die syntaktische Gestaltung abzubilden. Im Ergebnis haben die Ausdrücke gegenüber einer Reihung von Nominalphrasen folglich keinen funktionalen Mehrwert, sondern tragen lediglich zu einer Verringerung der Informationsdichte bei. Diese Tendenz wird auf der prosodischen Ebene durch die vielen Pausen und die zum Teil sehr kurzen Intonationsphrasen verstärkt. Insgesamt entsteht dadurch der Eindruck einer Zersplitterung von Informationen.

Inhaltlich geht die Kandidatin ebenso wie Benjamin zunächst auf Ursachen der primären Demenzen ein (Zeilen 1–11) und listet anschließend Ursachen der sekundären Demenzen auf (Zeilen 13–25). Allerdings verdeutlicht sie dieses Gliederungsprinzip sprachlich nicht, denn sie unterlässt es, die beiden Oberkategorien explizit einzuführen, und markiert den Übergang von den Ursachen der primären Demenz zu denen der sekundären Demenzen[81] nur durch eine Pause, nicht aber durch einen Thematisierungsausdruck oder eine andere Konstruktion, die einen thematischen Einschnitt signalisiert (Zeile 12).

Zu den Demenzformen liefert Sandra eine Liste bestehend aus drei Nominalphrasen (Zeilen 29–31). Die von ihr genannten Formen (Alzheimer-Demenz, vaskuläre Demenz und Lewy-Körperchen-Demenz) entsprechen den am häufigsten auftretenden Formen und werden in dem Lehrbuch „Altenpflege heute" (2014: 990) in identischer Reihenfolge aufgelistet. Anders als Benjamin perspektiviert Sandra ihre Liste aber nicht als Auswahl von Informationen nach dem Relevanzkriterium. Zudem stellt sie keine Verbindung zwischen den Ursachen

81 Bei der Störung der Hirndurchblutung handelt es sich um die Ursache der vaskulären Demenz, welche zu den primären Demenzen zählt (s. Altenpflege heute 2014: 993). Hirntraumen (*hirntromata*: Zeile 13) können eine sekundäre Demenz zur Folge haben (s. Altenpflege in Ausbildung und Praxis 1995: 663).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und den Formen her. Dies fällt insbesondere bei der Subkategorie Alzheimer auf, welche sie sowohl bei den Ursachen als auch bei den Formen nennt. Tatsächlich handelt es sich bei Alzheimer um eine Form der Demenz, deren Ursachen weitgehend ungeklärt sind (s. Altenpflege heute 2014: 991).

Insgesamt ist festzuhalten, dass Sandra anders als Benjamin kein Klassifikationssystem aufspannt, sondern Listen von Wissenselementen produziert. Dabei scheint die Reihenfolge und die Auswahl der aufgelisteten Elemente von der fachlichen Systematik und – zumindest teilweise – von Relevanzkriterien geleitet, dies wird an der sprachlichen Oberfläche aber nicht verdeutlicht. Angesichts der Tatsache, dass die Adressatinnen ihrer Darstellung Expertinnen sind, die mit der Systematik des Prüfungsgegenstands vertraut sind, stellt sich allerdings die Frage, ob diese mangelnde Explizitheit auch beurteilungsrelevant ist. Auf diesen Aspekt werde ich im zehnten Kapitel genauer eingehen.

In den bisher analysierten Beispielen wurden Unterschiede hinsichtlich der Explizitheit der Darstellung auf verschiedenen Ebenen rekonstruiert (Sprechplanung, Themeneröffnung und -bearbeitung). Allerdings zeigen sich Varianzen nicht nur im Hinblick darauf, ob die Gliederung durch explizite Strukturierungshinweise verdeutlicht wird, sondern auch bezogen auf die verwendeten Konstruktionen selbst. Dies möchte ich nun durch den Vergleich von mehreren kurzen Ausschnitten verdeutlichen (s. Datum #6|6 bis #6|13).

Bei den folgenden beiden Beispielen handelt es sich um Metakommentierungen, mit denen die Kandidatinnen ihr weiteres Vorgehen ankündigen. Solche Ankündigungen zeichnen sich dadurch aus, dass die folgende Sprechhandlung explizit benannt wird. Unterschiede zeigen sich allerdings in der Wahl des sprechhandlungsbezeichnenden Verbs.

#6|6 ((11:47–11:50)) (s. auch Amorocho 2018a: Datum 1)

TK1.1_KJ, Kandidatin: Katja Jacobi (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 KJ hierbei würde ich gerne erstmal auf die unerlaubte HANdlung
        eingehen,
```

#6|7 ((11:33–11:36))

TK1.1_MD, Kandidatin: Mari Dejagah (L1: Armenisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1)

```
0001 MD ((schmatzt)) °h über haftungsrecht möchte ich bisschen
        REden,
```

Während Mari in #6|7 das allgemeine VERBUM DICENDI *REden* verwendet (s. Harras et al. 2004: 29–31), wählt Katja (#6|6: Zeile 1) das gesprächs- und themenstrukturierende Verb *eingehen auf* (s. Harras et al. 2004: 394–395). Sie entscheidet sich also für ein Verb mit einer spezifischeren Funktion, dessen Verwendung aufgrund seiner Gebrauchsrestriktionen (s. dazu Harras et al. 2004: 395) auf bildungssprachliche Kontexte beschränkt ist. Zudem nimmt Katja durch *erstmal* (#6|6: Zeile 1) eine globale thematische Strukturierung vor und zeigt durch das

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

deiktische Präpositionaladverb *hierbei* (#6|6: Zeile 1) an, dass sie an einen bereits etablierten Fokus anknüpft. Tatsächlich hat sie zuvor die unerlaubte Handlung und die vertragliche Haftung als Teilthemen der zivilrechtlichen Haftung eingeführt (nicht im Transkript). Demgegenüber deutet Mari durch den graduierenden Ausdruck *bisschen* (#6|7: Zeile 1) lediglich indirekt an, dass sie weitere Themen bearbeiten wird.

Auch in den folgenden Ausschnitten kündigen die KandidatInnen ihr weiteres Vorgehen durch Metakommentierungen an (s. #6|8 und #6|9).

#6|8 ((01:14–01:20)) (s. auch Amorocho 2015: Datum 2)

TK1.1_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BA die: (.) demenz ist da die releVANtere ähm pflegerische
        sache,=
0002    =und deswegen möcht ich die jetzt ma_n bisschen erÖRtern.
```

#6|9 ((12:16–12:24))

TK1.1_MD, Kandidatin: Mari Dejagah (L1: Armenisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1)

```
0001 MD °hh ähm: (.) mehr kann ich über den STRAFrecht ähm (.)
        sprechen,
0002    (0.87)
0003    und auch zivilrecht AUCH,
```

Wie in Datum #6|7 verwendet Mari in der Metakommentierung ein allgemeines VERBUM DICENDI (*sprechen*: #6|9: Zeile 1), Benjamin hingegen wählt mit *erÖRtern* (s. #6|8: Zeile 2) ein sprechhandlungsbezeichnendes Verb, welches eine mehrperspektivische und lösungsorientierte Auseinandersetzung mit einem problemhaften Sachverhalt erwartbar macht (s. auch Heidrich et al. 1976: 73) und insofern einen Fallbezug projiziert.

Darüber hinaus ist aufschlussreich, wie die KandidatInnen ihre Themenauswahl motivieren. Während Benjamin seine Schwerpunktsetzung durch die Relevanz des Themas aus pflegerischer Sicht begründet, nimmt Mari auf ihr Können Bezug und rekurriert damit auf Gründe, die in ihrer Person liegen. Heikel ist ihre Formulierung insofern, als sie zu der Schlussfolgerung führen könnte, dass andere Rechtsgebiete ebenfalls relevant sind, die Kandidatin aber nicht über entsprechendes Wissen verfügt.

In ähnlicher Weise unterscheiden sich auch die in den Datenbeispielen #6|10 und #6|11 verwendeten expliziten Strukturierungshinweise.

#6|10 ((14:21–14:24))

TK1.1_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 PA zu den LÖsungsansätzen-=
0002    =ich würd da des äh DREIspalten,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#6|11 ((03:15–03:23))

TK1.1_DM, Kandidat: David Meyer (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 DM  dann gibt es noch verschiedene PFLEgekonzepte;
0002     (0.56)
0003     und diese PFLEgekonzepte,
0004     das ist zum BEIspiel:;
0005     da hab ich DREI:: in meinem kopf,
```

Beide Ausschnitte sind so strukturiert, dass die KandidatInnen zunächst ein Thema etablieren (*LÖsungsansätze[ ]*: #6|10: Zeile 1 bzw. *PFLEgekonzepte*: #6|11: Zeile 1) und anschließend ankündigen, Wissen zu drei Teilthemen einzubringen. Während Petra allerdings durch die Metakommentierung *=ich würd da des äh DREIspalten,* (s. #6|10: Zeile 2) ihre Strukturierungsleistung hervorhebt, nimmt David durch *da hab ich DREI:: in meinem kopf,* (#6|11: Zeile 5) auf seine Wissensressourcen Bezug. Er perspektiviert die drei Pflegekonzepte also nicht als eine Auswahl aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Fall, sondern als das ihm zur Verfügung stehende Wissen. Wie Mari weist er damit – vermutlich unbeabsichtigt – auf die Begrenztheit seines Wissens hin.

Im Ergebnis unterscheiden sich die Metakommentierungen folglich primär auf lexikalischer Ebene. Demgegenüber zeichnen sich die folgenden Beispiele dadurch aus, dass ein ähnlicher Thematisierungsausdruck (*gehen* bzw. *sich handeln um*) in unterschiedlichen syntaktischen Konstruktionen verwendet wird (s. #6|12 und #6|13).

#6|12 ((11:28–11:33))

TK1.2_KE, Kandidatin: Kerstin Elsner (L1: Deutsch, Niveau: OPI abgebrochen), Prüferin: Gabriele Steffens

```
0001 KE    ja bei dem FALL?
0002 P|GS  mh_HM,
0003 KE    (0.56)
0004       äh:m: (0.58) handelt es sich um das HELfersyn[drom ]?
0005 P|GS                                                [mh_HM],
```

#6|13 ((01:45–01:51))

TK1.1_SM, Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1)

```
0001 SM  sließlich äh um um die FORmen dann,
0002     wenn es geGANGen is;
0003     also LEICHte,
0004     MITtelschwere,
0005     und SCHWEre demenz,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In Datum #6|12 dient der Gebrauch des Thematisierungsausdrucks *bei x handelt es sich um* (Zeile 4) dazu, den Prüfungsgegenstand, das *HELfersyndrom* (Zeile 4), einzuführen. Die Verwendung solcher Thematisierungsausdrücke ist in meinem Korpus häufig zu beobachten. Darauf, dass sie gerade von KandidatInnen mit DaZ frequent (und bisweilen sogar übermäßig) gebraucht werden, deutet das Datum #6|5 hin. Auch der russischsprachige Kandidat Sergej in Datum #6|13 greift auf den vergleichbaren Thematisierungsausdruck *es geht um* zurück (Zeilen 1–2). Allerdings gebraucht er diesen im Perfekt und innerhalb einer konditionalen Konstruktion (*wenn es geGANGen is;*: #6|13: Zeile 2), so dass die Thematisierung erstens als bereits vollzogen und zweitens als Bedingung perspektiviert wird. Beides ist nicht sinnvoll interpretierbar und torpediert insofern die Strukturierungsleistung. Die Verwendung des Ausdrucks ist somit dysfunktional.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich deutliche interindividuelle Unterschiede im Hinblick auf die globalstrukturelle Planung und die Explizitheit zeigen. So variieren die Ergebnispräsentationen erstens in Bezug darauf, ob eine globale Sprechplanung erkennbar ist, und zweitens bezüglich der Frage, ob bzw. wie diese an der sprachlichen Oberfläche angezeigt wird. Mit diesen beiden Parametern lassen sich in den Daten Unterschiede rekonstruieren, die auch für die Beschreibung von Bildungssprache (bzw. verwandter Konzepte) genutzt werden (s. Teilkapitel 2.1). So ist die Planung nach Koch/Oesterreicher (1986: 23) ein Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit und die Explizitheit wird beispielsweise von Feilke (2012) als Charakteristikum der Bildungssprache beschrieben. Darüber hinaus kann das bildungssprachliche Merkmal der Präzision herangezogen werden, um die rekonstruierten Unterschiede in den verwendeten Metakommentierungen zu erfassen (s. Bryant et al. 2017). Die Varianzen betreffen allerdings nicht nur die Ebene der globalstrukturellen Planung. Vielmehr unterscheiden sich die Darstellungen auch bezüglich ihrer Konnektivität (s. Pohl 2016), also im Hinblick darauf, wie lexikalische, syntaktische und prosodische Ressourcen eingesetzt werden, um Themen zu etablieren und die Relationen zwischen Wissenselementen anzuzeigen.

Wie eingangs erwähnt, stammen alle Beispiele, die in diesem Kapitel behandelt werden, aus dem Teilkorpus Otto. Dennoch gelten die Befunde grundsätzlich auch für das Teilkorpus Per. Eine Besonderheit ergibt sich allerdings für den rechtlichen Prüfungsteil. Denn wie bereits in Teilkapitel 5.2.1.4 beschrieben, ist die Strukturierung in diesem Prüfungsteil stärker durch die schriftlichen Prüfungsaufgaben vorgegeben. Entsprechend zeigen sich Unterschiede im Hinblick darauf, wie explizit die KandidatInnen auf die schriftlichen Aufgaben Bezug nehmen bzw. die vorgegebene Strukturierung als ihre eigene herstellen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

6.2 Thematische Orientierung

Ein wesentlicher Teil der Pflegeausbildung besteht in der Aneignung von Wissen zu verschiedenen Krankheitsbildern. Anders als für ÄrztInnen steht für Pflegekräfte dabei nicht das Stellen von Diagnosen im Vordergrund, sondern die Planung geeigneter Pflegemaßnahmen für Menschen, die an einer bestimmten Krankheit leiden. Da es gerade in der Altenpflege nicht nur bzw. sogar nicht primär um eine medizinische Versorgung geht, spielt dabei auch die soziale Beziehung zwischen Pflegekraft und pflegebedürftiger Person eine wichtige Rolle.

Vergleicht man allerdings die Wissensdarstellungen, so zeigt sich, dass die KandidatInnen in unterschiedlichem Maße auf VertreterInnen dieser beiden Personengruppen Bezug nehmen. Teilweise nämlich werden AkteurInnen wie in medizinischen Darstellungen weitgehend ausgeblendet und der Gegenstand der Darstellung, das Krankheitsbild, steht im Fokus. Andernteils hingegen orientieren die KandidatInnen auf die erkrankten Personen und/oder die Pflegenden. Diese gegensätzlichen Praktiken, die im vorliegenden Kapitel im Fokus stehen, möchte ich mit dem Begriff der thematischen Orientierung erfassen. Dabei besteht ein wesentliches Ziel der Analyse darin, die sprachlichen Oberflächenmerkmale zu beschreiben, welche die beiden Orientierungen konstituieren.

Um die Unterschiede in den Darstellungsweisen zu verdeutlichen, wähle ich zwei Datenbeispiele, die im Hinblick auf die thematische Orientierung maximal kontrastieren (s. Datum #6|14 und #6|15). Beide Ausschnitte stammen aus dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation'. Inhaltlich geht um die Einteilung der Demenz nach Schweregraden.

#6|14a ((02:46–03:30))

TK1.1_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BA ((schmatzt)) °hh ähm je nachdem welche symptoMAtik
        vorliegt,
0002    wird ähm die demenz in verschiedene STAdien eingeteilt,
0003    das sind drei STÜCK,
0004    einmal die LEICHte demenz,
0005    die MITtelschwere demenz,
0006    und die SCHWEre demenz.
0007    (0.38)
0008    °hh die symptomatik ähm:: (0.83) verschlechtert sich im
        laufe der STAdien,
0009    und das fängt an mit einem geDÄCHTnisverlust,
0010    am anfang wird_s kurzzeitgedächtnis: (0.37) ähm
        beEINträchtigt,
0011    und das geht dann bis hin zum LANGzeitgedächtnis;
0012    (0.26)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0013    °hh ähm:: (0.47) es findet auch_n zunehmender
        orienTIErungsverlust statt,
0014    und zwar zu ORT zeit raum un;
0015    (0.71)
0016    person SItuation.
0017    (0.69)
0018    °h später kommen dann irgendwann mal auch aphaSIEN dazu;
0019    (0.21)
0020    ähm: Apraxien,
0021    u:nd: (.) ganz zum schluss n: absoluter verlust der
        moTOrik.
0022    (0.73)
0023    wenn se ähm so lange überLEben-
```

Der Ausschnitt beginnt damit, dass der Kandidat Benjamin eine Einteilung der Demenz in Stadien einführt und im Zuge dessen die Symptomatik als maßgebliches Klassifikationskriterium etabliert (Zeilen 1–2). Dabei verdeutlicht er durch die Bezugnahme auf die Tätigkeit des Klassifizierens (*wird […] eingeteilt*: Zeile 2), dass es einen Klassifizierenden (im generischen Sinne) gibt, ohne diesen allerdings explizit zu nennen. Es handelt sich folglich um eine angedeutete Handlungsbeschreibung im Sinne von Weingarten (1994: 130–132). Nach dieser Einleitung benennt Benjamin die drei Stadien (Zeilen 4–6) und stellt anschließend die Veränderung der Symptomatik im Krankheitsverlauf dar (Zeilen 8–23).

An seiner Darstellungsweise fällt auf, dass er in dem gesamten Ausschnitt auf den Gegenstand orientiert, die Demenz und ihre Symptome. Personen hingegen werden ausgeblendet und dies, obwohl mit einer Krankheit der Zustand eines Menschen charakterisiert wird.[82] Diese Orientierung auf den Gegenstand realisiert Benjamin durch Konstruktionen mit einem Thema-Argument im Nominativ. Dazu gehören in dem Ausschnitt die Passiv-Diathese (*wird […] eingeteilt*: Zeile 2; *wird_s […] beEINträchtigt*: Zeile 10), eine Reflexivkonstruktion (*verschlechtert sich*: Zeile 8) sowie figurativ verwendete Bewegungsverben (s. z.B. Meißner 2014, 2009; Fandrych 2006) (*geht*: Zeile 11; *kommen*: Zeile 18).

Die Symptome werden überwiegend in Konstruktionen mit dem deverbalen Substantiv *Verlust* kodiert. Dieses kommt sowohl als Konstituente von Komposita als auch als Kern einer Nominalphrase vor (*geDÄCHTnisverlust*: Zeile 9; *orienTIErungsverlust*: Zeile 13; *verlust der moTOrik*: Zeile 21). Dadurch werden degenerative Prozesse, durch die eine Person bestimmte Fähigkeiten verliert, in einer nominalen Konstituente kondensiert. Der EXPERIENCER, die erkrankte Person, tritt in diesen Konstruktionen hingegen nicht in Erscheinung.

82 Die einzige Ausnahme bildet die Referenzierung auf demenziell erkrankte Personen durch die Anapher *se* (Zeile 23).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In dem deverbalen Substantiv *Verlust* kommt mit der Zustandsveränderung zugleich ein Merkmal zum Ausdruck, das als konstitutiv für die Stadieneinteilung gelten kann. Dieses Merkmal und die mit ihm einhergehende Prozesshaftigkeit wird darüber hinaus durch das Partizip *zunehmend* (Zeile 13) kodiert sowie durch die Adverbiale und Verben, die auf den zeitlichen Verlauf der Krankheit Bezug nehmen (*fängt an*: Zeile 9; *geht […] bis*: Zeile 11; *am anfang*: Zeile 10; *später*: Zeile 18; *ganz zum schluss*: Zeile 21).

Die Analyse resümierend ist festzuhalten, dass Benjamins Darstellung durch die Ausblendung von AkteurInnen und die deverbalen Substantive Parallelen zu einem Lehrbuchtext aufweist (s. Datum #6|14b).

#6|14b Lehrbuchauszug zu Stadien der Demenz

Leichte Demenz: Störungen des Kurzzeitgedächtnisses, Wortfindungsstörungen, Unmöglichkeit anspruchsvoller Tätigkeiten. Beginnende Schwierigkeiten in fremder Umgebung und eingeschränktes Urteilsvermögen. Vielfach Stimmungsschwankungen. Der Alltag und die selbständige Lebensführung sind zwar eingeschränkt, unabhängiges Leben aber noch möglich [sic!]

Mittelschwere Demenz: Störungen auch des Langzeitgedächtnisses, zunehmende Orientierungsstörungen und deutlicher Verlust von Alltagskompetenzen. Beginnende Hilfs- und Aufsichtsbedürftigkeit. Ein unabhängiges Leben ist nicht mehr möglich, wohl aber noch einfache Tätigkeiten und damit ein Teil der Alltagsaktivitäten [sic!]

Schwere Demenz: Sprechen allenfalls noch weniger Wörter, fortschreitender Verlust motorischer Fähigkeiten, zunehmend neurologische Symptome und körperliche Komplikationen. Pflegebedürftigkeit."
(Altenpflege heute 2014: 991)

Ebenso wie in Benjamins Darstellung dominieren in dem Lehrbuchtext deverbale Substantive (z.B. *Störungen, Stimmungsschwankungen, Verlust, Sprechen*), während AkteurInnen ausgeblendet werden. Die Prozesshaftigkeit wird vor allem durch Partizipien ausgedrückt (*beginnend, zunehmend, fortschreitend*). Dadurch, dass Verben überwiegend ausgelassen werden, ist die Kondensierung der Informationen in den nominalen Konstituenten gegenüber Benjamins Darstellung sogar noch verstärkt.

Eine solche Orientierung, bei der der Gegenstand (hier: das Krankheitsbild Demenz) in den Vordergrund gerückt und AkteurInnen ausgeblendet werden, bezeichnet Amorocho (2017: 143) als „Gegenstandsorientierung".[83] Dieser stellt sie eine Darstellungsweise gegenüber, bei der pflegerische Tätigkeiten und damit auch die Pflegenden als AkteurInnen im Vordergrund stehen (Handlungsorientierung).

83 S. auch von Polenz (1981: 85–86), der einer gruppenorientierten eine gegenstandsorientierte Fachkommunikation gegenüberstellt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In Datum #6|15 lässt sich nun eine Darstellungsweise rekonstruieren, die der Gegenstandsorientierung ebenfalls entgegengesetzt ist. Allerdings findet keine Orientierung auf die Pflegekräfte statt, sondern auf den EXPERIENCER der Krankheit. Thematisch behandelt die Kandidatin Sandra ebenso wie Benjamin die Stadieneinteilung der Demenz.

#6|15 ((02:54–03:39))

TK1.2_SR, Kandidatin: Sandra Ray (L1: Igbo, Englisch, Niveau Deutsch: IH|B1.2)

```
0001 SR es gibt auch STAdium von demenz,
0002    (0.37)
0003    °hh am ANfangstadium haben die patiente schwierigkeit beim
        (.) treffen von entscheidung,
0004    (0.67)
0005    s: (0.3) sie haben auch anzeichen von demenz und
        aggresSION,
0006    (0.47)
0007    °hh (0.25) au kein interesse mehr an OBbys un-
0008    (0.27)
0009    ALLtagattivitä(.)t.
0010    (0.58)
0011    ((schmatzt)) °h (0.37) un es gibt auch hen ähm deMENZ in
        forgeschrittene s s staDIUM,
0012    (0.94)
0013    ((schmatzt)) °h (0.86) da: haben sie schwierigkeit beim
        alltagssituationstake verGESSlichkeit,
0014    °h s kann nicht mehr k ähm KOcken putzen un einkaufen
        gehen;
0015    (1.2)
0016    ((schluckt)) sie braucht ILfe beim (.) ?a anziehen un (.)
        beim waschen und te toilettegang-
0017    (0.6)
0018    sie ham auch ähm zumelde schwierigkeit (.) mit die SPRAche;
0019    (0.38)
0020    also die FORTgeschrittene;
```

In Zeile 1 etabliert Sandra unter Verwendung der Thematisierungsformel *es gibt* das Teilthema Stadien. Anders als Benjamin gibt sie im Anschluss keinen Überblick über die Subkategorien, sondern geht unmittelbar zu einem Auflisten von Symptomen in den einzelnen Stadien über. Dabei nennt sie zunächst Symptome im Anfangsstadium (Zeilen 3–9), etabliert dann das Teilthema Demenz im fortgeschrittenen Stadium (Zeile 11) und listet anschließend wiederum die dazugehörigen Symptome auf. In dem gesamten Ausschnitt orientiert Sandra auf die Rolle des EXPERIENCERS, die demenziell erkrankten Personen. Diese Orientierung wird in Zeile 3 durch die Nominalphrase *die patiente* eingeführt und anschließend durch die Anapher *sie* aufrechterhalten (z. B. Zeilen 5, 13).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zudem fällt auf, dass Sandra in ihrer Darstellung keine (medizinischen) Fachausdrücke verwendet. Während Benjamin beispielsweise die Aphasie als ein Symptom der Demenz benennt, spricht Sandra von *zumelde schwierigkeit (.) mit die SPRAche* (Zeile 18). Die Darstellungen der Symptome unterscheiden sich aber nicht nur im Hinblick auf die Fachsprachlichkeit, sondern auch bezüglich ihrer Konkretheit, denn Sandra rekurriert im Gegensatz zu Benjamin auf konkrete Einschränkungen im Alltag (*KOcken putzen un einkaufen gehen*: Zeile 14) und den damit verbundenen Unterstützungsbedarf (*beim […] anziehen un (.) beim waschen und te toilettegang*: Zeile 16). Dadurch rücken die sozialen Auswirkungen der Demenz stärker in den Fokus.

Im Ergebnis ist daher festzuhalten, dass Sandra die von der Krankheit Betroffenen und die sozialen Folgen der Erkrankung in den Mittelpunkt ihrer Darstellung rückt. Eine solche Darstellungsweise, bei der die AkteurInnen im Fokus stehen, möchte ich als „soziale Orientierung" bezeichnen. Darunter subsumiere ich auch die in Amorocho (2017: 144–146) dargestellte Orientierung auf pflegerisches Handeln (Handlungsorientierung).

Abschließend sei noch auf einen weiteren Unterschied in den Darstellungsweisen hingewiesen, die die Kodierung der Prozesshaftigkeit betrifft. Denn wie im Zuge der Analyse des Beispiels #6|14 dargestellt, hebt Benjamin die Zustandsveränderung hervor und stellt die demenzielle Erkrankung damit als einen kontinuierlichen Veränderungsprozess dar. Entsprechend perspektiviert er die Stadien als Ergebnis einer Einteilungshandlung, durch die Grenzen in einem Kontinuum festgelegt werden. Demgegenüber kommt die Prozesshaftigkeit in Sandras Darstellung nur andeutungsweise zum Ausdruck.[84] Dadurch erscheinen die Stadien als diskrete Subkategorien, die durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet sind. Im Ergebnis manifestiert sich in den Darstellungsweisen folglich ein unterschiedliches Verständnis von medizinischen Klassifikationen.

Im vorliegenden Teilkapitel wurden – so ist resümierend festzuhalten – unterschiedliche thematische Orientierungen rekonstruiert. Diese betreffen die Perspektive, die auf die dargestellten Inhalte eingenommen wird. Im Kern lässt sich dabei zwischen einer Gegenstandsorientierung und einer sozialen Orientierung unterscheiden. Erstere zeichnet sich dadurch aus, dass der Fokus auf dem Gegenstand liegt und dass AkteurInnen weitgehend ausgeblendet werden. Diese Orientierung, die typischerweise mit einer Informationsverdichtung einhergeht und der Darstellungsweise in einem Lehrbuch ähnelt, entspricht im Hinblick auf die Nicht-Nennung von AkteurInnen dem (bildungssprachlichen) Gebot der Anonymität (s. Bryant et al. 2017; Teilkapitel 2.1). Sie ist zudem notwendigerweise mit einer „Ich-Distanzierung" (Ortner 2009: 2228) verbunden.

84 Ansatzweise wird die Prozesshaftigkeit in den Negationen *kein […] mehr* (Zeile 7) und *nicht mehr* (Zeile 14) kodiert sowie in dem Attribut *zumelde* (Zeile 18), wenn man dies als *zunehmende* interpretiert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Demgegenüber stehen bei der sozialen Orientierung die AkteurInnen im Mittelpunkt, indem etwa auf das pflegerische Handeln oder die sozialen Auswirkungen einer Krankheit Bezug genommen wird. In diesen gegensätzlichen thematischen Orientierungen deutet sich folglich auch ein unterschiedliches Verständnis pflegerischen Handelns an, denn in dem einen Fall steht die medizinische Beschreibung im Vordergrund und in dem anderen Fall wird die soziale Dimension der Pflegetätigkeit relevant gesetzt.

Wie die vorausgehende Analyse gezeigt hat, können zu diesen beiden grundlegenden thematischen Orientierungen weitere Darstellungsmerkmale hinzutreten, die ebenfalls die Perspektive auf die präsentierten Wissensinhalte betreffen. So geht in den analysierten Beispielen mit der Kodierung der Prozesshaftigkeit ein bestimmtes Verständnis der dargestellten medizinischen Klassifikation einher.

6.3 Bezugnahme auf den Fall

Eine wesentliche Anforderung an Pflegekräfte besteht darin, Situationen einzuschätzen und angemessene Maßnahmen zu ergreifen. Um die dafür erforderlichen Kompetenzen zu erfassen, haben die KandidatInnen – zumindest im Teilkorpus Otto – die Aufgabe, nicht nur generisches Wissen zum Prüfungsgegenstand zu präsentieren, sondern ihr Wissen auf ein schriftlich vorliegendes Fallbeispiel zu beziehen und eine Lösung für das dort dargestellte Problem zu entwickeln. Durch den Fallbezug soll also überprüft werden, ob die KandidatInnen in der Lage sind, ihr Fachwissen für das professionelle Handeln zu nutzen. Trotz der damit intendierten Nähe zum beruflichen Alltag ist jedoch zu bedenken, dass es sich um eine fiktive Problemkonstellation handelt und dass insofern kein echter Bedarf an einer Lösungsfindung besteht (s. auch Schilling 2001: 219–220). Entsprechend fehlt der Entscheidungsdruck: Statt die erfolgversprechendste Lösung zu bestimmen und umzusetzen, können die KandidatInnen verschiedene Möglichkeiten benennen. An die Stelle des Erfolgs/Misserfolgs des gewählten Vorgehens tritt die Beurteilung des präsentierten Lösungswissens durch die Prüfenden (s. Schilling 2001: 220–221). In dieser Aufgabenförmigkeit des Problemlösens, die sich in analoger Weise in Bewerbungsgesprächen findet (s. Schilling 2001: 219–234), manifestiert sich die Funktionalisierung einer beruflichen Praxis für Prüfungszwecke.

Jenseits dieser grundsätzlichen Charakteristik aber eröffnet diese Aufgabe unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten. Einerseits nämlich können sich die KandidatInnen in die Situation im Fall hineinversetzen und die Lösung aus der Perspektive einer mit dem Problem betrauten Pflegekraft entwickeln, andererseits haben sie die Möglichkeit, den Sachverhalt aus einer distanzierten Perspektive zu analysieren. Eben diese beiden Perspektiven lassen sich im Korpus rekonstruieren, weshalb ich im Folgenden genauer beschreiben möchte, wie sich die damit einhergehenden Praktiken unterscheiden. Zudem aber divergieren die Wissenspräsentationen auch im Hinblick darauf, wie die KandidatInnen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

das Verhältnis zwischen generischem Wissen und Fall gestalten. Folglich werde ich im Folgenden auch auf Varianzen eingehen, die den Umfang des Fallbezugs betreffen. Dazu wiederum ist vorauszuschicken, dass dem Fallbezug im Teilkorpus Per generell eine marginale Rolle zukommt (s. auch Teilkapitel 5.2.1), weshalb sich die in diesem Teilkapitel präsentierten Befunde ausschließlich auf das Teilkorpus Otto beziehen.

Ebenso wie bei der thematischen Orientierung geht es folglich auch im vorliegenden Teilkapitel um Fragen der Perspektivierung. Während aber im vorherigen Teilkapitel die Perspektive auf die präsentierten Wissensinhalte im Allgemeinen betrachtet wurde, geht es Folgenden spezifisch um die Perspektivierung des Falls. Dabei ergeben sich allerdings Überschneidungen zwischen den beiden Kategorien. So ist eine thematische Orientierung, bei der AkteurInnen ausgeblendet werden, kaum mit einer Bezugnahme auf den Fall zu vereinbaren, sondern geht in der Regel mit einer abstrakt-generischen Perspektive einher. Demgegenüber bietet es sich bei der sozialen Orientierung an, die Beziehungen zwischen den AkteurInnen des Falls in den Blick zu nehmen. Zwingend ist dies indes nicht, denn es kann – wie #6|15 belegt – auch generisch auf PatientInnen und Pflegekräfte Bezug genommen werden.

Nachfolgend möchte ich nun zwei Beispiele gegenüberstellen, die beide aus dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' stammen. Dazu präsentiere ich drei Ausschnitte (s. #6|16 bis #6|18). Die ersten beiden Ausschnitte illustrieren, wie unterschiedlich die Gewichtung von generischem Wissen und Fall gestaltet sein kann (s. #6|16 und #6|17). Da sich beide Beispiele dadurch auszeichnen, dass die Prüfenden steuernd eingreifen (s. #6|16 und #6|18), gebe ich durch die Einbeziehung dieser Interventionen bereits einen Ausblick auf die Rekonstruktion der normativen Erwartungen (s. Kapitel 10). Im Unterschied zu den bislang im vorliegenden Kapitel präsentierten Datenausschnitten behandeln die Kandidaten unterschiedliche Prüfungsthemen. Im folgenden Ausschnitt #6|16 geht es um das Thema Gewalt.

#6|16 ((12:55–13:54))

TK1.1_GD, Kandidat: Gerrit Dittmann (L1: Deutsch, Niveau: AM|B2.2), Prüferinnen: Ursula Hoberg, Marianne Brinker

```
0001 GD    ((schmatzt)) (0.21) aus dem:: fall: °hh (0.33) äh:: hab
           ick die krise erKANNT,
0002       äh:        [geWALT].
0003 P|UH  ((räuspert [    si]ch))
0004 GD    (1.79)
0005       erstma: bisschen was allgeMEIN zu gewalt;
0006       (0.4)
0007       ((schmatzt)) die definiTION,
0008       (0.79)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0009        wenn: ein mensch (0.41) durch androhung oder ausführung
            physischer oder psychischer (.) KRAFT,
0010        zu einer handlung oder duldung (.) geZWUNGen wird die er
            sonst nich (.) so ausführen würde,
0011        (0.39)
0012        ((schmatzt)) °hh ((schmatzt)) es gibt die diREKte gewalt,
0013        die: (0.32) indi di INdirekte gewalt,
0014        die struktuRELle gewalt,
0015        (0.38)
0016        und gewalt durch unterLASsung;
0017        °hh direkte gewalt is halt körperlich oder verBAL-
0018        strukturelle gewalt is: (0.38) feste ESSzeiten;
0019        (0.37)
0020        feste AUFstehzeiten,
0021        zuBETTgehzeiten,
0022        (0.25)
0023        feste toiLETtenzeiten;
0024        (0.84)
0025        wenn das alles so festgelegt WURde;
0026        (0.22)
0027        ((schmatzt)) °h gewalt durch unterLASsung wenn die
            bedürfnisse einfach nicht beachtet werden;
0028        oder keine beachtung geSCHENKT werden;
0029        (0.71)
0030        ((schmatzt)) die URsachen,
0031        (1.03)
0032        können SEI[N]-
0033 P|MB              [w]ollen sie GLEICH in den fall reingehen,
0034        (1.1)
0035 P|MB  [die form s]agt dass es SINNvoller is;
0036 GD    [((stöhnt))]
0037        (0.43)
0038 P|MB  was was hier in dem FALL;
0039 GD    <<flüsternd> UM >;
0040 P|MB  welche FOR[men       se]hen sie in dem fall;
0041                [((schmatzt))]
```

Der Ausschnitt beginnt damit, dass Gerrit die Situation im Fall einordnet, indem er sie unter die Kategorie *geWALT* subsumiert (Zeilen 1–2). Damit konstituiert er den Prüfungsgegenstand. Er perspektiviert also – wie typisch für das vorliegende Teilkorpus – den Fall als Ausgangspunkt seiner Darstellung. Allerdings legt er nicht näher dar, welches Verhalten welcher Akteurin er als Gewalt einordnet. Insofern bleibt der Fallbezug minimal und Gerrit legt den Fokus auf die Ebene des generischen Wissens. Dem entspricht die Metakommentierung *erstma: bisschen was allgeMEIN zu gewalt;* (Zeile 5).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Passend zu dieser Ankündigung liefert Gerrit nachfolgend zunächst eine Bestimmung des Prüfungsgegenstands (Zeilen 7–10), die er explizit als Definition ausweist (Zeile 7), und zerlegt diesen anschließend in Formen (Zeilen 12–28) und Ursachen (Zeilen 30–32). Bei der Bearbeitung des Teilthemas Formen wählt Gerrit ein überwiegend listenförmiges Verfahren. Er gliedert dieses weiter auf, indem er vier Subkategorien einführt. Dabei teilt er die Subkategorie *direkte gewalt* im Anschluss weiter auf (Zeile 17) und illustriert die drei weiteren Subkategorien durch Beispiele und Erläuterungen. Im Gegensatz zu anderen KandidatInnen allerdings unterlässt er es, das Verhalten der Altenpflegeschülerin Frau Gern einer Form der Gewalt zuzuordnen.

Dass sein Vorgehen nicht den Erwartungen der Prüferin entspricht, zeigt diese durch ihre Intervention an (Zeilen 33–40). Nachdem Gerrit nämlich das Teilthema *URsachen* (Zeile 30) etabliert hat und durch den Äußerungsbeginn *können SEIN–* (Zeile 32) eine Aufgliederung des Teilthemas – ähnlich wie bei den Formen – projiziert, unterbricht ihn die Prüferin und orientiert ihn auf den Fall. Sie wählt zunächst das Format eines Vorschlags (*wollen sie GLEICH in den fall reingehen,*: Zeile 33) und begründet diesen dadurch, dass ein solches Vorgehen sinnvoller sei (Zeile 35). Durch sein Stöhnen parallel zum Beginn der Begründung kontextualisiert Gerrit die vorgeschlagene Vorgehensänderung als anstrengend und zeigt damit Dispräferenz an (Zeile 36). Nach einer Pause von 43 Millisekunden ergreift die Prüferin erneut das Wort. Dadurch, dass sie nun das Format einer Prüfungsfrage wählt, erhöht sie die Verpflichtung zu einer Vorgehensänderung (Zeile 38). Zudem präzisiert sie durch die zweite Frage den Fokus ihrer Intervention auf der propositionalen Ebene, indem sie den Kandidaten auf ein Subsumieren der Gewalt in dem Fall unter die präsentierten Gewaltformen orientiert (Zeile 40).

Insgesamt aktualisiert die Prüferin in dem Ausschnitt die Aufgabe, das generische Wissen auf den Fall zu beziehen. Dabei verdeutlicht sie durch die Temporaldeixis *GLEICH* (Zeile 33), dass generisches Wissen und Fall nicht nacheinander, sondern eng koordiniert präsentiert werden sollen, indem den aufgelisteten Formen von Gewalt Beispiele aus dem Fall zugeordnet werden. Bezeichnenderweise wählt sie für die Etablierung des Fallbezugs das figurativ verwendete Bewegungsverb *reingehen* (s. z.B. Meißner 2014, 2009; Fandrych 2006). Durch dessen ursprüngliche Bewegungsbedeutung wird der mentale Schritt veranschaulicht, den der Kandidat vollziehen soll: Gefordert ist eine Veränderung der Darstellungsperspektive durch die Einnahme eines Standortes im Fall.

Ich möchte dem Beispiel von Gerrit nun das Datum #6|17 gegenüberstellen. Der Ausschnitt ist ebenfalls Teil des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation', allerdings misst der Kandidat Firaz dem Fall ein deutlich größeres Gewicht bei.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#6|17 ((05:29–06:07))

TK1.2_FS, Kandidat: Firaz Shamsin (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 FS äh: bei der AUSzubildenden,
0002    (1.65)
0003    äh:m: (1.25) hab ich dass sie (.) vielleicht das
        HELfersyndrom:,
0004    bekommen KÖNNte,
0005    also ich bin NICHT der meinung dass sie_s hat,
0006    °hh da sie nich ähm: (0.5) exTREM viele sachen macht:,
0007    die ähm:: bleibt zwar LÄNGer,
0008    (0.7)
0009    ab und ZU,
0010    nich IMmer–
0011    °h und sie macht im priVAten auch (0.24) äh kleine tä:(.)
        tigkeiten für: (0.43) die bewohner,
0012    (1.6)
0013    ähm:: (0.47) was auf_n helfersyndrom HINdeuten könnte;=
0014    =aber (0.32) wo ich noch nich denke dass es so IS.
0015    (0.35)
0016    °h das wären natürlich auch proBLEme,=
0017    =die dann im (.) TEAM auftreten könnten,
0018    (0.73)
0019    ((schmatzt)) °h ähm:: (0.52) WENN es zum helfersyndrom
        kommen sollte,
```

Anders als Gerrit subsumiert Firaz das Verhalten der Altenpflegeschülerin Sabine nicht einfach unter eine Kategorie des generischen Wissens, sondern baut die Einordnung zu einer argumentativen Sequenz aus (Zeilen 1–14). Dabei stuft er die Auszubildende als „helfersyndromgefährdet" ein (Zeilen 1–4) und positioniert sich anschließend explizit gegen die Diagnose Helfersyndrom (Zeile 5). Eine solche Entscheidung ist ungewöhnlich für das vorliegende Korpus und etabliert folglich eine erhöhte Begründungspflicht. Dieser kommt der Kandidat ab Zeile 6 nach, indem er das Engagement von Sabine als nicht ausreichend für eine Klassifikation als Helfersyndrom bewertet. Seine Einschätzung belegt Firaz, indem er Verhaltensweisen anführt, die für ein Helfersyndrom typisch sind (länger bleiben: Zeile 7; Tätigkeiten für die Bewohner machen: Zeile 11) und indem er diese zugleich downgradet (*ab und ZU,*: Zeile 9; *nich IMmer–*: Zeile 10; *kleine*: Zeile 11). Syntaktisch integriert er diese Belege für helfersyndromtypisches Verhalten in eine konzessive *Zwar-aber*-Konstruktion und gestaltet sie damit als Einwände, die die Entscheidung gegen das Vorliegen eines Helfersyndroms allerdings (wegen der erwähnten Relativierungen) nicht außer Kraft zu setzen vermögen. Diese Einschätzung expliziert er in der abschließenden Konklusion (Zeile 14). Ab Zeile 16 wechselt der Kandidat von dem im Fall dargestellten Szenario zu einer imaginären Situation. Indem er seine Situationsanalyse im Konjunktiv fortsetzt, entwirft er eine mögliche Welt, in der Sabine das Helfersyndrom hat (Zeile 19) und für die er Probleme im Team prognostiziert (Zeilen 16–17).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Firaz den Fokus seiner Darstellung in dem Ausschnitt auf die Ebene des Falls legt. Zwar führt er mit dem Helfersyndrom eine abstrakte Kategorie ein, er präsentiert dazu aber kein systematisches Wissen (wie beispielsweise eine Definition, Ursachen oder Symptome). Vielmehr gestaltet er den Ausschnitt als Situationsanalyse. Auch dafür ist Fachwissen erforderlich, denn nur auf der Basis von Fachwissen ist es möglich, die für das Helfersyndrom typischen Verhaltensweisen von Sabine zu benennen und zu prognostizieren, dass sich negative Konsequenzen für das Team ergeben. Dieses bleibt allerdings im Hintergrund und wird – anders als bei Gerrit – nicht systematisch dargestellt.

Im Anschluss an den Ausschnitt fährt Firaz mit dem ‚Darlegen von Maßnahmen' fort. Nach ca. 45 Sekunden ergreift die Prüferin den Turn (s. Datum #6|18). Angesichts der rekonstruierten Fallorientierung erscheint es instruktiv, in welche Richtung sie seine Wissenspräsentation zu steuern versucht.

#6|18 ((07:50–08:02))

TK1.2_FS, Kandidat: Firaz Shamsin (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Gabriele Steffens

```
0001 P|GS ähm (.) KÖNnen sie uns nochmal-
0002      nehmen_wa mal an sie HÄTte das helfersyndrom ja,
0003      (0.82)
0004      was WÄre des denn;
0005 FS   (0.54)
0006 P|GS was HEISST (0.72) das für jemanden der ein helfersyndrom
          hat;
0007 FS   (0.6)
0008 P|GS was IST ein helfersyndrom;
```

Die Steuerung der Prüferin Gabriele Steffens verläuft in entgegengesetzter Richtung zu der in Datum #6|16. Während die Prüferin dort einen Fallbezug einfordert, orientiert Gabriele Steffens den Kandidaten auf die Präsentation generischen Wissens. Zwar knüpft sie eingangs an das von Firaz eingeführte imaginäre Szenario an (Zeile 2), anschließend aber etabliert sie eine Orientierung auf den Gegenstand und setzt durch die Fragen *was WÄre des denn;* (Zeile 4) bzw. *was IST ein helfersyndrom;* (Zeile 8) ein Erklären-was relevant. Auch durch die Referenzierung auf *jemanden der ein helfersyndrom hat* in Zeile 6 (und nicht auf die Akteurin des Falls) etabliert sie eine generische Perspektive.

Das Vorgehen der Prüfenden verdeutlicht somit den Stellenwert generischen Wissens. Zugleich aber illustriert der Ausschnitt auch die Beziehung zwischen thematischer Orientierung und Bezugnahme auf den Fall. So geht mit der Thematisierung des generischen Wissens in Zeile 4 eine Orientierung auf den Gegenstand, das Helfersyndrom, einher (*was WÄre des denn*;). Dass die Merkmale dennoch nicht zwingend miteinander verbunden sind, zeigt sich im Anschluss. Denn nachdem die Prüferin eine akteursabgewandte Perspektive relevant ge-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

setzt hat, führt sie in Zeile 6 mit *jemand* einen (generischen) Akteur / eine (generische) Akteurin ein und orientiert auf die sozialen Folgen der Krankheit.

Im Ergebnis deutet sich in den Datenbeispielen #6|16 und #6|17 an, was sich bei einer systematischen Analyse des Teilkorpus Otto bestätigt: Die KandidatInnen messen der im Fall dargestellten Situation und der Präsentation ihres generischen Wissens ein unterschiedliches Gewicht bei. Dabei steuern die Prüfenden durch ihre Interventionen sowohl einer einseitigen Ausrichtung auf generisches Wissen als auch einer ausschließlichen Orientierung auf den Fall entgegen. Insofern manifestiert sich im Eingreifen der Prüfenden die Erwartung, dass die KandidatInnen die Ebene des generischen Wissens ebenso im Fokus behalten wie die des Falls und dass sie beide gleichermaßen „bedienen" (s. Teilkapitel 10.3).

In der bisherigen Analyse wurden die Interventionen als Reaktionen auf kandidatenseitiges Handeln in den Blick genommen. Im Folgenden hingegen möchte ich die Perspektive ändern und die Prüfungsfragen (bzw. -aufforderungen) als initiierende Sprechhandlungen betrachten. Dadurch soll der Fokus der Darstellung auf ihre interaktionalen Folgen verschoben werden. Denn wie in Teilkapitel 5.2.2 dargelegt, etablieren Prüfungsfragen Relevanzen, die von den KandidatInnen bearbeitet werden müssen. Konkret bedeutet dies, dass die Fragen die Suche nach einem spezifischen Wissenselement relevant setzen oder zumindest einen bestimmten Wissensausschnitt vorgeben, den der/die KandidatIn fokussieren soll. Über diese thematischen Setzungen hinaus aber werden durch Prüfungsfragen auch bestimmte Perspektiven eingeführt. Aus interaktionaler Sicht ergibt sich daraus die Frage, ob bzw. wie die KandidatInnen an die eingeführten Perspektiven anschließen (s. Kern 2000: 159–219). Diesen Aspekt möchte ich im Folgenden an zwei Beispielen illustrieren (s. Datum #6|19 und #6|20). Thematisch geht es in beiden Ausschnitten um Pflegemaßnahmen im Umgang mit demenziell erkrankten Personen.

#6|19 ((04:37–04:55))

TK1.1_MM, Kandidatin: Monika Merz (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Tanja Kurtz

```
0001 P|TK können sie mir noch EIN konzept;=
0002      =ein WEIteres konzept nennen;
0003      was [man auf deMENZerkrankung anwendet],
0004 MM       [((schmatzt))°h das ist die SELBST]erhaltungs äh;
0005      das SELBSTerhaltungstraining,
0006      °h hier ist halt ähm: da da darauf zu ACHten,
0007      °h (0.3) DASS äh:;
0008      (0.3)
0009      dass derJEnige (.) seine ressourcen ausschöpft,
0010      also man sollte ja ressourcen erKENnen,=
0011      =und äh diese auch FÖRdern.
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Prüferin fordert die Kandidatin dazu auf, ein weiteres Pflegekonzept zu nennen (Zeile 1–2). In dem anschließenden Relativsatz, der das Konzept genauer qualifiziert, führt sie dabei eine generische, nicht-fallbezogene Perspektive ein (Zeile 3). Dies zeigt sie erstens dadurch an, dass sie generisches *man* (Zeile 3) wählt, um auf die Rolle der Pflegekraft Bezug zu nehmen, und zweitens, indem sie allgemein auf *deMENZerkrankung* (Zeile 3) referiert und keinen Bezug zur demenziell erkrankten Akteurin des Falls, Frau Otto, herstellt.

Die Kandidatin etabliert in ihrer Antwort zunächst eine Orientierung auf den Gegenstand, das *SELBSTerhaltungstraining* (Zeile 5), zu dem sie anschließend Wissen prozessiert (Zeilen 6–11). Dabei blendet sie AkteurInnen im ersten Teil ihrer Antwort vollständig aus, indem sie beispielsweise die agenslose Passiversatzkonstruktion *ist […] darauf zu ACHten* (Zeile 6) wählt, und im zweiten Teil ihres Beitrags führt sie dann generische Referenzierungen ein, um auf Pflegende und pflegebedürftige Personen Bezug zu nehmen (*derJEnige*: Zeile 9; *man*: Zeile 10). Insgesamt schließt sie also an die abstrakte, nicht-fallbezogene Perspektive der Frage an.

Der generischen Perspektive in Ausschnitt #6|19, die durch die Prüferin eingeführt und von der Kandidatin übernommen wird, steht das folgende Datum #6|20 gegenüber, in dem es um die Methode der Validation geht. Das Beispiel zeichnet sich insgesamt durch eine für das Korpus außergewöhnlich hohe Interaktionsdynamik aus, welche darauf zurückzuführen ist, dass die eingangs gestellte Prüfungsaufgabe im Anschluss zum Gegenstand einer Aushandlungssequenz wird. Da es dabei um die Perspektivierung des Falls geht, erscheint es lohnenswert, den Ausschnitt genauer in den Blick zu nehmen.

#6|20 ((04:16–04:40))

TK1.2_FA, Kandidat: Frank Auerbach (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 P|DS sie ham gesagt sie würden valiDIEren?
0002 FA   JA;=
0003      [=auf jeden FALL].
0004 P|DS [wie MAchen sie ] das denn;
0005      sprechen sie doch mal die frau otto AN.
0006 FA   °h also ich würde auf jeden fall: ähm:: (0.41) sie (.)
          RUhig ansprechen:,
0007 P|DS SPREchen sie sie an.
0008 FA   (1.07)
0009      ((schmatzt)) SIE si[n jetzt frau];
0010 P|DS                    [SAgen sie   ];
0011 FA   OT[to,=j][a? ]
0012 P|DS   [JA,= ]
0013              [=ich] bin frau OTto,=
0014      =sprechen sie mich AN.
0015 FA   frau OTto;
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0016      äh sagen se mal was is_n (.) jetz geNAU passiert-
0017      könn_se mir vielleicht mal SAgen,
0018      °h (0.29) was: (0.53) geNAU passiert is;
0019      äh ich versteh dass sie WÜtend sind-
```

Eröffnet wird der Ausschnitt dadurch, dass die Prüferin einen früheren Lösungsvorschlag des Kandidaten aufgreift (Zeile 1) und so die folgende Prüfungsaufgabe kontextualisiert. Dabei fällt auf, dass sie den Kandidaten Frank durch die Hörerdeixis *Sie* nicht nur in seiner Rolle als Kandidat adressiert (*sie ham gesagt*: Zeile 1), sondern auch als Pflegekraft (*sie würden valiDIEren*: Zeile 1). Durch diese Adressierung nimmt sie eine Positionierung vor, d.h., sie weist ihm eine berufliche Rolle zu und zeigt an, dass diese Rolle mit bestimmten Rechten und Pflichten einhergeht, namentlich mit der Entscheidung über die Anwendung geeigneter Pflegemaßnahmen (s. genauer Teilkapitel 9.2).[85]

Frank reagiert auf die Initiative der Prüferin, indem er seine frühere Entscheidung, die Methode der Validation anzuwenden, bestätigt (*JA;=*: Zeile 2) bzw. bekräftigt (*=auf jeden FALL.*: Zeile 3). Die Prüferin schließt daraufhin die Frage *wie MAchen sie das denn;* (Zeile 4) an, die auf eine Präzisierung seines früheren Lösungsvorschlags abzielt (s. Teilkapitel 5.2.2). Indem sie ihre Frage im Indikativ und ohne Modalverb formuliert, nimmt sie auf das tatsächliche pflegerische Handeln von Frank Bezug. Sie rekurriert damit auf die spezifische Situation in der beruflichen Bildung, in der die SchülerInnen gleichzeitig auch im Beruf tätig sind und insofern über Praxiserfahrung im Hinblick auf die dargestellten Inhalte verfügen.

Der Kandidat Frank wird folglich in Zeile 4 dazu aufgefordert, in seiner Rolle als Pflegekraft die Methode der Validation zu erklären. In Zeile 5 kommt mit der Referenz auf die demenziell erkrankte Frau Otto ein Bezug auf eine Akteurin des Falls hinzu. Gleichzeitig verändert die Prüferin mit ihrer Aufforderung, diese anzusprechen, aber auch die Perspektive, denn sie versetzt den Kandidaten nun in die Situation des Falls, indem sie eine (fiktive) Akteurin zu seiner Adressatin erklärt. Folglich geht es nicht mehr darum, über den Gegenstand Validation zu sprechen, sondern darum, die Methode durch die Simulation einer Interaktionssituation zu demonstrieren. Das im Textraum vorliegende Szenario wird somit in die Prüfungssituation projiziert und der Kandidat bekommt die Rolle

85 In Teilkapitel 9.2 wird es um die Frage gehen, wie die KandidatInnen ihre berufliche Rolle ausgestalten, wenn sie ihr pflegerisches Handeln darstellen. Für solche Positionierungen bietet das Fallbeispiel ein geeignetes Szenario, denn es ermöglicht den KandidatInnen, eine professionelle Beziehung zu den AkteurInnen des Falls zu imaginieren. Insoweit überschneiden sich folglich die Kategorien „Bezugnahme auf den Fall" und „Positionierung in der beruflichen Rolle". Gleichwohl ist ein Fallbezug für die berufliche Positionierung nicht zwingend, denn die KandidatInnen können auch eigene Szenarien entwickeln, um sich in der Rolle der Pflegenden darzustellen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

eines Akteurs zugewiesen, der mit der (eigentlich fiktiven) Frau Otto interagieren soll. Bezogen auf die Perspektivierung bedeutet dies, dass die ORIGO in den Fall verschoben wird.

Der Kandidat übernimmt in seiner Antwort die Positionierung als Pflegekraft (*ich*: Zeile 6) und den Bezug auf den Fall (*sie*, d.h. Frau Otto: Zeile 6), vollzieht aber keine vollständige ORIGO-Verschiebung. Vielmehr stellt er die Situation durch *würde* (Zeile 6) als eine hypothetische dar und wählt eine beschreibende Darstellungsweise (*sie (.) RUhig ansprechen:*: Zeile 6). Im Hinblick auf die eingenommene Perspektive ist somit festzuhalten, dass er zwar die Rolle der Pflegekraft einnimmt, indem er sein Verhalten in dem fiktiven Szenario imaginiert, diese Rollenübernahme aber im mentalen Raum belässt. Dadurch behält er zugleich seinen Standort außerhalb des Falls bei, von dem aus er sein imaginäres Pflegehandeln beschreibt.

Die Prüferin weist die Antwort des Kandidaten zurück, indem sie die Aufforderung aus Zeile 5 re-initialisiert (Zeile 7); mit anderen Worten, sie hakt nach (s. Wermbter 2013: 308–309). Frank unternimmt daraufhin allerdings nicht sofort einen erneuten Lösungsversuch, sondern eröffnet eine Nebensequenz, in der er die Gestaltungsmodalitäten der geforderten Inszenierung abklärt (Zeilen 9–11). Dabei weist er der Prüferin die Rolle seiner Interaktionspartnerin Frau Otto zu und fordert sie durch die TAG QUESTION *=ja?* (Zeile 11) zu einer Bestätigung auf. Damit macht er indirekt auf das Problem der Aufgabe aufmerksam, welches darin besteht, eine Akteurin anzusprechen, die nur fiktiv existiert. Die Prüferin stimmt der Rollenzuweisung zu und reformuliert ihre Aufforderung unter Verwendung der Sprecherdeixis *mich* (Zeile 14). An diesem Punkt ist das Setting etabliert.

In Zeile 15 beginnt Frank mit der (erneuten) Aufgabenbearbeitung. Dabei verdeutlicht sowohl die vokativische Anrede (*frau Otto;*: Zeile 15) als auch die mehrfache Verwendung der Hörerdeixis (*se*: Zeilen 16, 17; *sie*: Zeile 19), dass er nicht mehr über Frau Otto spricht, sondern mit ihr. Der im Fall beschriebene Sachverhalt wird also szenisch ausgestaltet, indem Frank in die Rolle eines Pflegenden „schlüpft", der Frau Otto beruhigt. Die Aufgabe der Prüferin eröffnet folglich einen sekundären Rahmen (s. Goffman 1980), in welchem der Kandidat als Pflegender handelt. Dadurch wird der Prüfungsrahmen allerdings nicht außer Kraft gesetzt, denn das pflegerische Handeln erfolgt hier zu Demonstrationszwecken, der Beurteilungsfokus bleibt also erhalten.

Im Ergebnis zeigen die Beispiele, wie Prüfende durch ihre Fragen bzw. Aufforderungen eine bestimmte Perspektive etablieren. Dabei changieren die Beispiele zwischen einer abstrakt-generischen Perspektive und einem Standort im Fall, bei der den KandidatInnen die Rolle der Pflegekraft zugewiesen wird. Für die KandidatInnen ergibt sich daraus erstens die Anforderung zu erkennen, welche Perspektive durch eine Prüfungsfrage relevant gesetzt wird, und zweitens müssen sie die etablierte Perspektive in ihrer Antwort bedienen. Im Extremfall können

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sie so dazu angehalten werden, in der Prüfungssituation pflegerisches Handeln zu simulieren (s. Datum #6|20). Allerdings ist zu konzedieren, dass die Einforderung einer solchen Simulation einen Ausnahmefall in meinem Korpus darstellt. Üblich hingegen ist es, dass die KandidatInnen als Pflegekraft im Fall positioniert werden und ihr Handeln in dem imaginären Szenario beschreiben sollen.

Insgesamt passt der Befund, dass in den Prüfungsgesprächen unterschiedliche Perspektiven etabliert werden, zu den Ergebnissen von Roberts et al. (2000), die die Interaktion in praxisbezogenen Prüfungen der britischen Medizinerausbildung untersuchen. Allerdings verwenden sie den im Vergleich zur Perspektivierung noch umfassenderen Begriff des Diskurses und gehen davon aus, dass die Prüfungsgespräche zwischen einem persönlichen, einem professionellen und einem institutionellen Diskurs changieren. Dabei setze der institutionelle Diskurs eine abstrakt-analytische Aufgabenbearbeitung relevant, während der professionelle Diskurs den Praktiken der beruflichen Interaktion entspreche. Der persönliche Diskurs schließlich, der häufig gemeinsam mit dem professionellen auftrete, betreffe die narrative Verarbeitung von Erfahrungen und Gefühlen. Wegen des Wechsels zwischen den drei Diskurstypen zeichneten sich die Prüfungsgespräche insgesamt durch Hybridität aus („hybrid discourse", Roberts et al. 2000: 371).

> Analysed in this way, the oral examinations of the Royal College of General Practitioners consist of different types of discourse that combine professional competence and knowledge based on experience. A question such as 'Let's take patient number 16, the 17 year old requesting a pregnancy test' will tend to elicit a particular kind of discourse, an account of the general practitioner's routine practice and the decisions he or she has to make. The question 'What do you understand by listening skills?' is likely to elicit an abstract, analytical response that is relatively removed from the general practitioner's actual professional competence. (Roberts et al. 2000: 371)

Auch wenn Prüfungsfragen – wie in dem Zitat angesprochen – unterschiedliche Diskurstypen relevant setzen können, so heben Roberts et al. (2000: 372) doch insgesamt die Bedeutung des institutionellen Diskurses hervor.[86] Demgegenüber scheinen für das vorliegende Korpus die abstrakt-generische und die fallbezogene Perspektive gleichermaßen relevant, so dass gerade der flexible Umgang mit den Perspektiven eine besondere Anforderung konstituiert. Zuzustimmen ist damit der Einschätzung von Roberts et al. (2000: 372), der zufolge KandidatInnen in der Lage sein müssen, zwischen den Diskurstypen bzw. Perspektiven zu wechseln.

86 Dies dürfte erst recht für universitäre Prüfungen in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern gelten. Wie das Beispiel in Rahn (2022: 243–246) zeigt, bedienen sich Prüfende aber auch hier gelegentlich eines „fiktionale[n] Handlungsszenario[s]" (Rahn 2022: 246), um eine berufliche Problemstellung einzuführen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In der Zusammenschau betrachtet zeigen sich deutliche Unterschiede im Hinblick darauf, wie die KandidatInnen auf das der Prüfung zugrunde liegende Fallbeispiel Bezug nehmen. Diese Unterschiede betreffen erstens die Gewichtung, die dem Fall im Verhältnis zum generischen Wissen beigemessen wird, und zweitens die Perspektivierung des Sachverhalts. Versucht man nun, die an Einzelfällen illustrierten Perspektivierungen insgesamt zu erfassen, so ergibt sich eine Skala, die durch die Merkmale Perspektive auf den Fall vs. im Fall gekennzeichnet ist und auf der sich die rekonstruierten Perspektivierungen anordnen lassen. So ist an einem „Extrempol" die Inszenierung der Situation mit dem Prüfling in der Rolle der Pflegekraft anzusiedeln. Durch eine solche szenische Ausgestaltung nämlich wird die ORIGO in den Fall versetzt. Schildert hingegen ein/e KandidatIn, wie er/sie als Pflegekraft vorgeht, um das dargestellte Problem zu lösen, so wird die ORIGO nicht vollständig in den Fall versetzt. Vielmehr ist zwischen einem Pflegekraft-Ich zu unterscheiden, welches einen Standort im Fall einnimmt, und einem Kandidaten-Ich, das sein/ihr Handeln schildert und damit eine Perspektive außerhalb des Falls einnimmt. Wird das pflegerische Handeln dabei im mentalen Raum verortet, so tendiert die Darstellung etwas stärker zum anderen Pol. An diesem Gegenpol wiederum ist eine analytisch-distanzierte Perspektive auf den Fall angesiedelt, bei der die KandidatInnen die dargestellte Situation bewerten, ohne selbst als Pflegekraft in Erscheinung zu treten. Dies kommt im Korpus beispielsweise dann vor, wenn die Fallarbeit als Textarbeit gestaltet wird (s. Datum #5|7a).

Die rekonstruierten Perspektivierungen unterscheiden sich im Hinblick darauf, wie das fachliche Wissen eingebracht wird und welche sprachlichen Ressourcen eingesetzt werden. Dennoch ist nicht von der gewählten Perspektive auf sprachliche und/oder fachliche Kompetenzen der KandidatInnen zu schließen. Vielmehr ist es ebenso denkbar, dass die KandidatInnen eine bestimmte Herangehensweise an die Prüfungsaufgaben präferieren oder dass sich in ihren Perspektivierungen unterschiedliche Annahmen über prüferseitige Präferenzen manifestieren.

Abschließend sei zudem erneut darauf hingewiesen, dass Perspektivierungen nicht nur „solistisch" von den KandidatInnen entwickelt werden, sondern dass Prüfende eingreifen, um Perspektiven zu korrigieren, und dass sie durch ihre Fragen Perspektiven etablieren, an die die KandidatInnen anschließen bzw. die sie weiter entwickeln müssen. Insofern stellt die Perspektivierung auch eine interaktionale Aufgabe dar.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

7. Prüfungsförmiges Erklären und Argumentieren

Erklären und Argumentieren gelten zu Recht als bildungssprachliche Aktivitäten par excellence (s. z.B. Gadow 2019: 3; Amorocho 2018a: 289, 2017: 133; Morek et al. 2017: 11; Tschirner et al. 2016: 18). So sind beide Aktivitäten mit bestimmten kognitiven Zugangsweisen verbunden und eignen sich insofern in hohem Maße für die Aneignung und die Durchdringung neuer Wissensbestände (s. auch Domenech et al. 2017: 95; Hauser/Luginbühl 2017: 89; Morek et al. 2017: 11). Gerade in fachlichen Kontexten ist folglich davon auszugehen, dass Kognition und Interaktion in Erklär- und Argumentationsprozessen in enger Verbindung stehen (s. Domenech et al. 2017: 95; Kotthoff 2009a: 122). Aus diesem epistemischen Potenzial lässt sich ableiten, dass den beiden Aktivitäten wichtige Funktionen in den Bildungsinstitutionen zukommen. So schätzt Klein (2001: 1327) das Erklären gar als derartig zentral ein, dass er Schule, Hochschule und Ausbildungsstätten als „Erklär-Institutionen" bezeichnet. Dies erscheint durchaus berechtigt, wenn man bedenkt, dass das Erklären dem Sinnaufbau dient und dass dieser als konstitutiv für die Bestimmung der Institution Schule anzusehen ist (s. Ehlich 2009a: 21). Und auch dem Argumentieren wird nicht nur eine wichtige Funktion für die Teilhabe an gesellschaftlichen und beruflichen Entscheidungsprozessen beigemessen (s. Grundler 2011: 1), sondern es hat zugleich eine erkenntnisgenerierende bzw. -vertiefende Funktion (s. Hauser/Luginbühl 2017: 90; Budke 2013: 335).

Entsprechend dieser zentralen Funktion für die Wissensvermittlung kommt dem Argumentieren und Erklären auch in mündlichen Prüfungen eine wichtige Rolle zu. Allerdings unterscheidet sich die Gestaltung der Aktivitäten von der im Unterricht und in noch größerem Maße von der im Alltag und im Beruf. Dies ist wesentlich auf den Beurteilungsfokus zurückzuführen, durch den das Erklären und Argumentieren kandidatenseitig zu einer Prüfungsaufgabe wird. Für die Gesprächsbeteiligten (und insbesondere für die KandidatInnen) ergibt sich daraus die Anforderung, die ihnen aus dem Alltag vertrauten konversationellen Aktivitäten in den institutionellen und situativen Kontext einzupassen, der dadurch als solcher hergestellt wird (s. Ernst-Weber 2019: 32; Heller 2012; Morek 2012; Stukenbrock 2009: 161–162). Dieser spezifischen Kontextualisierung soll mit der Bezeichnung als „prüfungsförmiges Erklären und Argumentieren" Rechnung getragen werden (s. auch Amorocho 2017).

Im Folgenden möchte ich nach einer grundlegenden theoretischen Verortung des im vorliegenden Kapitel gewählten Beschreibungsansatzes zunächst das Verhältnis der beiden konversationellen Aktivitäten zueinander und zum Begründen bestimmen. Anschließend werden das Erklären und das Argumentieren in getrennten Teilkapiteln betrachtet. Dabei bildet jeweils ein Forschungsüberblick die Grundlage (s. Teilkapitel 7.1.1 und 7.2.1), um die Spezifik des prüfungsförmigen Erklärens bzw. Argumentierens herauszuarbeiten und um die Formen, die sich in den untersuchten Prüfungsgesprächen rekonstruieren

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

lassen, zu beschreiben (s. Teilkapitel 7.1.2 und 7.2.2). Auf der Folie der im Korpus rekonstruierten Muster soll anschließend der Fokus auf die stilistischen Unterschiede zwischen den KandidatInnen gerichtet werden (s. Teilkapitel 7.3). Diese Varianzen werden im Fazit zu den Ergebnissen empirischer Studien in Beziehung gesetzt, die die (Entwicklung von) Argumentations- bzw. Erklärkompetenz zum Gegenstand haben (s. Teilkapitel 7.4).

Wendet man sich also der Forschung zum Erklären und Argumentieren zu, so ist zunächst die kaum zu überblickende Fülle an Publikationen augenfällig. Dies mag zunächst darüber hinwegtäuschen, dass aus gesprächsanalytischer, erwerbsbezogener und didaktischer Perspektive durchaus noch beträchtliche Desiderata bestehen. Denn sowohl beim Erklären als auch beim Argumentieren handelt es sich um Forschungsgegenstände, die in Disziplinen wie der Logik, der Rhetorik und der Wissenschaftstheorie auf deutlich längere Forschungstraditionen zurückblicken können als in der Linguistik. Da sich diese Disziplinen den Gegenständen jedoch naturgemäß aus ihrem eigenen Selbstverständnis heraus nähern, sind deren Ergebnisse nur bedingt für linguistische Untersuchungen verwertbar. Mit den disziplinären Zugangsweisen gehen folglich unterschiedliche Perspektiven einher, die Morek et al. (2017: 12–16) in der Unterscheidung von sprecherzentrierten und interaktionsorientierten Beschreibungsansätzen erfassen. So lassen sich die Arbeiten der Rhetorik und der Logik den sprecherzentrierten Ansätzen zuordnen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie a priori und nicht-datengeleitet Normen postulieren, die vorgeben, wie eine gute Argumentation bzw. Erklärung gestaltet sein sollte. Demgegenüber wählen interaktionsorientierte Ansätze ein streng empirisches Vorgehen. Dabei ist nochmals zwischen einem handlungstheoretischen Ansatz zu unterscheiden, wie er funktional-pragmatischen Arbeiten zu eigen ist, und einem teilnehmerorientierten Zugang, dem sich auch die vorliegende Studie zuordnen lässt (s. auch Teilkapitel 4.3). Entsprechend geht es nicht darum, extern gesetzte Normen auf die Daten zu applizieren, sondern zu rekonstruieren, welche Normen die Teilnehmenden selbst relevant setzen.

Dass der linguistische Status des Erklärens und Argumentierens keineswegs als konsolidiert gelten kann, deutet sich bereits in der Vielzahl von Bezeichnungen an, die in der Forschung Verwendung finden. So werden sie in Arbeiten zum Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache häufig als „sprachliche Handlung", „Sprachhandlung" oder als „Diskursfunktion" klassifiziert (s. z. B. Pineker-Fischer 2017; Hövelbrinks 2014; Vollmer/Thürmann 2013, 2010; Rösch/Paetsch 2011: 56), während sich in teilnehmerorientierten Arbeiten die Bezeichnungen „Diskurseinheit" (s. z. B. Ernst-Weber 2019; Heller 2012; Morek 2012; Kern/Quasthoff 2003), „kommunikative Gattung" (s. z. B. Morek et al. 2017; Heller/Krah 2015: 7; Arendt 2014: 306), diskursive Praktik (s. z. B. Arendt 2019: 67; Ernst-Weber 2019: 22; Hauser/Kreuz 2018: 180; Arendt et al. 2015: 1) und „discursive activity" (s. z. B. Heller 2016: 254) finden. Aus funktional-pragmatischer Sicht werden das Erklären und Argumentieren als Handlungsmuster beschrieben (s. z. B. Neumeister

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2011; Hohenstein 2009, 2006; Trautmann 2006, 2004, Rehbein 1982b). In der vorliegenden Arbeit hingegen soll die Bezeichnung „konversationelle Aktivität" Verwendung finden (s. Weidner 2017; Wegner 2016), um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass es sich beim Erklären und Argumentieren um deutlich größer angelegte Projekte handelt als bei den von der klassischen Sprechakttheorie beschriebenen sprachlichen Handlungen. Zugleich gehe ich davon aus, dass Erklärungen und Argumentationen von den Interagierenden – wie in der Bezeichnung „Diskurseinheit" (s. Wald 1978) zum Ausdruck kommt – als Einheiten hergestellt werden und als solche rekonstruierbar sind. Dies gilt allerdings auf einer höher aggregierten Ebene auch für die Aktivitätskomplexe der Kernphase. Aus Gründen der Dimensionierung erscheint es mir überdies nicht sinnvoll, die Bezeichnung „kommunikative Gattung" zu nutzen, die zugleich für das Prüfungsgespräch insgesamt verwendet wird (s. Teilkapitel 4.3.1.1). Und schließlich soll der Praktikenbegriff verwendet werden, um die unterschiedlichen sprachlich-kommunikativen Verfahrensweisen zu erfassen, die sich mit Blick auf das Erklären und Argumentieren rekonstruieren lassen (s. Teilkapitel 2.3). Das bedeutet, dass m. E. nicht von *der* Praktik (im Singular), sondern vielmehr von *den* Praktiken des Erklärens und Argumentierens auszugehen ist.

Bislang wurden das Erklären und das Argumentieren gemeinsam behandelt, so dass vor allem die Ähnlichkeiten der beiden konversationellen Aktivitäten im Fokus standen. Und tatsächlich wird auch in der Forschungsliteratur allenthalben die enge Verwandtschaft von explanativen und argumentativen Aktivitäten hervorgehoben (s. z. B. Klein 2017: 69–71, 2001: 1309; Morek et al. 2017: 12). So bezeichnet etwa Antaki (1994: 139) das Argumentieren metaphorisch als „explanation's close cousin". Dass darüber hinaus aber auch das Begründen Ähnlichkeiten zu den beiden Aktivitäten aufweist, zeigt sich bereits an der Verwendung der sprechhandlungsbezeichnenden Verben (s. #7|1; s. auch Hohenstein 2009: 38; Klein 2001: 1314).

#7|1 *Begründen, erklären* und *argumentieren* im Vergleich

a) Benjamin **hat** nachvollziehbar **begründet**, warum Frau Gern nicht für die gestohlene Geldbörse haftet.

b) Benjamin **hat** nachvollziehbar **erklärt**, warum Frau Gern nicht für die gestohlene Geldbörse haftet.

c) Benjamin **hat** nachvollziehbar **argumentiert**, warum Frau Gern nicht für die gestohlene Geldbörse haftet.

In allen drei Fällen hat Benjamin Gründe vorgebracht, die einer Haftung von Frau Gern entgegenstehen. Entsprechend werden sowohl das Erklären und Argumentieren als auch das Begründen in der Forschungsliteratur mit Kausalität in Verbindung gebracht (s. für das Erklären: Hohenstein 2006: 67–76; Mayes 2005; Erklären und Begründen: Gohl 2006: 5–19; Kiel 1999: 71; für das Argumentieren und Erklären: Klein 2001: 1313). Wie also lässt sich ihr Verhältnis

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zueinander bestimmen? Diesbezüglich zeigt sich, dass insbesondere die Relation zum Begründen unterschiedlich modelliert wird. So gehen viele Arbeiten von einem Inklusionsverhältnis aus und sehen das Begründen als Bestandteil des Argumentierens an (s. Heller 2012; Grundler 2011: 47; Wohlrapp 2009: 201; Spranz-Fogasy 2006: 36; Spiegel 2006b: 114; Bayer 1999: 99; Zifonun et al. 1997: 119; Pavlidou 1978). Demgegenüber behandeln funktional-pragmatische Arbeiten das Argumentieren als eine spezifische Form des Begründens (s. Trautmann 2006: 109–111, 2004: 47–63).

Mit den erstgenannten Arbeiten möchte ich davon ausgehen, dass dem Begründen eine wichtige Funktion innerhalb des Argumentierens zukommt. Allerdings ist zugleich anzunehmen, dass es auch in das Erklären inkludiert werden kann (s. auch Neumeister 2009: 17; Neumeister/Vogt 2009: 564; Grundler 2011: 47), wenn beispielsweise Ursachen für ein Phänomen benannt werden. Indem also das Begründen eine Strukturposition innerhalb des Erklärens und des Argumentierens besetzt, ist es auf einer anderen Ebene angesiedelt als die beiden konversationellen Aktivitäten. So stellen das Erklären und Argumentieren grundsätzlich selbstständige Einheiten dar, auch wenn sie im Gespräch für andere Zwecke funktionalisiert werden können, während das Begründen als subsidiäre Handlung stets auf eine Bezugshandlung bezogen ist (s. Zifonun et al. 1997: 120).[87]

> Eine Begründung wird realisiert, wenn die Vorgängerhandlung auf der Dimension des Verstehens oder ihres Geltungsanspruches als problematisch betrachtet wird und somit das Erreichen ihres Zwecks und zusätzlich intendierter Folgen gefährdet erscheint. Der Sprecher selbst kann sie als potentiell problematisch einschätzen und uneingefordert eine Begründung geben; möglich ist auch, daß der Hörer sie einfordert, indem er Unverständnis oder mangelnde Akzeptanz ausdrückt, den Geltungsanspruch direkt angreift (z.B. durch Anzweifeln oder Bestreiten eines behaupteten Sachverhalts) oder sonst in nicht erwarteter Weise reagiert. (Zifonun et al. 1997: 120)

Dabei gehe ich davon aus, dass Begründungen aufgrund problematischer Geltungsansprüche Teil des Argumentierens sind. Das bedeutet, dass im Rahmen des Argumentierens Begründungen hervorgebracht werden, um einer Position Geltung zu verschaffen.[88] Demgegenüber hat das Begründen in Erklärungen

87 Statt von Vorgängerhandlung ist es m.E. sinnvoll, von Bezugshandlung zu sprechen, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass grundsätzlich auch vorlaufend begründet werden kann, wobei dies sicherlich die Ausnahme darstellt (s. dazu Gohl 2006: 131–133).

88 Von „einfachen" Begründungen, die nicht Teil eines Erklärens oder eines Argumentierens sind, möchte ich dann sprechen, wenn nicht erkennbar ein EXPLANANDUM konstituiert oder eine QUAESTIO etabliert wird. Das heißt, hier wird en passant begründet, der Fokus bleibt aber auf eine andere Aktivität gerichtet, wie beispielsweise das Nennen von Pflegemaßnahmen. Solche Begründungen sind damit nicht Teil der Analyse.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Funktion, Probleme auf der Verstehensebene zu bearbeiten. In jedem Fall kommt dem Begründen damit – wie auch in funktional-pragmatischen Arbeiten angenommen (s. Trautmann 2006: 108) – eine reparative Funktion zu.

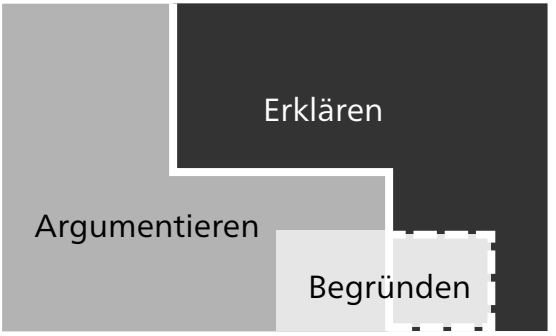


Abbildung 9: Begründen, Argumentieren und Erklären im Verhältnis zueinander (eigene Darstellung)

Die beschriebenen Beziehungen des Erklärens und Argumentierens zum Begründen werden in Abbildung 9 dargestellt. Dabei soll die gestrichelte Linie verdeutlichen, dass das Begründen regelmäßig Teil des Argumentierens ist, während es für das Erklären eine weniger zentrale Rolle spielt. Im Unterschied dazu stellen das Erklären und Argumentieren ihrerseits grundsätzlich selbstständige Einheiten dar, die allerdings – wie die geometrischen Formen veranschaulichen sollen – füreinander funktionalisiert und damit ineinander eingebettet werden können.

Aus konversationsanalytischer Perspektive stellen Begründungen einen besonderen Fall von ACCOUNTS dar. Die Besonderheit besteht darin, dass durch sie eine andere Handlung (nämlich die Bezugshandlung) für den/die InteraktionspartnerIn nachvollziehbar gemacht werden soll (s. Gohl 2006). Dabei ist eine Vielzahl von Handlungen begründbar. Im Korpus von Gohl (2006) treten Begründungen nach dispräferierten Handlungen, Bewertungen, Bitten sowie nach Beschwerden und Vorwürfen auf (s. Gohl 2006: 114–126).

Begründungen müssen an der sprachlichen Oberfläche nicht als solche ausgewiesen werden, sondern können auch asyndetisch realisiert werden (s. Gohl 2006, 2000). Dennoch gehe ich davon aus, dass das Begründen stärker an bestimmte Formen der sprachlichen Realisierung gebunden ist als das Erklären und Argumentieren (z. B. kausale, konditionale und finale Konnektoren, s. Gohl 2006: 128–226). Auch wenn das Begründen also nicht auf bestimmte Oberflächenmarkierungen festgelegt werden soll, so ist doch davon auszugehen, dass in einem fachlichen Prüfungsgespräch explizite Markierungen die Regel und asyndetische Begründungen die Ausnahme darstellen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Im Unterschied zum Begründen sind das Erklären und das Argumentieren – wie auch Grafik 10 verdeutlicht – im Hinblick auf die Dimensionierung auf derselben Ebene angesiedelt. Da die Aktivitäten zudem kaum an bestimmte Oberflächenmerkmale gebunden sind, stellt sich die Frage, wie sie voneinander abgegrenzt werden können. Antaki (1994: 142) führt dafür das Kriterium der Ergebnisoffenheit ein, d.h., wenn ein Zusammenhang, der interaktional bearbeitet wird, als gegeben angenommen wird, handelt es sich um ein Erklären, wenn er hingegen nicht als gegeben gelten kann, so handelt es sich um ein Argumentieren. Aus konversationsanalytischer Sicht kann es dabei allerdings nicht um die Frage gehen, ob der Zusammenhang „objektiv" zum kollektiv konsolidierten Wissen gehört oder nicht, vielmehr kommt es darauf an, was die Gesprächsbeteiligten in der Interaktion als offen bzw. gegeben herstellen. Damit liegt der Unterschied auf der Ebene der epistemischen Haltung (s. genauer Teilkapitel 9.1.1). Diese ist beim Erklären durch Gewissheit gekennzeichnet, beim Argumentieren hingegen durch Verhandelbarkeit (s. Bose/Hannken-Illjes 2019: 19; Heller/Krah 2015: 5). Das heißt, dass beim Argumentieren mindestens ein/e InteraktionspartnerIn das Ergebnis erkennbar als offen herstellt.

Trotz dieses grundsätzlichen Unterscheidungskriteriums, das für die vorliegende Arbeit analyseleitend ist, kann die Abgrenzung der Aktivitäten im Gespräch bisweilen schwierig sein (s. z.B. Bose/Hannken-Illjes 2019: 19; Heller 2012: 67; Deppermann 2006: 14). Dies hängt wesentlich mit der Fluidität der Konzepte zusammen. So geht Feilke (2005) davon aus, dass Beschreiben, Erklären und Argumentieren ein pragmatisches Kontinuum bilden. Zudem können Erklärungen in Argumentationen übergehen (s. Antaki 1994: 140), wenn ein als unstrittig angenommener Geltungsanspruch problematisiert wird. Und schließlich kommt es vor, dass die Aktivitäten ineinander verwoben sind. Ein Beispiel dafür wäre, dass eine Erklärung für das Argumentieren funktionalisiert wird, um das „kollektiv Geltende" zu explizieren (s. Bose/Hannken-Illjes 2019: 19; Grundler/Rezat 2016: 164).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Begründen als eine subsidiäre Handlung betrachtet wird, die vor allem im Rahmen des Argumentierens eine zentrale Rolle spielt, die aber auch innerhalb des Erklärens vorkommen kann. Demgegenüber sind das Erklären und das Argumentieren grundsätzlich auf derselben Ebene angesiedelte Aktivitäten, die sich durch die epistemische Haltung voneinander abgrenzen lassen. Diese ist beim Argumentieren durch Verhandelbarkeit gekennzeichnet.

Nachdem nun die Aktivitäten grundsätzlich in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt sind, möchte ich das Erklären und das Argumentieren im Folgenden getrennt in den Blick nehmen. Dabei schließt sich die Beschreibung der in den Prüfungsgesprächen vorgefundenen Ausprägungen des Erklärens und des Argumentierens (s. Teilkapitel 7.1.2 und 7.2.2) jeweils an ein knappes Forschungsreferat an (s. Teilkapitel 7.1.1 und 7.2.1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

7.1 Prüfungsförmiges Erklären

Wenn man es als Aufgabe der Institution Schule ansieht, Wissen an die nachfolgende Generation weiterzugeben und den SchülerInnen eine Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Welt zu vermitteln, so stellt das Erklären zunächst eine Aufgabe der Lehrkraft dar (s. auch Ehlich 2009a: 16–17). Allerdings sehen gerade neuere didaktische Ansätze vor, die SchülerInnen aktiv an der Vermittlung zu beteiligen und sie folglich in unterrichtliche Erklärprozesse einzubinden (s. Gadow et al. 2017: 55; Morek 2012: 159; Spreckels 2009a: 4). In den Prüfungsgesprächen kommt dieser originäre „Lehrerjob" ausschließlich den KandidatInnen zu. Dass sie damit eine im fachlichen Kontext anspruchsvolle Aufgabe übernehmen, betont etwa Ossner (2007: 223): „Im Rahmen eines Kompetenzmodells kann man sagen, dass die höchsten Anforderungsniveaus erreicht sind, wenn ein Sachverhalt erklärt werden kann". Vor diesem Hintergrund erscheint es geradezu unerlässlich, dass sich die vorliegende Arbeit dezidiert den kandidatenseitigen Erklärаktivitäten widmet, zumal diese in den Prüfungsgesprächen insgesamt eine zentrale Rolle spielen (s. Teilkapitel 7.1.2). Vorab allerdings möchte ich einen Überblick über die Forschung geben, um einerseits disziplinäre Perspektiven auf das Erklären nachzuzeichnen und um andererseits durch die Fokussierung interaktionsorientierter Beschreibungsansätze die Analysewerkzeuge zu entwickeln, die für eine Rekonstruktion der Erklärаktivitäten in den Prüfungsgesprächen erforderlich sind (s. Teilkapitel 7.1.1).

7.1.1 Forschungsüberblick zum Erklären

Da es ein grundlegendes Ziel wissenschaftlicher Forschung ist, das Zustandekommen von Phänomenen oder Ereignissen zu begreifen, hat die Wissenschaftstheorie ein genuines Interesse an der Erklärung. Dabei existieren allerdings unterschiedliche Vorstellungen davon, was genau unter einer Erklärung zu verstehen ist. Traditionell gilt Erklären als die Angabe von Gründen oder Ursachen für ein Phänomen oder Ereignis (s. Mayes 2005). Hempel/Oppenheim (1948) gehen von einem logischen Folgerungsschema aus.

> We divide an explanation into two major constituents, the explanandum and the explanans. By the explanandum, we understand the sentence describing the phenomenon to be explained (not that phenomenon itself); by the explanans, the class of those sentences which are adduced to account for the phenomenon. (Hempel/Oppenheim 1948: 136–137)

Das EXPLANANDUM lässt sich als logischer Schluss aus dem EXPLANANS ableiten, das erstens aus singulären Sachverhalten (Antezedensbedingungen) und zweitens aus allgemeinen Gesetzen bzw. statistischen Wahrscheinlichkeiten besteht. Dabei ist die ursprüngliche Form des Modells die deduktiv-nomologische, bei der die Erklärung aufgrund von Gesetzen erfolgt. Daneben wird aber auch eine induktiv-statistische Form anerkannt, in der die allgemeinen Gesetze durch probabilistische Aussagen ersetzt werden. Insgesamt erscheint Erklären nach

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

diesem Modell folglich als ein Verfahren, um die Ordnung der Natur fassbar und angesichts der strukturellen Gleichartigkeit von Erklärungen und Vorhersagen auch beherrschbar zu machen (s. Schurz 1990: 16). Demgegenüber gerät die Praxis des Erklärens durch die Fokussierung der formal-logischen Struktur fast zwangsläufig aus dem Blick (s. Hohenstein 2006: 46) bzw. erscheint als Abweichung von dem postulierten Ideal. Denn mit der Applikation eines theoretisch entwickelten Modells auf Erklärаktivitäten im Gespräch werden Normen an die Daten angelegt, die ihrerseits einer empirischen Validierung entbehren. Im Ergebnis vermag ein solch rigides Modell mit seiner Beschränkung der zulässigen Arten von EXPLANANTIA daher das empirisch beobachtbare Erklären nicht zu erfassen, und zwar selbst dann nicht, wenn es wie in den Prüfungsgesprächen in einem formellen Kontext situiert ist und auf fachliches Wissen Bezug nimmt.[89]

Neben der Wissenschaftstheorie hat auch die Didaktik ein genuines Interesse am Erklären, denn dieses dient nicht nur der Generierung von Wissensbeständen auf kollektiver Ebene, sondern spielt – wie eingangs bereits konstatiert – auch für den Wissenserwerb auf individueller Ebene eine zentrale Rolle. Allerdings wird die Wissensvermittlung im Rahmen des Erklärens unterschiedlich modelliert, was Kiel (1999) zur Unterscheidung von drei Ansätzen führt. Während der erste Ansatz das Erklären als ein Übertragen von Wissen auffasst und den ErklärrezipientInnen damit die Rolle von passiven InformationsempfängerInnen zuweist, liegt dem zweiten Ansatz die Vorstellung zugrunde, dass Wissen im Erklärprozess entwickelt wird. Im dritten Ansatz schließlich wird das Erklären als ein Aushandeln von Wissen konzeptualisiert, wodurch den ErklärrezipientInnen die Rolle von an der Wissenskonstruktion beteiligten PartnerInnen zukommt.

Dem Ansatz der Wissensübertragung ist Johann Amos Comenius verpflichtet. Auch wenn die damit einhergehende Modellierung des Lernens nicht mit aktuellen didaktischen Vermittlungsansätzen zu vereinbaren ist, hat die auf ihn zurückgehende TRIAS von Analyse, Synthese und Synkrise bis heute eine maßgebliche Bedeutung für die Beschreibung des Erklärens über die Didaktik hinaus (s. Hohenstein 2006). So ist unter der Analyse das „Zerlegen des Ganzen in seine Teile" (Comenius 1960: 181) zu verstehen. Diese muss am Gegenstand orientiert sein. Den komplementären Schritt dazu stellt die Synthese dar, die „Wiederzusammensetzung der Teile zu dem ihnen entsprechenden Ganzen" (Comenius 1960: 181). Durch sie wird die Funktionalität der Teile erkennbar. Der dritte Schritt schließlich, die Synkrise, besteht in einem „Vergleich der Teile mit den Teilen und des Ganzen mit dem Ganzen". Dadurch werden die besonderen Merkmale und die Gemeinsamkeiten der Vergleichsobjekte aufgedeckt und das Objekt kann in einen Zusammenhang eingeordnet werden. Die Synkrise ist folglich ein Mittel der Differenzierung und der Integration von Wissen (s. Kiel 1999: 111).

89 Eine ausführlichere Kritik, als sie hier geleistet werden kann, findet sich aus unterschiedlichen Perspektiven z. B. bei Ehlich (2009a: 19); Mayes (2005); Kiel (1999: 45–49); Schurz (1990: 20–29) und Stegmüller (1969: 143–152).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bei allen Unterschieden ist den bislang referierten Ansätzen gemeinsam, dass sie sich dem Gegenstand aus einer theoretischen und normativen Perspektive nähern. Demgegenüber ist es das Ziel gesprächslinguistischer Arbeiten, die tatsächlich in Gesprächen vorkommenden Praktiken des Erklärens zu beschreiben. Damit geht – wie ich im Folgenden darlegen möchte – eine andere Perspektive auf das Erklären einher. Denn bilden Interaktionen den Ausgangspunkt, so gerät zugleich die Prozesshaftigkeit in den Blick und folglich auch die Frage, wie es in einem Gespräch überhaupt zum Erklären kommt. Bezüglich dieser „Vorgeschichte" wird allgemein angenommen, dass der Ausgangspunkt des Erklärens eine Wissensasymmetrie (s. Ernst-Weber 2019: 17–20; Morek et al. 2017: 20; Ehlich 2009a: 16; Kotthoff 2009a: 120, 2009b: 53) bzw. eine Wissensdefizienz (s. Neumeister 2011: 94; Hohenstein 2009: 90; Spreckels 2009a: 1) ist, die sich im Gespräch manifestiert. Daraus resultiert ein Erklärbedürfnis, an dessen Stelle in didaktisch überformten Konstellationen auch ein Erklärauftrag treten kann (s. Ernst-Weber 2019: 19). Folglich dient das Erklären selbst einem Wissensauf- oder -ausbau (s. Ernst-Weber 2019: 18; Hohenstein 2009: 39; Neumeister 2009: 17). Die besondere Qualität dieser Wissensvermittlung wird als Kohärenzherstellung (s. Stukenbrock 2009: 161), Einsicht in einen Zusammenhang (s. Hohenstein 2009: 39; Rehbein 1982b: 131) oder als Sinnübertragung (s. Ehlich 2009a: 17) beschrieben, dem auf Rezipientenseite ein Verstehen entspricht (s. Ehlich 2009a: 16).

Die Erklärsituation ist somit durch zwei Parteien bestimmt, denen unterschiedliche Rollen zukommen. Namentlich steht einem/r Erklärenden, der/die über ein spezifisches Wissen verfügt, ein/e ErklärrezipientIn gegenüber, dem/r dieses Wissen vermittelt werden soll (s. Ernst-Weber 2019: 18; Spreckels 2009b: 115). Allerdings ist die epistemische Beziehung der Beteiligten nicht ausschließlich durch ein Wissensgefälle gekennzeichnet. Vielmehr müssen – wie funktional-pragmatische Arbeiten betonen – die Interagierenden zugleich über ein gemeinsames Erklärungssystem verfügen (s. Gadow 2016: 55; Neumeister 2011: 94; Ehlich 2009a: 18; Hohenstein 2009: 40; 2006: 138), denn ansonsten könnten lediglich Fragmente angeboten werden, während ein Erklären diese Fragmentarizität gerade überschreiten muss (s. Ehlich 2009a: 18).

Sowohl in dieser Annahme eines gemeinsamen Wissenssystems als auch in der Spezifikation der Qualität der Wissensvermittlung deutet sich an, dass nicht jede Form der Bearbeitung einer Wissenslücke als ein Erklären im engeren Sinne gelten kann. Zugleich aber verwenden SprachbenutzerInnen den Ausdruck *erklären* im Alltag häufig weniger spezifisch und bezeichnen damit auch Aktivitäten wie definieren, erläutern und beschreiben. Entsprechend wird in der Forschung zwischen einem Erklären im weiteren Sinne (auch Erklären 1) und einem Erklären im engeren Sinne (auch Erklären 2) unterschieden (s. z.B. Ernst-Weber 2019: 27; Neumeister 2011: 95–96; Alber/Neumeister 2009: 142; Harren 2009c: 156; Kotthoff 2009a: 121; Hohenstein 2006: 113–115). Dabei lassen sich unter Erklären 1 sämtliche wissensvermittelnde Tätigkeiten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mit asymmetrischer Grundkonstellation subsumieren, die dem Bearbeiten einer Wissenslücke dienen (s. Ernst-Weber 2019: 27; Neumeister 2011: 95–96; Alber/Neumeister 2009: 142). Demgegenüber wird das Erklären 2 an zusätzliche Bedingungen geknüpft. So geht Neumeister (2011: 96) davon aus, dass es dem „Einsichtigmachen verborgener Zusammenhänge" diene und sich durch eine größere Komplexität und Tiefe als andere wissensvermittelnde Handlungen auszeichne. Entsprechend ließen sich nur 11 % der von ihr untersuchten Erklärungen im Unterricht einem Erklären im engeren Sinne zuordnen (s. Neumeister 2011: 355). Eine solch scharfe Grenzziehung soll in der vorliegenden Arbeit nicht übernommen werden. Stattdessen gehe ich – wie eingangs bereits angemerkt – von einer Fluidität wissensdarstellender Formen aus. Dabei ist in den Prüfungsgesprächen insbesondere zu beobachten, dass Erklärungen von listenförmigen Elementen durchsetzt sind (s. Teilkapitel 5.2.1.4). Zudem können sie in andere Aktivitäten übergehen und im Verbund mit Assertiva wie dem Exemplifizieren, dem Illustrieren und dem Vergleichen auftreten (s. Harren 2009b: 224; Hohenstein 2006: 113–115). Unterscheiden lassen sich somit mehr oder weniger prototypische Fälle von Erklären. Ähnlich wie Stukenbrock (2009: 160) vorschlägt, erscheint es daher sinnvoll, „heuristisch zunächst einen flexibleren Begriff von ‚Erklären' zugrunde zu legen, der nicht *top down* festlegt, was unter dem Verfahren und seinem Ergebnis, der Erklärung, zu verstehen ist, sondern der es ermöglicht zu untersuchen, was von den Beteiligten selbst als Erklärung behandelt wird". Auf dieser Grundlage lassen sich im zweiten Schritt dann Unterschiede zu einem Erklären im engeren Sinne oder zum Erklären in anderen institutionellen bzw. situativen Kontexten herausarbeiten (ähnlich auch Ernst-Weber 2019: 32). Dadurch wiederum zeigt sich, dass und inwiefern Erklären eine situierte Praxis darstellt, die auf die jeweiligen AdressatInnen zuzuschneiden ist (RECIPIENT DESIGN). So gelten je nach Kontext unterschiedliche Präzisionsanforderungen (s. Stukenbrock 2009: 161–162) und ein Übererklären kann in bestimmten Settings ebenso unangemessen sein wie eine zu knappe Erklärung (s. Kotthoff 2009a: 124).

Große Varianzen sind auch im Hinblick auf die Dimensionierung von Erklärungen anzunehmen. Denn im Unterschied zu Sprechakten wie auffordern, fragen, raten und grüßen, die im Fokus der klassischen Sprechakttheorie stehen (s. z. B. Searle 1983: 100–106) und die häufig im Format einer Äußerung realisiert werden, stellen Erklärungen in der Regel äußerungsübergreifende Einheiten dar (s. Ernst-Weber 2019: 21; Morek et al. 2017: 18). Dabei aber reicht das Spektrum von lokal eingeschobenen Erklärungen bis hin zu global dimensionierten Wissensvermittlungen (s. Ernst-Weber 2019: 21), wie sie gerade für erkläraffine Institutionen wie Schule und Hochschule als typisch gelten können.

Obwohl das Erklären im Gespräch also einerseits ganz unterschiedliche Facetten annehmen kann, gleichen sich Erklärungen doch andererseits hinsichtlich ihrer interaktionalen Organisation. So zeichnen sie sich gegenüber anderen konversationellen Aktivitäten dadurch aus, dass die Erklärenden für die Dauer der Er-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

klärung die Rolle des primären Sprechers / der primären Sprecherin einnehmen (s. Quasthoff 1990), d.h., der TURN-BY-TURN-TALK ist für die Zeit der Erklärung unterbrochen und die Erklärenden sind mit Sonderrechten bezüglich der Turn-Gestaltung ausgestattet (s. Morek et al. 2017: 18–19; Morek 2012: 60–61, 77). Das bedeutet allerdings nicht, dass den AdressatInnen eine ausschließlich passive Rolle zukommt. Vielmehr gehört es zu ihren Aufgaben, (Nicht-)Verstehen anzuzeigen (s. Ernst-Weber 2019: 19; Stukenbrock 2009: 162; Quasthoff/Kern 2007: 284–285) und somit die Erklärung aktiv mitzukonstruieren.

Dieser Prozess der (gemeinsamen) Wissenskonstruktion steht im Fokus interaktionsorientierter Studien (s. Spreckels 2009a: 2). So erfassen Morek (2012) und Hohenstein (2006) den Erklärprozess in seiner Musterhaftigkeit, indem sie Musterpositionen (s. Hohenstein 2006) bzw. JOBS (s. Morek 2012) rekonstruieren. In Tabelle 11 sind deren Analyseergebnisse einander gegenübergestellt. Ergänzt wird die Tabelle durch eine dritte Spalte, in der die kommunikativen Aufgaben benannt sind, welche sich in den Daten der vorliegenden Studie rekonstruieren lassen.

Hohenstein (2006)	Morek (2012)	Erklären als Bearbeiten einer Prüfungsaufgabe
1. Ansatzpunkt: a) Thematisierung des Erklärgegenstands	Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz	Etablieren eines Themas
b) Etablierung eines Erklärensbedarfs	Konstituieren eines EXPLANANDUMS	Konstituieren eines EXPLANANDUMS
2. Kernphase: a) Zerlegen und Systematisieren	Durchführen der Erklärung	Erklärkern: Bearbeiten des EXPLANANDUMS durch Analyse und Synthese
b) Funktionale Zuordnung		
3. Verankern im Wissen des Hörers: a) Legitimieren	Abschließen	Abschließen
b) Synkrise		
	Überleiten	

Tabelle 11: Gegenüberstellung von Musterpositionen bzw. JOBS / kommunikativen Aufgaben des Erklärens (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen)[90]

90 Eine vergleichbare Gegenüberstellung der von Hohenstein (2006) angenommenen Musterpositionen des Erklärens und der von Morek (2012) rekonstruierten JOBS findet sich auch bei Ernst-Weber (2019: 24).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie die tabellarische Übersicht zeigt, unterscheidet Hohenstein (2006) drei Handlungseinheiten, erstens den Ansatzpunkt, durch den der Gegenstand thematisiert und Erklärensbedarf etabliert wird, zweitens die Kernphase, in der die Erklärung durchgeführt wird, und drittens das Verankern im Wissen des Hörers. Dabei ist in ihrer Beschreibung eine deutliche Orientierung an der TRIAS aus Analyse (Zerlegen und Systematisieren), Synthese (funktionale Zuordnung) und Synkrise erkennbar.

Hohenstein (2006) geht davon aus, dass die rekonstruierten Musterpositionen teilweise spezifisch für die von ihr untersuchte kommunikative Gattung des wissenschaftlichen Vortrags sind. So muss beispielsweise der/die SprecherIn zunächst einen Erklärensbedarf etablieren, während das Erklären in Alltagsgesprächen häufig durch eine Hörerfrage initiiert wird. Demgegenüber nimmt Morek (2012) an, dass die von ihr rekonstruierten JOBS kontextunabhängig sind und sich somit als TERTIUM COMPARATIONIS für den Vergleich des Erklärens in unterschiedlichen Situationen eignen (s. Morek et al. 2017: 28).

Wie aus Tabelle 11 hervorgeht, möchte ich vom „Erklären als Bearbeiten einer Prüfungsaufgabe" sprechen, um dadurch die Funktionalisierung des Erklärens für Prüfungszwecke zu erfassen (s. auch Ernst-Weber 2019: 87; Amorocho 2017: 139–143). Inhaltlich übernehme ich weitgehend die von Morek (2012) rekonstruierten JOBS, die ich allerdings als „kommunikative Aufgaben" bezeichne und die ich im Folgenden kurz erläutern werde. Dass ich dabei unter Vorgriff auf die Analyse im folgenden Teilkapitel bereits auf einige Spezifika des Erklärens in den Prüfungsgesprächen eingehe, rechtfertigt sich dadurch, dass diese die Unterschiede zu der Beschreibung von Morek (2012) begründen.

Grundsätzlich ist vorauszuschicken, dass mit dem Beschreibungsmodell GLOBE, das der Analyse von Morek (2012)[91] zugrunde liegt, die Einbettung des Erklärens in das Gespräch besondere Berücksichtigung findet. So müssen die Interagierenden, bevor sie in eine Erklärаktivität eintreten, zunächst einen inhaltlichen Bezugsrahmen etablieren (s. Morek 2012: 63) und das Erklären muss formal zur situativen Rahmung passen (s. Morek 2012: 66). Diesen JOB bezeichnet Morek (2012) als „Herstellen von Inhalts- und Formrelevanz". In den Prüfungsgesprächen nun ist der Eintritt in das Erklären durch die Prüfungsaufgaben geregelt. So erhalten die KandidatInnen entweder einen spezifischen „Erklärauftrag" (s. Ernst-Weber 2019: 19) oder das Erklären ist Teil einer breiter angelegten Aufgabe. Jedenfalls kann davon ausgegangen werden, dass KandidatInnen im Prüfungsrahmen eine Art „Dauerlizenz" zum Erklären haben. Insofern ist mit dem Etablieren des Themas grundsätzlich auch die Formrelevanz für eine Erklärаktivität hergestellt.

91 Das Modell, das von Hausendorf/Quasthoff (1996) für das Erzählen entwickelt wurde, unterscheidet grundsätzlich drei Beschreibungsebenen (JOBS, Mittel und Formen). Auf der hier betrachteten Ebene der JOBS wird die von dem Interaktionsteam gemeinsam hergestellte interaktive Struktur beschrieben (s. auch Morek et al. 2017: 20–21).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der darauffolgende Schritt, das Konstituieren eines EXPLANANDUMS, stellt insofern den „gesprächsorganisatorischen Umschlagspunkt" dar, als durch ihn eine explanative Einheit projiziert wird (s. Morek 2012: 68). Ähnlich wie auch Hohenstein (2006) annimmt, wird mit der Erledigung dieses JOBS ein spezifischer Erklärbedarf „mit Blick auf einen fokussierten Gesprächsgegenstand" (Morek 2012: 67) hergestellt. In den Prüfungsgesprächen erfolgt das Konstituieren des EXPLANANDUMS in der Regel durch die Fragen der Prüfenden oder durch die schriftlichen Prüfungsaufgaben. Letztere müssen allerdings im Gespräch relevant gesetzt werden, bevor ein/e KandidatIn in deren Bearbeitung einsteigen kann.

Die Kernaufgabe stellt die Durchführung der Erklärung dar (s. Morek 2012: 63). Gesprächsorganisatorisch wird damit der durch das Konstituieren des EXPLANANDUMS etablierte Zugzwang eingelöst (s. Morek 2012: 77). Dabei ist die Strukturierung abhängig vom Erklärtyp (s. Morek 2012: 77). Trotz des zugegebenermaßen variablen Aufbaus von Erklärungen gehe ich in Anlehnung an Hohenstein (2006) davon aus, dass die Analyse und die Synthese beim Bearbeiten des EXPLANANDUMS eine zentrale Rolle spielen.

Abschließend müssen die Interagierenden die Erklärung in wechselseitiger Ratifikation beenden (s. Morek 2012: 81), d.h., ein Beendigungsangebot des/r Erklärenden muss rezipientenseitig ratifiziert werden. In den Erklärungen, die der vorliegenden Studie zugrunde liegen, markieren die KandidatInnen in der Regel formal den Anschlusspunkt, ohne dass allerdings eine (verbale) Ratifikation durch den Prüfenden / die Prüfende erfolgt.

Mit dem JOB des Überleitens trägt Morek (2012) der Einbettung des Erklärens in das Gespräch Rechnung, denn durch die Bearbeitung dieser Aufgabe wird ein bruchloser Übergang zum TURN-BY-TURN-TALK geschaffen (s. Morek 2012: 89). Dies erscheint gerade in Alltagsgesprächen relevant, in denen die Interaktionsbeteiligten grundsätzlich die gleichen Rechte und Pflichten zur Turn-Übernahme haben und die Sprecherrolle nach einer explanativen Einheit neu ausgehandelt werden muss. In den Prüfungsgesprächen hingegen ist eine solche Aushandlung in der Regel obsolet. Denn entweder ist die Erklärung Teil der Ergebnispräsentation, so dass der/die KandidatIn die Rolle des primären Sprechers / der primären Sprecherin auch nach Abschluss der Erklärung beibehält oder das Erklären ist in der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' verortet und somit in eine Frage-Antwort-Sequenz eingebettet. Folglich wird in beiden Fällen die konsolidierte Interaktionsbeteiligung auch über die Erkläreinheit hinaus weitergeführt. Konkret gehen die Prüfenden bzw. die KandidatInnen in der Regel nahtlos zur nächsten Frage bzw. Aufgabe über (s. auch Rehbein 1982b). Aus diesem Grund rekonstruiere ich das Überleiten für die vorliegenden Daten nicht als kommunikative Aufgabe des Erklärens.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass das Erklären in den untersuchten Prüfungsgesprächen Besonderheiten aufweist, die wesentlich auf die Organisation der Prüfungen zurückzuführen sind. Mit der Beschreibung der Aufgaben, die beim Erklären in den Prüfungsgesprächen zu bearbeiten sind, wurde bereits ein Schritt unternommen, der über einen Literaturbericht hinausgeht. Damit ist die Brücke zum folgenden Teilkapitel geschlagen, in dem das Erklären in den Prüfungsgesprächen nun systematisch in den Blick genommen werden soll.

7.1.2 Erklären in den Prüfungsgesprächen

Man stelle sich vor, ein Kandidat erklärt in einer Prüfung, was unter einem Helfersyndrom zu verstehen ist, und die Prüfende quittiert diese Erklärung nicht mit *mh_mh* oder *genau*, sondern mit *aha* oder *verstehe*. Es darf angenommen werden, dass diese in einem Alltagsgespräch geradezu geforderte Höreraktivität (s. Spreckels 2009a: 4) in einem Prüfungsgespräch zu einer gewissen Irritation führen würde, gehört es doch zu den grundlegenden Merkmalen der kommunikativen Gattung, dass Prüfende über das erfragte Wissen verfügen und daher wenig Anlass haben, ihr Verstehen oder Nicht-Verstehen anzuzeigen.[92] Anders als bei Alltagserklärungen liegt also keine Wissenslücke bei dem Adressaten / der Adressatin vor, die durch die Erklärung bearbeitet wird. Vielmehr ist die für das Erklären typische Wissensasymmetrie invertiert, denn den Prüfenden kommt der epistemische Status der Wissenden zu, während die KandidatInnen ihr Wissen gerade unter Beweis stellen müssen. Dieser Umkehrung der erklärtypischen Ausgangssituation möchte ich durch die Bezeichnung als „prüfungsförmiges Erklären" Rechnung tragen (s. Amorocho 2017: 139).

Dieselbe Konstellation ist auch im Unterricht anzutreffen, wenn ein/e SchülerIn der Lehrkraft durch eine Erklärung beweist, dass er/sie einen bestimmten Lerngegenstand verstanden hat. Wie Harren (2009a, b, c) betont, hat diese Ausgangssituation erhebliche Auswirkungen auf die Gestaltung des Erklärprozesses selbst. So sind die erklärenden SchülerInnen erkennbar auf die Präsentation von Verstandenem orientiert und nicht darauf, den Erklärgegenstand verstehbar zu machen (s. Harren 2009a: 81). Entsprechend liefern sie beispielsweise ausführlichere „Erklärungen", als es zum Beheben eines Wissens- oder Verstehensdefizits notwendig wäre (s. Harren 2009b: 221). Auch auf Adressatenseite manifestiert sich die Umkehrung des epistemischen Gefälles, und zwar dergestalt, dass an die Stelle von Verstehensbekundungen der Nichtwissenden Hilfestellungen der wissenden AdressatInnen treten (s. Harren 2009c: 154). Diesen ermöglichen die schülerseitigen Erklärungen eine Diagnose dessen, was verstanden wurde. Entsprechend unterliegen sowohl deren Inhalt als auch deren Form einer Prüfung

92 Allerdings verwenden Prüfende bisweilen Marker wie *aha*, um anzuzeigen, dass sie eine Erkenntnis über den Wissensstand des Prüflings gewonnen haben (s. Kapitel 9.1.1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

durch die Lehrkraft (s. Harren 2009a: 81). Angesichts dieser Unterschiede zu einem „echten" Erklären plädiert Harren (2009c) dafür, nur dann von einem Erklären im engeren Sinne (Erklären 2) zu sprechen, wenn es von mindestens einem/r der TeilnehmerInnen als Wissensvermittlung wahrgenommen wird. Handelt es sich hingegen um eine der Wissensüberprüfung dienende Darstellungsform, so sei lediglich ein Erklären im weiteren Sinne (Erklären 1) anzunehmen (s. Harren 2009c: 156).

Im Prüfungsgespräch haben kandidatenseitige „Erklärungen" eindeutig und ausschließlich die Funktion der Wissensüberprüfung. Folgt man also der Bestimmung von Harren (2009c), handelt es sich lediglich um ein Erklären im weiteren Sinne. Demgegenüber bevorzuge ich die Bezeichnung „prüfungsförmiges Erklären". Denn analog zur Prüfungsfrage, die eine Pseudo-Frage darstellt, handelt es sich beim prüfungsförmigen Erklären um ein Pseudo-Erklären. Rahn (2022: 154) spricht von einem „simulierten Erklärbedarf seitens der Prüfenden". Trotz der invertierten Wissensasymmetrie aber bleiben Kernelemente des Erklärens erhalten. Denn auch beim prüfungsförmigen Erklären geht es darum, ein EXPLANANDUM zu konstituieren, es zu zerlegen und es in einen übergeordneten Funktionszusammenhang zu stellen. Somit können die KandidatInnen durch das Präsentieren einer Erklärung nachweisen, dass sie nicht nur über systematisches Wissen verfügen, wie es beispielsweise für das Auflisten von Symptomen oder das Aufspannen eines Klassifikationssystems erforderlich ist, sondern auch, dass sie einen bestimmten Zusammenhang erfasst haben oder dass sie wissen, wie man bei einem pflegerelevanten Problem vorgeht. Kandidatenseitige Erklärungen stellen somit ein DISPLAY des Verstanden-habens dar (s. Amorocho 2017: 139).

Wie die KandidatInnen diese Aufgabe bewältigen, möchte ich im Folgenden darlegen. Dabei ist vorauszuschicken, dass das Erklären im Korpus häufig belegt ist und dass insbesondere der Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' zwischen verschiedenen Erklärformen und anderen Arten der Wissenspräsentation changiert. Dies trifft auch auf das folgende Beispiel zu, in dem es um die Stadieneinteilung (auch: Grade) eines Dekubitus geht (s. Datum #7|2). Wie für das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' typisch, zerlegt die Kandidatin den Gegenstand, indem sie ein Klassifikationssystem präsentiert. Dabei unterscheidet sie vier Stadien. Eingelagert in diese Darstellung sind Erklärungen zu den Teilthemen „Erster Grad" und „Zweiter Grad". Mit ihnen werden die EXPLANANDA bearbeitet, wie man einen Dekubitus ersten Grades erkennt und wie ein Dekubitus zweiten Grades entsteht. Im Folgenden werde ich den gesamten Ausschnitt analysieren, um exemplarisch zu verdeutlichen, wie diese lokalen Erklärungen sequenziell eingebettet sind, welche Funktionen sie für das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' haben und wie sie sich von anderen Aktivitäten unterscheiden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#7|2 ((03:08–04:35))

TK2_KE_LF1.3, Kandidatin: Katharina Els (L1: Rumänisch, Niveau Deutsch: S|C2)

0001 **KE** die GRAde eines dekubitus,=
0002 =also der dekubitus wird äh (.) h° ähm (.) in vier grade EINgeteilt,
0003 (0.76)
0004 ((schmatzt)) äh beim ersten äh äh GRAD °h ist äh;
0005 (0.35)
0006 eine (.) SCHARF eingegrenzte rötung zu sehen,
0007 °h die mit dem fingertest also nicht mehr WEGdrückbar ist.=
0008 =das heißt man drückt mit dem finger da DRAUF,=
0009 =und wenn die rötung nicht mehr WEGgeht,=
0010 =kann man davon ausgehen dass es ein dekubitus im ersten STAdium ist.
0011 °hhh ähm bei dem äh °h ZWEiten stadium,
0012 °h ist dann die (.) epidermis und die DERmis (.) auch schon betroffen,
0013 also die Oberhaut und die äh ? die darunter liegende haut,
0014 °h und äh es GEHT äh:-
0015 (0.32)
0016 KLInisch ist das so dass äh es da (.) eine blasenbildung gebt,
0017 °h äh: (0.59) die sich dann a? die dann aber auch AUFgehen kann,
0018 (0.23)
0019 °hh UND ähm:;
0020 (0.61)
0021 es sieht so aus wie ne SCHÜRFwunde.
0022 (0.34)
0023 is wie ne SCHÜRfung.
0024 °hh äh dekubitus dritten grades äh da sind (.) ALle hautschichten betroffen,
0025 °hh ähm: (0.77) da KANN man schon auch sehnen sehen oder ansätze von knochen:,
0026 äh die s äh sind aber NOCH nicht betroffen?
0027 °h und beim VIERten grad ist dann alles betroffen;=
0028 =da sind die KNOchen schon mitbetroffen,=
0029 =da sind das (.) das MUSkelgewebe ist schon betroffen,=
0030 =da GIBT es (och) schon auch °h äh;
0031 (0.54)
0032 entZÜNdungen,
0033 (0.24)
0034 und ALle hautschichten sind auch;
0035 (0.24)
0036 MITbetroffen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Kandidatin das Thema *die GRAde eines dekubitus* (Zeile 1) etabliert, indem sie es überschriftähnlich als isolierte Nominalphrase in eigener Intonationsphrase voranstellt. Dadurch macht sie ein Zerlegen des Themas unter Bezugnahme auf ein Klassifikationssystem erwartbar. Inhaltlich entspricht dieses Teilthema dem fünften Stichpunkt der Prüfungsmaterialien (*Gradeinteilung eines Dekubitus*, #5|9a). Direkt im Anschluss entwirft Katharina ein Layout der Sequenz, das eine Zerlegung in vier Teilthemen projiziert. Insgesamt handelt es sich um eine typische Einleitung für das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' und somit für die Präsentation systematischen Wissens.

Entsprechend den etablierten Erwartungen erfolgt anschließend die Einführung und bestimmende Charakterisierung des Teilthemas erster Grad (Zeilen 4–7). Dabei wählt Katharina ein definitionsähnliches Format. Ein solches Definieren unterscheidet sich dadurch vom Erklären, dass nicht die Demonstration des Verstanden-Habens im Vordergrund steht, sondern der Nachweis präzisen Wissens (s. Teilkapitel 7.3.3). Entsprechend werden autorisierte (und vorgängig angeeignete) Formulierungen wiedergegeben. An der sprachlichen Oberfläche zeigt sich dies an Verfahren lexikalischer und syntaktischer Verdichtung und daran, dass Definitionen trotz ihrer Komplexität in der Regel glatt durchformuliert werden. Dennoch ist das Definieren nicht immer eindeutig vom Erklären abzugrenzen. Vielmehr sind die Übergänge fließend, da definitions- und erklärförmige Elemente bei der Bearbeitung eines Themas kombiniert werden können.

Im vorliegenden Beispiel allerdings sind keine erklärförmigen Anteile vorhanden. Stattdessen wählt die Kandidatin zur Charakterisierung des Dekubitus ersten Grades visuell sichtbare Merkmale, wie sie als typisch für deskriptive Praktiken gelten können. Auffällig sind dabei die deverbalen Formen, die die beiden charakterisierenden Merkmale[93] als Zustände bzw. Handlungsresultate ausweisen (*SCHARF eingegrenzte rötung*: Zeile 6; *nicht mehr WEGdrückbar*: Zeile 7).

Nach dieser kondensierten Bestimmung des Dekubitus ersten Grades kommt das Erklären ins Spiel. Im Anschluss nämlich baut die Kandidatin das zweite Merkmal, die mangelnde Wegdrückbarkeit, zu einer Handlungs- bzw. Vorgehenserklärung aus (Zeilen 8–10). Diese leitet sie durch den explanativen Diskursmarker *das heißt* (Zeile 8) ein und wählt eine regelförmige Gestaltung. Der Regelcharakter kommt erstens durch die generische Referenzierung mit *man* zustande (s. Ernst-Weber 2019: 160) und zweitens durch die *Wenn*-Konstruktion (s. Tajmel 2017: 331; Kern 2003: 267; Kern/Quasthoff 2003: 7–8; Stude 2003: 151). Insgesamt zeigt die Kandidatin durch die Vorgehenserklärung, dass sie weiß, wie man einen Dekubitus zweiten Grades bestimmt. Mit anderen Worten demonstriert sie anwendungsbereites Handlungswissen.

93 Streng genommen handelt es sich nicht um zwei eigenständige Merkmale. Vielmehr spezifiziert das zweite Merkmal, das durch einen Relativsatz eingeführt wird, das erste Merkmal näher.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bei der Bearbeitung des zweiten Teilthemas, des Dekubitus zweiten Grades, wählt die Kandidatin eine analoge Struktur, bestehend aus bestimmender Charakterisierung und Erklärung (Zeilen 11–23). Die bestimmende Charakterisierung erfolgt diesmal durch Nennung der betroffenen Hautschichten. Dabei wählt Katharina das Verfahren des DOWNGRADINGS (s. Beneke 1992), d.h., sie führt zunächst den lateinischen Fachausdruck ein und gibt danach eine alltagssprachliche Übersetzung bzw. Paraphrase. Mit diesem Verfahren, das auch für Gesundheitssendungen belegt ist (s. Brünner 2011: 256–258), demonstriert sie erstens, dass sie die Bedeutung der Fachausdrücke kennt, und zweitens, dass sie potenziell in der Lage ist, einem Laien / einer Laiin einen medizinischen Gegenstand zu verdeutlichen.

Anschließend erfolgt wiederum eine Erklärung. Eingeleitet wird diese durch die formale Eröffnung *KLInisch ist das so* (Zeile 16). Damit konstituiert die Kandidatin das EXPLANANDUM, wobei die Katadeixis *so* auf die Erkläreinheit vorausweist (s. Morek 2012: 72–73) und das Adjektiv *klinisch* eine fachliche Erklärung des Entstehungszusammenhangs projiziert. Diese Erwartungen löst die Kandidatin im Anschluss ein, indem sie im Erklärkern auf den Entstehungsprozess eingeht (*blasenbildung*: Zeile 16; *AUFgehen*: Zeile 17) und ihre Darstellung in die Beschreibung des Resultats mittels eines Vergleichs münden lässt (*wie ne SCHÜRFwunde*: Zeile 21; *wie ne SCHÜRfung*: Zeile 23).

Das folgende Thema, der Dekubitus dritten Grades, wird im Vergleich zum Dekubitus zweiten Grades deutlich weniger ausführlich bearbeitet (Zeilen 24–26). Dabei wird durch das Merkmal *ALle hautschichten betroffen* (Zeile 24) einerseits die Steigerung gegenüber dem zweiten Grad relevant gesetzt und andererseits erfolgt eine Abgrenzung vom vierten Grad, indem die unterhalb der Haut liegenden Sehnen und Knochen als *NOCH nicht betroffen* (Zeile 26) ausgewiesen werden. Der Krankheitsverlauf wird damit als eine Klimax dargestellt.

Dass deren Abschlusspunkt mit dem vierten Grad erreicht ist (Zeile 27–36), verdeutlicht die Kandidatin bereits durch ihre einleitende Bestimmung, dass *alles betroffen* sei (Zeile 27). Diese globale Bestimmung faltet sie anschließend auf, indem sie in drei weitgehend parallelen syntaktischen Konstruktionen die betroffenen Elemente spezifiziert und zusätzlich ergänzt, dass Entzündungen auftreten (Zeilen 30–32). Als gestaltschließendes Element dient das Merkmal, dass *ALle hautschichten […] MITbetroffen* (Zeilen 34–36) sind. Damit prozessiert sie kein neues Wissen, denn die Betroffenheit aller Hautschichten gilt bereits für das dritte Stadium (Zeile 24). Die Erwähnung des Merkmals fungiert vielmehr als Rahmung der Wissenspräsentation, da sie mit der Haut das Organ aufgreift, das in allen Stadien eine Rolle spielt.

Im Unterschied zu den ersten beiden Stadien wählt Katharina kein erklärförmiges Verfahren, sondern ein listenförmiges Format, um Wissen zum vierten Stadium zu prozessieren. Damit charakterisiert sie dieses Stadium als Abschlusspunkt eines Prozesses und fokussiert folglich – wie auch schon beim dritten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Stadium – primär auf den Gesamtverlauf der Krankheit. Im Unterschied zu dieser an der Systematik des Wissens ausgerichteten Perspektive dient das Erklären dazu, einen spezifischen Zusammenhang zu verdeutlichen.

Für das Korpus insgesamt lässt sich verallgemeinernd festhalten, dass das Erklären innerhalb des ‚Darstellens des Prüfungsgegenstands' dazu dient, das Verstanden-haben eines spezifischen Zusammenhangs zu demonstrieren. Anders als Rahn (2022: 154–155) gehe ich folglich nicht davon aus, dass durch die elizitierten Erklärungen die Erklärkompetenz der KandidatInnen überprüft wird. Denn im Unterschied zu Sprachprüfungen wie dem OPI, in denen Prüfende ein Nicht-Verstehen anzeigen oder simulieren, sind die Erklärungen in einer Fachprüfung auf wissende AdressatInnen zugeschnitten. Ihre Funktion besteht folglich darin, dass die Prüfenden eine Einschätzung vornehmen können, inwieweit die KandidatInnen ihrerseits die fachlich relevanten Zusammenhänge verstanden haben. Die Prüfenden erlangen durch das Erklären folglich ein „Wissen zweiter Stufe" (Ehlich 1981a: 347).

Mit dieser Funktionsbestimmung ist das Erklären komplementär zum Zerlegen des Prüfungsgegenstands. Während nämlich durch das Aufspannen eines Klassifikationssystems vor allem systematisches Überblickswissen unter Beweis gestellt werden soll, geht es beim Erklären um das Verstanden-haben eines spezifischen Zusammenhangs. Auch wenn die KandidatInnen ihre Wissenspräsentationen in unterschiedlichem Maße „erklärförmig" gestalten, so lässt sich doch resümieren, dass das Erklären innerhalb des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' insgesamt eine wichtige Rolle spielt. Dabei können die Erklärungen – wie sich an den folgenden Beispielen zeigen wird – deutlich umfangreicher ausfallen als die, die Katharina in ihre Wissenspräsentation einlagert.

Allerdings handelt es sich – wie bereits dargelegt – um eine spezifische Form des Erklärens, welches nicht an unwissenden AdressatInnen ausgerichtet ist. Die daraus resultierenden Unterschiede zu einem „echten" Erklären, die teilweise bereits im Zuge des Forschungsreferats benannt wurden, möchte ich im Folgenden noch einmal zusammenfassen. Diese bestehen erstens darin, dass ein Aushandeln adressatenseitiger Wissensvoraussetzungen fehlt, wie es beispielsweise Ernst-Weber (2019: 108–112) bei Erklärungen unter SchülerInnen beobachtet (s. Amorocho 2017: 139). Zweitens können (verbale) Rezipienzsignale – wie in Datum #7|2 – völlig ausbleiben. Zumindest aber fehlen die sonst üblichen Aktivitäten der ZuhörerInnen, durch die diese ihr Verstehen oder Nicht-Verstehen anzeigen (s. Kotthoff 2013: 194; Morek 2012: 79–80). Und drittens wird das EXPLANANDUM in anderen kommunikativen Gattungen in aller Regel interaktiv konstituiert (s. Morek 2012: 67–77), während diese Aufgabe im Prüfungsgespräch häufig allein von den KandidatInnen bewältigt werden muss. Dabei nehmen sie auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben Bezug. In diesen ist teils explizit ein Erklären gefordert (s. #7|3a), teils wird dieses implizit relevant gesetzt,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

beispielsweise durch einen entsprechenden Stichpunkt, der eine Erklärung erwartbar macht (s. #7|3b).

#7|3a Beispiel für eine schriftliche Prüfungsaufgabe

Erklären Sie den Begriff der „passiven Sterbehilfe".

#7|3b Beispiel für einen Stichpunkt der schriftlichen Prüfungsmaterialien

Diabetes mellitus/ Unterschied Typ I und II

Anders als in Alltagsgesprächen stellt das Erklären folglich eine institutionsseitig vorgegebene Aufgabe dar (s. Ernst-Weber 2019: 105). Diese Aufgabenförmigkeit des Erklärens konstituiert eine Parallele zum unterrichtlichen Erklären (s. Morek 2012: 203; Neumeister 2011: 351), welches in der letzten Dekade verstärkt in den Fokus der (Angewandten) Gesprächsforschung gerückt ist. Die Befunde dieser Studien möchte ich zum Anlass nehmen, um die Spezifika des prüfungsförmigen Erklärens durch einen Vergleich mit unterrichtlichen Erklärprozessen schärfer zu konturieren.

Anders als in Alltagsgesprächen, in denen EXPLANANDA in der Regel lokal bearbeitet werden, kommen im Unterricht globale Erklärprozesse vor, die sich über mehrere Unterrichtsphasen (s. Vogt 2009: 204–205) oder – wenn man an Spiralcurricula denkt – gar über mehrere Schuljahre hinweg (s. Kotthoff 2009a: 120) erstrecken. Verglichen damit sind die in den Prüfungsgesprächen rekonstruierten Erklärungen deutlich weniger global dimensioniert, denn erklärt wird innerhalb der Aktivitätskomplexe der Kernphase. Wählt man hingegen die erklärförmigen Beiträge einzelner SchülerInnen als Vergleichsmaßstab, so erscheinen die Erklärungen in den Prüfungsgesprächen deutlich umfangreicher, denn im Unterricht sind diese häufig so organisiert, dass die Bearbeitung des EXPLANANDUMS auf mehrere SchülerInnen verteilt ist (s. Neumeister 2009: 19). Der Lehrkraft hingegen kommt die globale Organisation der Erklärаktivität zu, d.h., er/sie initiiert und beendet die Erklärung (s. Morek et al. 2017: 29; Neumeister 2011: 347–349, 2009: 18), strukturiert sie vor (s. Vogt 2009: 209) und steuert den Erklärprozess (s. Harren 2009a). Morek (2012: 163) bezeichnet ein solches Format, bei der die Lehrkraft den Erklärprozess „dirigiert", als „orchestriertes Erklären". Der Beteiligungsmodus der SchülerInnen zeichnet sich dabei durch satzförmige Antworten aus. Das EXPLANANDUM, d.h., die global dimensionierte Aufgabe des Erklärens, wird in lokale Zugzwänge aufgesplittet (s. Morek 2012: 172) und durch mehrere SchülerInnen bearbeitet (s. Morek 2012: 168). Diese kollektive Bearbeitungsweise kann von einem Sammeln der Beiträge (s. Neumeister 2011: 348–349) bis hin zu einer lehrerzentrierten Organisation reichen, bei der die SchülerInnen lediglich StichwortgeberInnen sind (s. Neumeister 2011: 343). Demgegenüber stellt das Erklären in den Prüfungsgesprächen eine von den KandidatInnen individuell und in der Regel selbstständig zu erbringende Aufgabe dar (s. Amorocho 2017: 142). Denn auch wenn das

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Erklären durch eine schriftliche Prüfungsaufgabe gefordert ist, so müssen die KandidatInnen mindestens deren Bearbeitung relevant setzen und damit den kontextuellen Rahmen für das Erklären herstellen. Lediglich wenn KandidatInnen nicht in der Lage sind, ein globales EXPLANANDUM zu bearbeiten, kommt es vor, dass Prüfende dieses aufsplitten, um die thematische Progressivität zu gewährleisten (s. Teilkapitel 8.3; Amorocho 2017: 142).

In einem solchen Eingreifen des/r Prüfenden manifestiert sich die für das prüfungsförmige Erklären maßgebliche invertierte Wissensasymmetrie (s. Amorocho 2017: 139). Demgegenüber ist – wie eingangs bereits erwähnt – beim unterrichtlichen Erklären von einer doppelten Rezipientenschaft auszugehen, die in eine wissende Lehrkraft und potenziell unwissende MitschülerInnen zerfällt (s. Morek 2012: 162; Harren 2009a, b, c). Dabei ist die epistemische Position erklärender SchülerInnen zunächst nicht konsolidiert, d. h., ihnen wird nur potenziell der Status der Wissenden attribuiert (s. Morek et al. 2017: 32). Dieser nicht-konsolidierte Expertenstatus zeigt sich bisweilen in ihrer epistemischen Haltung. So kommt es vor, dass SchülerInnen ihre Erklärungen als unsicher markieren (s. Neumeister 2009: 24–25), indem sie beispielsweise HEDGES verwenden (s. Morek et al. 2017: 32). Solche Unsicherheitsmarkierungen finden sich im Übrigen auch in den Prüfungsgesprächen und tragen zur epistemischen Positionierung der KandidatInnen bei, die über das Erklären hinaus bedeutsam ist (s. Teilkapitel 9.1.2.3).

Ebenso wie Morek (2012: 213–218) es für Erklärungen im Unterricht beobachtet, die von einem/r SchülerIn „solistisch" durchgeführt werden, fehlen in den Prüfungsgesprächen in der Regel Zuhöreraktivitäten wie Verstehens-DISPLAYS oder verständnissichernde Nachfragen. Dies hat zur Folge, dass das Erklären „zu einer präsentationsähnlichen und quasi-monologischen Diskursaktivität" (Morek 2012: 215) wird. Die Prüfenden beteiligen sich somit nicht an der Wissenskonstruktion, sondern enthalten sich entweder jeglicher (verbaler) Reaktion oder nehmen Bewertungen der abgelieferten explanativen Einheiten vor.

Neben schülerseitigen Erklärungen, die – wie bereits erwähnt – zwischen Wissensvermittlung und -demonstration changieren, kommen im Unterricht auch Erklärungen der Lehrkraft vor, die eindeutig dem Wissensaufbau dienen. Bei diesen Erklärungen spielt die Synkrise eine wichtige Rolle (s. Ehlich 2009a: 22; Kotthoff 2009a: 128). So hebt beispielsweise Kiel (2009: 34) die Relevanz von Analogien in didaktischen Kontexten hervor, durch die die Erarbeitung neuen komplexen Wissens „über den Rückgriff auf vorhandenes verwandtes Wissen erfolgt". Demgegenüber fehlt eine Synkrise beim prüfungsförmigen Erklären systematisch. Auch darin manifestiert sich der Zuschnitt des Erklärens auf wissende AdressatInnen.

Nachdem nun die Merkmale des prüfungsförmigen Erklärens durch einen Vergleich mit dem Erklären im Unterricht konturiert wurden, möchte ich im Folgenden auf die Erklärformen und -gegenstände eingehen, die sich im Korpus

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

rekonstruieren lassen. Diese sind vielfältig, weshalb sich die folgende Übersicht bewusst auf die wichtigsten Arten von Erklärungen beschränkt (s. Tabelle 12).

1.	**Gegenstandserklärungen** *Was ist x?* Erklärgegenstände: z. B. Krankheitsbilder (wie Demenz, Helfersyndrom), rechtliche Kategorien (wie Strafrecht, passive Sterbehilfe), soziologische Kategorien (wie Gewalt) Häufig durch Definitionen realisiert[94]
2.	**Geneseerklärungen** Entstehung: *Wie verläuft/entsteht x?* Ursache-Wirkungs-Zusammenhang: *Warum bewirkt x y?* Erklärgegenstände: z. B. Entstehung von Krankheiten (wie Diabetes mellitus, Burnout), Verlauf von Symptomen (wie Stufen der Herzinsuffizienz), Ursachen und Folgen von Krisen (wie Entstehung von Gewalt), Wirkung von Medikamenten
3.	**Vorgehenserklärungen** *Wie geht man vor, wenn x?* Erklärgegenstände: z. B. Erstellung von Nottestamenten, Dekubitus-Prophylaxe, Verhalten bei einer aggressiven und demenziell erkrankten Bewohnerin

Tabelle 12: Überblick über die wichtigsten Erklärformen und -gegenstände im Korpus (eigene Darstellung)

Ordnet man diese drei Erklärformen den semantischen Erklärtypen nach Klein (2009) zu, so entsprechen die Gegenstandserklärungen einem Erklären-was, die Geneseerklärungen (s. Brünner 2011: 350) einem Erklären-warum und die Vorgehenserklärungen einem Erklären-wie.

Im Folgenden nun sollen eine Geneseerklärung (s. #7|4) und zwei Vorgehenserklärungen (s.#7|5 und #7|6) analysiert werden, um einerseits deren Merkmale zu verdeutlichen und um andererseits durch den Vergleich von zwei inhaltlich und funktional ähnlichen Erklärungen exemplarisch Gestaltungsspielräume aufzuzeigen. Demgegenüber bleiben Gegenstandserklärungen an dieser Stelle aus Platzgründen ausgespart (s. aber #7|12b, #7|15b, #7|16, #7|19, Amorocho 2022: Datum #7|21, Amorocho 2017: Datum 2).

Bei dem nachfolgend präsentierten Datum #7|4 handelt es sich um eine Geneseerklärung, in der ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang entfaltet wird. Inhaltlich geht es um die Entstehung von Diabetes mellitus (Typ 2). Der Ausschnitt ist Teil eines größeren Erklärkomplexes, denn zuvor hat die Kandidatin bereits den Stoffwechselhaushalt beim gesunden Organismus und die Genese des Diabetes mellitus (Typ 1) erklärt.

94 Das Definieren selbst wird nicht als Form des Erklärens angesehen. Allerdings finden sich im Korpus auch Hybridformen mit erklär- und definitionsförmigen Anteilen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#7|4 ((02:27–03:18))

TK2_BB_LF1.3, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüfer: Ernst Rose

```
0001 BB    beim typ ZWEI,
0002       ähm: is das ein relaTIver insulinmangel;
0003       (0.32)
0004       da: ist es SO:;
0005       (0.6)
0006       dass die: (0.21) bauchspeicheldrüse (0.23) noch insulin
           produZIERT,
0007       (0.94)
0008       der mensch aber über JAHre (0.28) entweder-
0009       (0.24)
0010       JA.
0011       einfach zu viel geWICHT gehabt hat;
0012       sich zu wenig beWECHT hat;
0013       viel STRESS gehabt hat;
0014       und eben einfach auch von der erNÄHrung her;
0015       (1.35)
0016       immer zu viel ZUcker zu sich genommen hat,=h°
0017       so dass immer zu viel zucker im blut DA war-=
0018       =und die °h (0.62) rezeptoren an den zellen auf: dauer
           jetzt UNempfindlich geworden sind;=
0019       =die sch verSTELlen sich quasi;
0020       das ist dieses schlüssel SCHLOSS prinzip,
0021       (0.37)
0022       so dass das insulin dann nich mehr ANdocken kann;=
0023       =und die zelle nich mehr °h ausreiche[nd gluCOse    auf]
           nehmen kann;=
0024 P|ER                                          [((räuspert sich))]
0025 BB    =dadurch wird der äh blutzuckerspiegel erHÖHT sich,=
0026       =aber es ist immer noch (.) insulin DA.
0027       (0.96)
0028       ((schmatzt)) °h man sacht da auch eine insulinresisTENZ zu.
0029       (1.46)
```

Global ist der Ausschnitt so strukturiert, dass die Kandidatin nach der Etablierung des Themas (Zeile 1) zunächst eine bestimmende Charakterisierung vornimmt (Zeile 2) und anschließend das EXPLANANDUM konstituiert (Zeile 4). Im Erklärkern entfaltet sie dann einen mehrteiligen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang (Zeilen 6–26), wobei sie abschließend das eingangs eingeführte Bestimmungsmerkmal als gestaltschließendes Element aufgreift (Zeile 26). Den Abschluss der explanativen Sequenz bildet die Einführung einer alternativen Bezeichnung (Zeile 28).

Mit der Einführung des Themas (*beim typ ZWEI,*: Zeile 1) und der bestimmenden Charakterisierung (*relaTIver insulinmangel*: Zeile 2) wird ein thematischer Ein-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schnitt markiert. Zugleich aber bindet die Kandidatin die explanative Sequenz dadurch auch in einen größeren Kontext ein. Indem sie nämlich den relativen Insulinmangel als bestimmendes Merkmal einführt, setzt sie einen Unterschied zum Typ 1 relevant, den sie zuvor als absoluten Insulinmangel charakterisiert hat (nicht im Transkript). Intonatorisch kennzeichnet sie den Kontrast dadurch, dass sie den Fokusakzent auf dem Element platziert, das den Gegensatz begründet (*relaTIver*: Zeile 1).

Anschließend konstituiert sie das EXPLANANDUM, indem sie durch *da: ist es SO:;* (Zeile 4) eine übersatzmäßige Einheit projiziert (s. Morek 2012: 72). Dabei stellt die Anadeixis *da:* eine Anbindung an das zuvor etablierte Thema her, während *SO:* katadeiktisch auf die folgende Erklärung verweist (s. auch Morek 2012: 73, 78). Strukturell ähnelt die Konstruktion damit der Einleitung *das ging/geht so*, die für Spielanleitungen (häufig) belegt ist (s. Morek 2012: 72–73; Klann-Delius et al. 1985: 351).

Den umfangreichsten und komplexesten Teil des Ausschnitts bildet der Erklärkern (Zeilen 6–26). Er dient im Wesentlichen dazu, einen medizinischen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zu entfalten (s. Brünner 2011: 365–367). Dabei geht die Kandidatin so vor, dass sie zunächst auf die noch vorhandene Insulinproduktion hinweist und damit erneut den zentralen Unterschied zum Typ 1 relevant setzt (Zeile 6). Anschließend führt sie mit der Auflistung ungünstiger Lebensgewohnheiten die krankheitsbedingenden oder -begünstigenden Faktoren ein (*zu viel geWICHT, zu wenig beWECHT, viel STRESS, zu viel zucker*: Zeilen 8–15) und spezifiziert den zeitlichen Rahmen (*über JAHre*: Zeile 8). Indem sie dabei das letzte Listenelement, die zuckerlastige Ernährung, am stärksten ausbaut, bereitet sie zugleich den Übergang zur ersten Folge vor, dass sich zu viel Zucker im Blut befindet (Zeile 17). Im weiteren Verlauf ergänzt sie diese Folge um vier weitere, so dass sich eine Kette von insgesamt fünf Folgen ergibt. So besteht die zweite Folge darin, dass die Rezeptoren *UNempfindlich* werden (Zeile 18) bzw. sich *verSTELlen* (Zeile 19).[95]

An dieser Stelle unterbricht die Kandidatin die begonnene Kette von Folgen und nimmt durch den Hinweis auf *dieses schlüssel SCHLOSS prinzip* (Zeile 20) auf den funktionierenden Stoffwechselhaushalt Bezug. Sie bedient sich damit einer Metapher, die die Alltagserfahrung der Passung zwischen Schlüssel und Schloss nutzt, um einen endokrinologischen Zusammenhang zu erfassen. Dabei stellen die Rezeptoren das Schloss dar, an die das Insulin als Schlüssel beim gesunden

95 Unklar bleibt in Barbaras Erklärung, warum die Rezeptoren unempfindlich werden, wenn zu viel Zucker im Blut ist. Die Erklärung weist somit eine Lücke auf (s. Teilkapitel 7.3.1). Das fehlende Element in ihrer Erklärung besteht darin, dass ein erhöhter Blutzuckerspiegel zu einer steigenden Abgabe von Insulin führt, um die Glukose in die Zellen zu transportieren. Um die Zellen vor einer Überzuckerung zu bewahren, „nimmt die Zahl und die Empfindlichkeit der Insulin bindenden Rezeptoren ab" (Altenpflege konkret 2016: 200).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mechanismus andockt, so dass Glucose in die Zelle gelangen kann (s. Altenpflege konkret 2016: 202). In der Experten-Laien-Kommunikation haben solche Metaphern die Funktion, Laien/Laiinnen fachliche Sachverhalte verständlich zu machen. So werden sie beispielsweise von ExpertInnen und ModeratorInnen in Gesundheitssendungen eingesetzt, um „Organe und ihre Funktion, physiologische Prozesse und Krankheiten, Diagnosen und Therapien zu erklären sowie um die Bedeutsamkeit der vermittelten Inhalte hervorzuheben (z. B. die Gefährlichkeit mancher Erkrankungen, wie z. B. Schlaganfall)" (Brünner 2011: 298). In dem vorliegenden Beispiel allerdings verweist die Kandidatin lediglich auf die Metapher, ohne den Zielbereich, den endokrinologischen Zusammenhang, der damit verdeutlicht werden soll, explizit zu benennen oder gar zu elaborieren. Zugleich kennzeichnet sie die Metapher durch das deiktische Determinativ *dieses* als den Interagierenden bekannt (s. auch Rahn 2022: 311–312; Wyss et al. 2015: 79)[96] und die Form des Kompositums deutet darauf hin, dass es sich um ein verfestigtes Bild handelt, das als Prinzip lexikalisiert ist. Dies alles zeigt, dass die Kandidatin die Metapher an dieser Stelle nicht einsetzt, um einen Zusammenhang zu verdeutlichen. Vielmehr nutzt sie den Verweis auf ein (ein-)gängiges Bild, um auf ökonomische Weise ihr Verstanden-haben zu demonstrieren. Es zeigt sich somit eine Orientierung an wissenden AdressatInnen, denen sie beweisen muss, dass ihre vorangegangenen didaktischen Bemühungen erfolgreich waren. Der Verweis auf eine geteilte Metapher, ohne den Erklärgegenstand auf den funktionierenden Stoffwechselhaushalt zu verschieben, bietet sich dafür nachgerade an.

Anschließend setzt die Kandidatin ihr Vorgehen fort, eine Kette von Folgen zu benennen. Entsprechend führt sie als dritte Folge an, dass das Insulin (aufgrund der unempfindlichen Rezeptoren) nicht andocken kann, so dass die Zelle viertens nicht ausreichend Glucose aufnimmt (Zeilen 22–23). Daran schließt sie als fünfte Folge die Erhöhung des Zuckerspiegels an (Zeile 25), womit das zentrale Merkmal eines Diabetes mellitus benannt ist und der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang seinen Abschlusspunkt erreicht hat. Als rahmenschließendes Element greift die Kandidatin nochmals den zentralen Unterschied zum Typ 1 auf, der darin besteht, dass *immer noch (.) insulin DA* (Zeile 26) ist, und führt als alternative Bezeichnung den Ausdruck *insulinresisTENZ* ein (Zeile 28).

Insgesamt wird in der Erklärung ein komplexer Ursache-Wirkungs-Zusammenhang entfaltet, durch den das zentrale Krankheitsmerkmal, der erhöhte Blutzuckerspiegel, über mehrere Zwischenschritte auf ungünstige Lebensgewohnheiten zurückgeführt wird. Wie wird dieser Zusammenhang an der sprachlichen

96 Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass es sich um eine im Unterricht behandelte Metapher und damit um eine Deixis im Vorstellungsraum handelt, die auf die geteilte Lehr-Lern-Situation verweist. Dafür spricht auch, dass die zweite Kandidatin, die das Prüfungsthema Diabetes mellitus bearbeitet, die Metapher ebenfalls anführt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Oberfläche angezeigt? Als Konnektoren verwendet die Kandidatin die konsekutive Subjunktion *so dass* zur Markierung der ersten und der dritten Folge (Zeilen 17, 22), die additive Konjunktion *und* zur Anbindung der zweiten und vierten Folge (Zeilen 18, 23) sowie das konsekutiv verwendete Adverb *dadurch* (Zeile 25) bei der fünften Folge. Auffällig ist, dass dadurch stets die Folge (CONSEQUENS) lexikalisch markiert ist. Da konsekutive Konstruktionen in informellen Gesprächen kaum belegt sind (s. Gohl 2006: 258), tragen sie dazu bei, dass der Ausschnitt stilistisch als bildungssprachlich markiert ist.

Dabei wird mit der Subjunktion *so dass* die Strategie des „ikonische[n] Anschlusses" (Blühdorn 2012: 210) gewählt, d.h. erstens, dass die Ursache vor der Folge genannt wird, und zweitens, dass die Markierung spät erfolgt, nämlich bei der Einführung der Folge. Konsekutives *so dass* markiert also prospektiv die Folge und rückt diese ins Zentrum der Aufmerksamkeit (s. Gohl 2006: 273), während das vorausgehende Ereignis subsidiäre Funktion hat (s. Konerding 2002: 122). Konerding (2002: 110–124) beschreibt diese Leistung, die er als kategoriales Merkmal von Konsekutivität ansieht, als Ereignismotivation. Dadurch, dass die Kandidatin in dem Ausschnitt zweimal *so dass* verwendet und sonst den semantisch unspezifischen Konnektor *und* wählt, wirkt der Ausschnitt insgesamt auf die Wirkung hin konstruiert. Diese prospektive Gesamtarchitektur führt dazu, dass die zuletzt genannte Folge, der erhöhte Blutzuckerspiegel, in besonderem Maße im Fokus steht.

Dabei fällt auf, dass dieses Merkmal selbst, das als zentral für das Krankheitsbild anzusehen ist, nicht durch *so dass* eingeführt wird, sondern durch das zusammengesetzte Verweiswort *dadurch* (s. Rehbein 1995). Folglich wählt Barbara erstmals eine retrospektive Markierung, die die Einheit zuvor als Begründung ausweist (s. Gohl 2006: 227). Anders als bei der prospektiven Markierung von Begründungen (etwa durch *weil*) ist der Skopus des Bezugs bei retrospektiver Markierung nicht eindeutig (Gohl 2006: 233). So konstituiert im vorliegenden Beleg der gesamte zuvor elaborierte Zusammenhang die Ursache für den erhöhten Blutzuckerspiegel. Insofern hat das Adverb hier eine gesprächsorganisatorische Funktion auf einer globaleren Ebene (s. Gohl 2006: 238), indem es den Schlusspunkt der Kausalkette kennzeichnet.

Im Ergebnis ist der von der Kandidatin entfaltete komplexe Ursache-Wirkungs-Zusammenhang folglich auf das für die Krankheit konstitutive Merkmal hin konstruiert. Aufgrund dieser Schlussstruktur, die in der vorausgehenden Analyse detailliert nachgezeichnet wurde, ist der Ausschnitt als „konklusiv" im Sinne von Klein (1987) zu bezeichnen.

Obwohl die Kandidatin in dem Beispiel also eine anspruchsvolle Erklärаufgabe bewältigt, greift sie nicht auf Visualisierungen zurück. Ein solches Fehlen visueller Hilfsmittel gilt für das Korpus insgesamt und konstituiert einen wesentlichen Unterschied zu Settings, die der Wissensvermittlung dienen. So spielen etwa in Lehrbüchern verschiedene Typen von Bildern eine wichtige Rolle und

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

im Unterricht wird – wie ich im Rahmen meiner Hospitationen beobachten konnte – etwa mit anatomischen Modellen, mit Skizzen an der Tafel und mit Filmen gearbeitet. Filmeinspielungen werden neben anderen Formen der Visualisierung auch in Gesundheitssendungen verwendet, um medizinische Sachverhalte zu erklären (s. Brünner 2011: 378–387). Dass demgegenüber in den Prüfungsgesprächen vollständig auf Visualisierungen verzichtet wird, bringt höhere Anforderungen an die sprachliche Gestaltung der Erklärungen mit sich, denn es macht eine größere Explizitheit bei der Kodierung der zum Teil komplexen Zusammenhänge erforderlich.

Das Beispiel #7|4 zeichnet sich dadurch aus, dass Ereignisse als durch andere Ereignisse motiviert dargestellt werden. Folglich handelt es sich um ein Erklären-warum. Dem möchte ich nun zwei Beispiele für ein Erklären-wie gegenüberstellen (s. #7|5b, #7|6). Inhaltlich geht es in beiden Vorgehenserklärungen um die Erstellung von Nottestamenten. Ihnen liegt die folgende schriftliche Prüfungsaufgabe zugrunde (s. #7|5a).

#7|5a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #7|5b und #7|6

Welche Formen von sog. Nottestamenten kennen Sie?

Diese Aufgabe setzt nicht zwingend ein Erklären relevant, sondern zielt zunächst auf eine Präsentation von Überblickswissen. Entsprechend wird die Vorgehenserklärung in dem folgenden Datenbeispiel – wie schon in #7|2 – durch die Darstellung systematischen Wissens überlagert. Anzumerken ist zudem, dass es sich bei dem Ausschnitt #7|5b lediglich um den ersten Teil der Aufgabenbearbeitung handelt.

#7|5b ((03:27–04:21))

TK2_DA_LF3.1, Kandidatin: Diana Aufinger (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 DA hh° °hhh dann gibt es h° (0.56) ((schmatzt)) (0.68) formen
        von NOTtestamenten,=
0002    =die sind für die ALtenpflege sehr wichtig,
0003    da:s zum beispiel äh gibt es das BÜRgermeistertestament-
0004    oder das drei ZEUgen testament-
0005    °h wenn zum beispiel ein beWOHner nicht mehr in der lage
        ist,
0006    äh das testament aufgrund einer erkrankung SELBST zu
        verfassen,
0007    °h ((schmatzt)) dann müssen drei ZEUgen berufen werden,
0008    (0.31)
0009    die mit ihm das also die das testament SCHREIben können,=
0010    =aber diese drei zeugen dürfen nicht äh °h in diesem
        testament beDACHT werden?
0011    oder sie DÜRfen: ?-
0012    °h es dürfen auch keine ANgehörigen sein;=
0013    =also es müssen unabhängige perSOnen sein die nicht in m
        mit diesem testament;
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0014    die nichts damit zu TUN haben,
0015    (0.77)
0016    u:nd das muss dann auch von den drei zeugen äh
        unterSCHRIEben werden,
0017    °h (0.23) und das ist ähm: (0.31) ((schmatzt)) (.) drei
        MOna:(.)te:,
0018    (1.35)
0019    wenn der versch also wenn derjenige nicht innerhalb von
        drei monaten verSTIRBT,
0020    (0.23)
0021    muss es (.) NEU verfasst werden;=
0022    =is es UNgültig.
0023    (0.84)
```

Der erste Teil des Ausschnitts ist nicht erklärförmig gestaltet, sondern dient der Präsentation systematischen Wissens (Zeilen 1–4). Mit der Nennung der Formen von Nottestamenten (Zeilen 3–4) sind die Relevanzen der Frage im engen Sinne bearbeitet. Allerdings setzt die Kandidatin ihren Beitrag fort und führt durch die *Wenn*-Konstruktion eine Situationskonstellation ein, die ein Handeln erforderlich macht (Zeilen 5–6). Damit projiziert sie eine Erklärung, wie in der eingeführten Situation vorzugehen ist. Die auf diese Weise etablierte Erwartung löst sie im Anschluss ein (Zeilen 7–22).

Wie für das Präsentieren generischen Wissens typisch, etabliert Diana eingangs durch das Präsentativ-Syntagma *es gibt* das Thema. Obwohl dieses durch die schriftliche Prüfungsaufgabe vorgegeben ist, rahmt sie die Sequenz nicht als Aufgabenbearbeitung, sondern stuft die Relevanz des Themas für die berufliche Praxis hoch (Zeile 2). Damit betreibt sie insofern Imagearbeit, als sie anerkennt, dass die Prüferin, die ja selbst Juristin ist, praxisrelevante Aufgaben stellt. Tatsächlich spielen Nottestamente Klie (2013: 426) zufolge in der pflegerischen Praxis kaum eine Rolle.

Anschließend führt sie die beiden Subkategorien *BÜRgermeistertestament* (Zeile 3) und *drei ZEUgen testament* (Zeile 4) ein und etabliert damit zugleich das Thema für die folgende Erkläreinheit. Diese eröffnet sie, indem sie durch die *Wenn*-Konstruktion eine Standardsituation benennt (Zeilen 5–6). Damit erfasst sie zugleich den Zuständigkeitsbereich für ein Nottestament[97] und bringt mit dem *bewohner* (Zeile 5) eine wichtige Figur für die Situationskonstellation ein. Als weitere AkteurInnen kommen die *drei ZEUgen* hinzu (Zeile 7), deren Aufgabe im gemeinsamen Verfassen des Testaments besteht (Zeile 9). Sie müssen bestimmte Qualitäten aufweisen, die im Anschluss in Form von Regeln expliziert werden (Zeilen 10–14). Mit dem Unterschreiben des Testaments durch die

97 Fachlich ist dies insofern nicht ganz korrekt, als ein Nottestament nur dann errichtet werden kann, wenn die Gefahr besteht, dass ein Notar nicht mehr rechtzeitig zur Stelle ist (s. Klie 2013: 425).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zeugen (Zeile 16) ist der Schlusspunkt der Testamentserstellung erreicht. Entsprechend wird nachfolgend das Produkt betrachtet. Dabei wechselt die Kandidatin in einen größeren zeitlichen Rahmen und geht auf die Gültigkeitsdauer des Testaments ein (Zeilen 17–22). Indem sie abschließend eine Regel für dessen Ungültigkeit nennt, ist mit dem „Erlöschen" des Erklärgegenstands zugleich ein natürlicher Abschlusspunkt der Erklärung erreicht.

Insgesamt weist die Erklärung eine konditional-temporale Gliederung auf. Einerseits nämlich wird sie durch konditionale Konstruktionen gerahmt, durch die die Bedingungen für das Erstellen (Zeilen 5–6) und das Erlöschen des Testaments (Zeilen 19) eingeführt werden. Andererseits werden die Schritte der Testamentserstellung in chronologischer Reihenfolge genannt (Zeugen berufen, Testament schreiben, unterschreiben). An der sprachlichen Oberfläche wird diese temporale Strukturierung allerdings kaum angezeigt.

Im Unterschied zu der chronologischen Benennung der Handlungsschritte sind die Angaben zu den Qualitäten der Zeugen atemporal. Zugleich werden diese durch den Gebrauch der Modalverben *müssen* und *nicht dürfen* (z. B. Zeilen 10, 12 und 13) als bindende Vorschriften bzw. Verbote ausgewiesen (s. Zifonun et al. 1997: 1890, 1891). Die Verwendung von Modalverben wie *müssen* kann generell als typisch für (Handlungs-)Erklärungen gelten (s. Ernst-Weber 2019: 284; Ernst 2017: 176; Morek 2012: 78). Sie dienen dazu, den Regelcharakter der benannten Handlungen oder Handlungsvoraussetzungen zu markieren. Nimmt man nun die Erklärung insgesamt in den Blick, so tragen allerdings nicht allein die Modalverben zum Regelcharakter bei, sondern zugleich die *Wenn*-Konstruktionen. Auch damit findet eine für Handlungserklärungen typische Konstruktion Verwendung (s. Ernst-Weber 2019: 284; Ernst 2017: 168–169; Klein 2009: 32), deren zweigliedrige Struktur es ermöglicht, Teilhandlungen als aufeinander aufbauend oder einander voraussetzend darzustellen (s. Ernst 2017: 169). Belegt sind sie insbesondere für Spielerklärungen (s. Kern 2003: 267; Kern/Quasthoff 2003: 7–8; Stude 2003: 151), in denen es ebenfalls um das Explizieren von Regeln geht (s. Klann-Delius et al. 1985). In der vorliegenden Erklärung dienen sie dazu, die „Rahmenbedingungen" einzuführen.

Dem Beispiel #7|5b möchte ich im Folgenden den inhaltlich entsprechenden Ausschnitt aus einer anderen Prüfung gegenüberstellen, um durch den Vergleich die Merkmale von Vorgehenserklärungen schärfer zu konturieren (s. #7|6).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#7|6 ((00:59–01:51))

TK2_GB_LF3.1, Kandidatin: Gisela Braukmann (L1: Polnisch, Niveau Deutsch: C1|AH)

```
0001 GB im ähm (1.07) ein ne NOTsituation,
0002    wo: (0.73) ein:: (0.29) ähm (0.56) SCHNELles verfahren
        eines testaments (.) ähm: (0.76) aufzuschreiben-
0003    (0.89)
0004    s:ind einige DINGe zu beachten,
0005    erstmal sollte man (0.5) zum beispiel im HEIM,
0006    °hh als PFLEgekraft,
0007    (0.64)
0008    einen NOtar,
0009    (1.6)
0010    erREIchen,
0011    AUFsuchen;
0012    (1.34)
0013    falls das nicht m: nöti m notwendig äh (0.25) MÖGlich ist,
0014    (2.55)
0015    äh den BÜRgermeister,
0016    (1.76)
0017    ((schmatzt)) (0.52) ähm: (0.25) bei dem bürgermeister(.)
        testament müssen noch zusätzlich zwei ZEUgen (0.29) sein,
0018    (0.74)
0019    °hh (0.52) und falls DER auch nich zu erreichen ist;=
0020    =dann (.) is es (0.73) möglich den drei zeugen testament
        (0.83) ähm: (2.33) zu verFASsen.
```

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Dianas und Giselas Vorgehen zeigt sich bereits zu Beginn des Ausschnitts. Denn während sich Diana – wie in der schriftlichen Prüfungsaufgabe vorgegeben – an der juristischen Klassifikation orientiert, indem sie die Formen von Nottestamenten als Thema etabliert, wählt Gisela den Einstieg über die Situation, die sie als *NOTsituation* bezeichnet (Zeile 1). Dies bedingt zugleich, dass sie unmittelbar mit dem Erklären beginnt und nicht wie Diana zunächst systematisches Wissen präsentiert. Dabei wird die Notsituation in dem folgenden Attributsatz weiter durch das Erfordernis eines schnellen Verfahrens der Testamentserrichtung charakterisiert, wodurch zugleich der Zuständigkeitsbereich bzw. die Funktion eines Nottestaments bestimmt ist (Zeile 2). Abgeschlossen wird die Turnkonstruktionseinheit durch die Intonationsphrase *s:ind einige DINGe zu beachten,* (Zeile 4), die strukturell eine übersatzmäßige Einheit und inhaltlich ein Nennen von Regeln projiziert. Diese Projektion löst Gisela ein, indem sie im Folgenden einen dreistufigen Handlungsplan entfaltet. Dieser besteht erstens darin, einen Notar zu erreichen bzw. aufzusuchen (Zeilen 5–11), zweitens, den Bürgermeister und zwei Zeugen einzubestellen (Zeilen 13–17), und drittens, das Testament durch drei Zeugen verfassen zu lassen (Zeilen 19–20). Dabei werden die Handlungen in eine hierarchische Ordnung gebracht, d. h., dass die Unmöglichkeit der Realisierung der vorausgehenden Handlung die Voraussetzung für die nachfolgende darstellt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dadurch ergibt sich eine konditionale Grundstruktur, die an der sprachlichen Oberfläche durch die Subjunktion *falls* ausgedrückt wird (Zeilen 13, 19). Im Unterschied zu Diana geht Gisela also nicht auf den Ablauf der Testamentserstellung ein, sondern auf den Geltungsbereich der einzelnen Testamentstypen. Diesen stellt sie als einander bedingende Handlungen dar.

Ebenso wie in Dianas Erklärung spielt auch bei Gisela das Etablieren deontischer Modalität eine Rolle. Dabei greift sie im Vergleich zu Diana auf ein größeres Spektrum sprachlicher Ressourcen zurück, denn neben Modalverben (*sollte*: Zeile 5; *müssen*: Zeile 17) verwendet sie auch andere Konstruktionen, die einerseits Vorschriften etablieren (*s:ind […] zu beachten,*: Zeile 4) und andererseits Handlungsspielräume definieren (*is es (0.73) möglich*: Zeile 20).

Im Ergebnis ist somit festzuhalten, dass in beiden Erklärungen konditionale Relationen etabliert und Sachverhalte als Vorschriften ausgewiesen werden. Während allerdings Gisela die Konditionalität als globales Strukturierungsprinzip wählt, kommt bei Diana eine temporale Strukturierung in Handlungsschritte hinzu. Zudem steigt Gisela unmittelbar in das Erklären ein, Diana hingegen präsentiert zunächst systematisches Wissen zum Thema.

Richtet man abschließend den Blick auf das Korpus insgesamt, so lässt sich konstatieren, dass das Erklären eine zentrale konversationelle Aktivität darstellt. Häufig sind explanative Sequenzen in den Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' eingebettet. So ist interindividuell und über die Teilkorpora hinweg zu beobachten, dass die Wissenspräsentationen der KandidatInnen zwischen einer makroskopischen Darstellungsweise changieren, bei der Wissen in seiner Systematik dargestellt wird, und einem „Heranzoomen" auf spezifische Zusammenhänge, die dann erklärend bearbeitet werden. Auch wegen dieser Verzahnung der Darstellungsweisen können Erklärungen im Hinblick auf Umfang und Komplexität deutlich variieren. Darüber hinaus unterscheiden sich die Arten von Erklärungen, die sich im Korpus rekonstruieren lassen, voneinander. Exemplarisch wurde dies am Beispiel von Genese- und Vorgehenserklärungen gezeigt. Während erstere typischerweise durch konsekutive (und kausale) Relationen gekennzeichnet sind, zeichnen sich Vorgehenserklärungen durch eine temporale und/oder konditionale Strukturierung aus. Damit erfordert das Erklären ein breites Spektrum an sprachlichen Ressourcen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

7.2 Prüfungsförmiges Argumentieren

Ebenso wie das Erklären spielt das Argumentieren in Lehr-Lern-Kontexten eine zentrale Rolle für die Wissenskonstruktion (s. Morek et al. 2017: 11). In den Prüfungsgesprächen zeigt sich seine Relevanz gerade dort, wo eine Reproduktion von gelerntem Wissen überschritten wird. So argumentieren die KandidatInnen in der Regel dann, wenn sie das im Fallbeispiel dargestellte Problem bewerten und lösen.

Bevor der Fokus allerdings genauer auf die Formen und die Funktionen des Argumentierens in den Prüfungsgesprächen gerichtet wird (s. Teilkapitel 7.2.2), möchte ich wiederum zunächst den Forschungsstand überblicksartig darstellen (s. Teilkapitel 7.2.1).

7.2.1 Forschungsüberblick zum Argumentieren

Kann schon für das Erklären auf eine Fülle von Publikationen verwiesen werden, so ist die Forschungslandschaft zum Argumentieren kaum zu überblicken. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass sich die Beschäftigung mit dem Argumentieren bis zur antiken Rhetorik zurückverfolgen lässt und in verschiedenen Disziplinen verortet ist.[98] So bilden die Philosophie, die Rhetorik und die Linguistik die Bezugswissenschaften der sprecherzentrierten Ansätze (im Sinne von Morek et al. 2017). Entwickelt werden in diesen Disziplinen zumeist Idealmodelle des Argumentierens, die auf theoretischen Überlegungen beruhen. Argumentativen Texten oder Gesprächen kommen somit ausschließlich illustrierende Funktionen zu (s. auch Spranz-Fogasy 2006: 28). Demgegenüber wollen die in der Linguistik verorteten interaktionsorientierten Ansätze die tatsächlich im Gespräch stattfindenden Argumentationsprozesse beschreiben, wofür empirisch erhobenes Material notwendigerweise die Grundlage bildet.

Innerhalb der theoretisch-sprecherzentrierten Arbeiten lässt sich zwischen argumentationslogischen Ansätzen unterscheiden, bei denen die Erfassung der internen Struktur von Argumenten im Vordergrund steht (s. z. B. Toulmin 2003; z. T. Völzing 1979) und rationalen Ansätzen, die „die Vernunftperspektive in den Mittelpunkt ihrer Argumentationstheorien stellen und daher rein normativ geprägt sind" (Grundler 2011: 18). Zu letzteren gehören beispielsweise Habermas' Ideal des herrschaftsfreien Diskurses (s. Habermas 1987) und die Amsterdamer Schule (s. van Eemeren et al. 1996; van Eemeren et al. 1993; van Eemeren/Grootendorst 1992). Auf diese Ansätze soll nicht näher eingegangen werden. Stattdessen möchte ich das einflussreiche argumentationslogische Modell von Toulmin (2003) in den Blick nehmen.

98 Ansätze zur Klassifikation der Argumentationsforschung finden sich z. B. bei Grundler (2011); Bücker (2004) und van Eemeren/Grootendorst (1992). Die beiden erstgenannten Arbeiten haben die hier zugrunde gelegte Einteilung beeinflusst.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Toulmins Argumentationsmodell stellt die logischen Beziehungen zwischen den Elementen einer Argumentation dar (s. Abbildung 10). Im Gegensatz zum klassischen Syllogismus ermöglicht es aber, die Wahrscheinlichkeit der Gültigkeit einer Behauptung flexibel anzupassen. Deppermann (2006: 11) sieht darin die Emanzipation der Argumentationsforschung von der formalen Logik.[99] Die interaktive Aushandlung von Positionen hingegen vermag das Schema nicht zu erfassen. Es handelt sich insofern um ein monologisches Modell (s. Bücker 2004: 16), das – anders als es die Bezeichnung „Argumentationsmodell" vermuten lässt – eigentlich die interne Struktur von Argumenten wiedergibt.

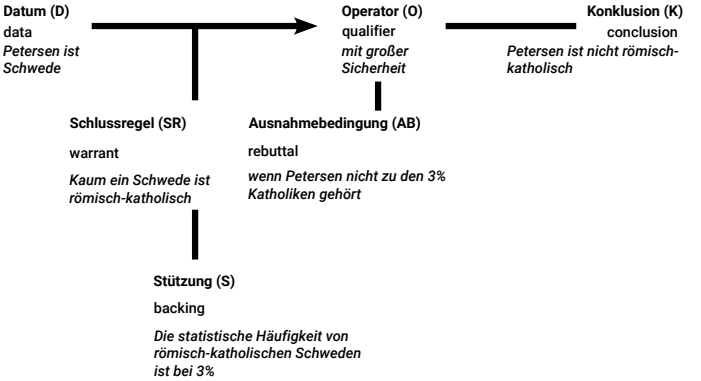


Abbildung 10: Das Argumentationsschema von Toulmin (nach Toulmin 2003: 97, 1996)

Wie Abbildung 10 verdeutlicht, besteht ein Argument nach Toulmin (2003: 91–95) zunächst aus einer Konklusion, also einer Behauptung, für die Gültigkeit beansprucht wird. Diese muss durch Tatsachen begründet werden (Daten). Um den Schluss von den Daten zur Konklusion zu legitimieren, sind Schlussregeln erforderlich. Diese können selbst wieder abgesichert werden durch BACKINGS (Stützungen). Bei den Stützungen handelt es sich um allgemeingültiges Wissen, „assurances, without which the warrants themselves would possess neither authority nor currency" (Toulmin 2003: 96). Nicht jede Behauptung gilt aber mit hundertprozentiger Sicherheit. Deshalb führt Toulmin einen Operator ein, der angibt, mit welcher Wahrscheinlichkeit die Schlussregel die Inferenz von den Daten zur Konklusion legitimiert. Die Umstände, unter denen die Konklusion nicht gilt, werden in den Ausnahmebedingungen erfasst.

99 Obwohl sich Toulmin explizit von der formalen Logik abgrenzt, wird sein Schema hier unter die argumentationslogischen Ansätze subsumiert, da es um das Verhältnis von Prämissen zur Konklusion geht, auch wenn die Prämissen durch die Unterscheidung von Daten und Schlussregeln differenzierter betrachtet werden als beim klassischen Syllogismus (s. Bayer 1999: 146). Aus ähnlichen Gründen fasst Grundler (2011: 18) es unter die strukturbezogenen Ansätze.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Toulmins Modell aus dem Jahr 1958 wurde in seiner Rezeptionsgeschichte nicht nur häufig zitiert, sondern auch umfassend kritisiert. Aus linguistischer Sicht wird insbesondere der Einwand erhoben, dass es den Argumentationsprozess in Gesprächen nicht angemessen wiedergibt. Die geäußerten Kritikpunkte lassen sich unter drei Aspekten zusammenfassen, die das Modell nicht erfasst: die Interaktion, die Interagierenden und die Wissensressourcen.

Der Interaktionsprozess findet insofern keine Berücksichtigung, als das Argument, i. e. das Produkt eines argumentativen Schrittes, nicht aber seine Konstitution im Gespräch beschrieben wird (s. auch Habermas 1987: 49). Sowohl im Hinblick auf die Entwicklung eines argumentativen Gespräches als auch für die sprachliche Realisierung von Argumenten ist es aber durchaus relevant, in welcher Reihenfolge Konklusion, Datum und Schlussregel geäußert werden (s. Deppermann 2006: 20–21). Zudem wird der Dialogizität des Argumentierens durch die Fokussierung auf die interne Struktur von Einzelargumenten nicht hinreichend Rechnung getragen, denn es sind „keine weitreichenden Möglichkeiten zur interaktiven Aushandlung der Geltung der Konklusion vorgesehen" (Grundler 2011: 21).

Mit der Nicht-Berücksichtigung des interaktionalen Charakters geht der zweite Aspekt einher, die Abstraktion von den Personen, die an der Interaktion beteiligt sind, und ihren Beziehungen zueinander (s. auch Deppermann 2006: 21–23; Ehlich 1981b: 392). Dadurch nämlich, dass die idealtypische Struktur von Argumenten fokussiert wird, bleibt unberücksichtigt, dass die Interagierenden bestimmte Interessen und Ziele verfolgen (s. auch Kopperschmidt 2006: 21–24), dass sie sich konfrontativ oder konsensuell verhalten können (s. Klein 1980: 14) und dass in einer Argumentation immer zugleich auch Identitäts- und Imagearbeit betrieben wird (s. Morek 2017, 2015; Krelle 2011: 29). Argumentieren ist somit vor allem eine soziale Aktivität, weshalb Kenntnisse der formalen Logik nicht entscheidend für die erfolgreiche Partizipation an Argumentationen sind (s. Lueken 2006: 104).

Dadurch, dass Toulmin die Interagierenden ausblendet, wird – und dies ist der dritte Kritikpunkt – das Wissen lediglich als Relation von Propositionen untereinander betrachtet (s. Trautmann 2004: 37). Mit einem solchen Wissensbegriff aber, der dieses als etwas objektiv Vorliegendes betrachtet, können die Auswirkungen von Wissensasymmetrien im Gespräch nicht erfasst werden (s. auch Deppermann 2006: 22). Denn dabei wird vernachlässigt, dass Wissen zugleich eine interaktionale Ressource darstellt, auf die die Interagierenden unter Umständen nicht in der gleichen Weise zugreifen können. Dies erscheint insbesondere dann relevant, wenn – wie im Gespräch üblich – auf die explizite Darlegung von Schlussregeln, Stützungen und Konklusionen verzichtet wird (s. Deppermann 2006: 14; Bayer 1999: 152; Kotthoff 1989: 97) und es sich nicht um Alltagswissen handelt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt ist also zu konstatieren, dass das Modell von Toulmin nicht geeignet erscheint, um das tatsächlich im Gespräch vorkommende Argumentieren zu beschreiben. Dabei kann das Empiriedefizit, das sich in dem Modell offenbart, als insgesamt symptomatisch für die Argumentationsforschung gelten, und dies trotz deren Pragmatisierung in den letzten Jahrzehnten (s. Deppermann 2006: 12). Zugleich beklagt Deppermann (2006: 12) noch zu Beginn des Jahrtausends ein „Argumentationsdefizit" in der Gesprächsforschung. Diesem Desiderat hat sich die Forschung in den vergangenen Jahren intensiv zugewandt. Entsprechend sind die Arbeiten, die ich in dem folgenden Forschungsüberblick berücksichtige, überwiegend in der letzten Dekade entstanden.[100]

Um das Argumentieren in Gesprächen zu beschreiben, ist zunächst zu bestimmen, was darunter zu verstehen ist. Nach der viel zitierten Definition von Klein (1980: 19) wird in einer Argumentation versucht, „mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen." Folglich geht es beim Argumentieren um den „Übergang von akzeptierten Aussagen zu neuen Aussagen" (Schwarze 2017: 190). Das kollektiv Fragliche bildet dabei die QUAESTIO (s. Klein 1980: 10), welche in der Problematisierung eines Sachverhalts, einer Position oder einer offenen Fragestellung besteht (s. Hauser/Luginbühl 2017: 92; Mundwiler et al. 2017: 94). Spranz-Fogasy (2006: 32) geht davon aus, dass prinzipiell jede Sprechhandlung hinsichtlich unterschiedlicher Geltungsansprüche problematisierbar ist. Zu deren Plausibilisierung muss auf tradiertes und geteiltes Wissen zurückgegriffen werden (s. Schwarze 2017: 190). Mit dem Auffinden solcher argumentativer Figuren beschäftigt sich die Rhetorik bereits seit der Antike in Form der Topos-Analyse (s. Kienpointner 1986). Topoi repräsentieren somit das kollektiv Geltende (s. Hannken-Illjes 2018: 101). Sie stellen Schlussregeln dar, die die Anschließbarkeit an das Strittige (s. Arendt 2017) bzw. den Übergang von den Prämissen zu den Konklusionen (s. Schwarze 2017: 190) sichern. In jüngerer Zeit nun ist eine Empirisierung des Topos-Begriffs zu verzeichnen. Mit dieser Empirisierung geht eine Beschäftigung mit der Topik von Alltagsgesprächen einher (s. z. B. Arendt 2017, 2016; Klein 2017; Schwarze 2010). Dabei zeigt sich, dass Plausibilitätsstandards gruppenspezifisch sind und folglich teilnehmerbezogen bestimmt werden sollten (s. Arendt 2017). So darf angenommen werden, dass sich die Plausibilitätsstandards in berufsbezogenen Prüfungsgesprächen einerseits von denen in Alltagsgesprächen unterscheiden, andererseits aber auch von denen, die in hochschulischen Prüfungen gelten.

Das Argumentieren lässt sich somit als ein Problemlösungsverfahren charakterisieren (s. Hauser/Luginbühl 2017: 92; Morek 2015: 34; Deppermann 2006: 22),

100 Dabei beziehe ich vereinzelt auch Arbeiten ein, die nicht bzw. nicht ausschließlich in der Gesprächsforschung verortet sind, sondern etwa in der Sprechwissenschaft oder in der Pragmatik, sofern diese an gesprächsanalytische Arbeiten anschlussfähig erscheinen (s. z. B. Schwarze 2017; Klein 1980).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

das sich durch Prozesshaftigkeit und Interaktivität auszeichnet (s. Grundler 2017: 123; Morek 2017: 79, 2015: 34; Deppermann 2006: 20–21). So werden Argumentationen im Gespräch gemeinschaftlich und sequenziell strukturiert hervorgebracht (s. Hauser/Kreuz 2018: 180; Arendt 2017: 48, 2015: 21). Mithin handelt es sich um konversationelle Projekte, die sich über mehrere Turns erstrecken und die sich durch eine spezifische Arbeitsteilung auszeichnen (s. Kotthoff 2015b: 76). Ebenso wie das Erklären ist folglich auch das Argumentieren komplex und global dimensioniert (Grundler 2017: 123; Heller/Krah 2015: 5). Zugleich können Argumentationen in ihrem Umfang stark variieren. Denn einerseits dienen ganze Gespräche der argumentativen Aushandlung einer strittigen Frage, andererseits aber werden argumentative Sequenzen auch eingeschoben, wenn sich ein Geltungsanspruch im Gespräch als problematisch erweist. Im letztgenannten Fall kommt dem Argumentieren gesprächsorganisatorisch eine reparative Funktion zu, d. h., es dient dazu, ein Darstellungsdefizit zu beheben, das die Bearbeitung übergeordneter Handlungsaufgaben blockiert (s. Spranz-Fogasy 2006: 31). Ähnlich beschreibt auch die Funktionale Pragmatik das Argumentieren als diskursive Bearbeitung einer Störung, die das gemeinsame kooperative Handlungssystem bedroht (s. Hohenstein 2009: 39; Trautmann 2004: 60). Diese Störung ist dadurch bedingt, dass die Interagierenden über divergentes bzw. konkurrierendes Wissen verfügen, so dass sie zu einer unterschiedlichen Bewertung der Bezugshandlung kommen (s. Trautmann 2006: 109).

In dem Hinweis auf konkurrierendes Wissen deutet sich zugleich ein wesentlicher Unterschied zum Erklären an. Denn während die Ausgangskonstellation des Erklärens durch eine Wissensasymmetrie gekennzeichnet ist, die bedingt, dass die Partei, die über das Wissen verfügt, die Rolle des primären Sprechers / der primären Sprecherin einnimmt, sind die Interaktionsrollen beim Argumentieren grundsätzlich gleichberechtigt (s. Morek et al. 2017: 24). Dabei stehen sich beim persuasiven Argumentieren ProponentInnen und OpponentInnen gegenüber (s. Morek et al. 2017: 19). Das bedeutet, dass im Unterschied zum schriftlichen Argumentieren mit einem regelmäßigen Sprecherwechsel zu rechnen ist (s. Spiegel 2011: 35).

Darüber hinaus impliziert das Kriterium des konkurrierenden Wissens, dass zwischen den Interagierenden Uneinigkeit besteht, dass die Bewertung der Bezugshandlung also strittig ist. Entsprechend wird Strittigkeit bzw. Agonalität häufig als konstitutives Merkmal des Argumentierens angesehen (s. Hannken-Illjes 2018: 68, 2004: 14; Schwarze 2017: 191; Kotthoff 2009b: 48; Klein 1980: 11). Eine solche Festlegung auf Agonalität hat den Vorteil, dass damit ein geeignetes Kriterium für die ansonsten schwierige Abgrenzung zum Erklären-warum vorliegt (s. Hannken-Illjes 2018: 19; Klein 2017: 70). Dennoch besteht kein Konsens im Hinblick auf das Kriterium der Agonalität. So wird gegen eine Festlegung auf Strittigkeit eingewendet, dass damit eine zu starke Verengung des Argumentationsbegriffs einhergeht, der folglich nicht alle Erscheinungsformen zu erfassen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

vermag (s. Berkemeier/Spiegel 2014: 130; Spiegel 2006c: 114; zusammenfassend Bose/Hannken-Illjes 2019: 17–20). Entsprechend legt etwa Spiegel (2006c: 114) ein deutlich breiteres Begriffsverständnis zugrunde, wenn sie das Argumentieren als „die meist interaktiv realisierte Darstellung von Begründungszusammenhängen im weitesten Sinne" beschreibt. Für die vorliegende Arbeit ist die Frage, ob Strittigkeit für das Argumentieren konstitutiv ist, insofern von Bedeutung, als die Prüfenden in der Regel keine Gegenposition äußern und ein expliziter Dissens folglich die Ausnahme darstellt.

Wirft man deshalb einen genaueren Blick auf die Forschungsliteratur, zeigt sich, dass das Kriterium der Strittigkeit weniger kategorisch verfochten wird, als es zunächst scheinen mag. Denn wie ich im Folgenden genauer darlegen möchte, wird die Festlegung auf einen Dissens in drei Hinsichten eingeschränkt. Die erste Einschränkung besteht darin, dass der Ausgangspunkt des Argumentierens auch in einem offenen Problem bestehen kann, „für das verschiedene Lösungsmöglichkeiten exploriert und abgewogen werden" (Morek et al. 2017: 24). An die Stelle des Herstellens von Dissens kann somit das Problematisieren treten (s. Heller 2012: 69). Zur Realisierung dieser Aufgabe dient insbesondere das Aufwerfen einer Frage oder eines Handlungsproblems (s. Heller 2012: 75). Indem ein solches Argumentieren also auf die Lösung eines Problems orientiert ist, tritt die Agonalität in den Hintergrund. Mit anderen Worten, in der Offenheit der QUAESTIO ist Strittigkeit zwar potenziell angelegt, sie muss aber nicht bestimmend für deren argumentative Bearbeitung sein. Besonders deutlich zeigt sich das beim konsensuellen Argumentieren. Denn diese Form des Argumentierens, die Kotthoff (2015b) in schulischen Sprechstundengesprächen beobachtet, zeichnet sich gerade dadurch aus, dass Lehrkraft und Eltern in ihrer Leistungsdiagnose übereinstimmen, ihre gleichlaufenden Beurteilungen aber dennoch ausführlich und zumeist dialogisch begründen (s. Kotthoff 2015b). Wie erklärt sich der kommunikative Aufwand trotz des offenkundigen Konsenses? Kotthoff (2015b: 95) geht davon aus, dass Leistungsdiagnosen im Kontext von Schule und schulbiografischen Entscheidungen potenziell strittig sind und daher trotz des offenkundigen Konsenses durch Begründungen abgesichert werden.

Mit dem Zulassen potenzieller Strittigkeit wird das Kriterium folglich dahingehend eingeschränkt, dass diese nicht bestimmend für die argumentative Bearbeitung eines Themas sein muss. Vielmehr zeichnen sich bestimmte Formen des Argumentierens gerade dadurch aus, dass Strittigkeit lediglich als Möglichkeit durchscheint. Damit eng verbunden ist die zweite Einschränkung des Kriteriums. Diese nämlich besteht in einer Antizipation von Strittigkeit. So lässt sich empirisch beobachten, dass auch vorgreifend Begründungen geliefert werden, um eine Position abzusichern (s. Bose/Hannken-Illjes 2019: 19). Entsprechend berücksichtigen bereits Jackson/Jacobs (1980) in ihrer gesprächsorganisatorischen Bestimmung des Argumentierens, dass Begründungen auch als Prä-Sequenzen prozessiert werden können, um die Zustimmung zu einer Behauptung vorsorglich zu sichern (s. Jacobs/Jackson 1981; Jackson/Jacobs 1980). Solche

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

uneingeforderten Begründungen kommen Gohl (2006: 126) zufolge häufig nach dispräferierten zweiten Handlungen und bewertenden ersten Handlungen vor. In beiden Fällen ist ein Dissens naheliegend.

Neben der potenziellen und der antizipierten Strittigkeit besteht eine dritte Einschränkung des Kriteriums darin, unterschiedliche Grade von Agonalität anzunehmen. So ist grundsätzlich davon auszugehen, dass dem Argumentieren neben dem Bearbeiten von Strittigkeit auch die Funktion der Geltungsklärung zukommt (s. Arendt 2015: 21; Deppermann/Lucius-Hoene 2006: 140). Entsprechend kann entweder diese epistemische Funktion oder eben die Agonalität dominieren (s. Bose/Hannken-Illjes 2019: 17–20; Hannken-Illjes 2018: 21). Ein Argumentieren, bei dem die Generierung von Wissen im Vordergrund steht, bezeichnet Ehlich (2014) als „exploratives Argumentieren". Dabei geht es „primär um eine gemeinsame Weiterentwicklung von Wissen als Umwandlung von präzisiert Unbekanntem in Bekanntes" (Ehlich 2014: 47). Entsprechend tritt die Strittigkeit hinter einem kooperativen Plausibilisieren und Abwägen von Möglichkeiten zurück. Damit wäre davon auszugehen, dass sich empirisch beobachtbares Argumentieren auf einem Kontinuum zwischen Kooperation und Dissens verorten lässt (s. Bose/Hannken-Illjes 2019: 25).

Resümierend kann also festgehalten werden, dass Strittigkeit beim Argumentieren im Vordergrund stehen kann, aber nicht muss. Vielmehr existieren offensichtlich Argumentationsformen, bei denen ein Dissens nur als Möglichkeit durchscheint, von den Gesprächsbeteiligten antizipiert wird oder lediglich latent besteht, so dass die Argumentation durch ein geringes Maß an Agonalität gekennzeichnet ist. Da die Konversationsanalyse allerdings in der Regel beim Vorliegen von Strittigkeit ansetzt, sind konsensuelles Argumentieren bzw. dessen epistemische Funktion bislang wenig erforscht (s. Bose/Hannken-Illjes 2019: 19–20; Kotthoff 2015b: 84). Genau diese Funktion aber spielt – so kann unter Vorgriff auf die Analyse festgehalten werden – für das Argumentieren in den untersuchten Prüfungsgesprächen eine zentrale Rolle.

Die Diskussion um das Kriterium der Agonalität verdeutlicht, dass das Argumentieren vielfältige Erscheinungsformen hat, die von Streitgesprächen bis hin zum konsensuellen oder explorativen Argumentieren reichen. Ein Ziel gesprächsanalytischer Arbeiten besteht nun darin, trotz der großen Varianzen tiefer liegende Gemeinsamkeiten aufzudecken und Muster zu beschreiben. Entsprechend nimmt Spranz-Fogasy (2006) eine fünfschrittige Grundstruktur argumentativer Sequenzen an und Heller (2012) rekonstruiert fünf JOBS, die situationsübergreifend zu bewältigen sind. In der folgenden Tabelle 13 sind die von ihnen beschriebenen Muster einander gegenübergestellt. Zudem werden in der dritten Spalte – wie bereits beim Erklären – die kommunikativen Aufgaben dargestellt, die sich für das Argumentieren als Prüfungsaufgabe in den vorliegenden Daten rekonstruieren lassen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie die Gegenüberstellung zeigt, weicht die Beschreibung der kommunikativen Aufgaben anders als beim Erklären deutlich von den beiden anderen Darstellungen ab. Dies liegt wesentlich darin begründet, dass sich das Argumentieren in den untersuchten Prüfungsgesprächen deutlich von prototypischen mündlichen Argumentationsformen unterscheidet. Denn wie im folgenden Teilkapitel noch genauer zu zeigen sein wird, zeichnen sich die Argumentationen erstens durch weitgehende „Monologizität“[101] und zweitens durch Aufgabenförmigkeit aus. Daraus ergibt sich eine Parallele zum prüfungsförmigen Erklären, die sich in den rekonstruierten kommunikativen Aufgaben widerspiegelt.

Spranz-Fogasy (2006)	Heller (2012)	Argumentieren als Prüfungsaufgabe
Auslösehandlung		Etablieren des Themas
Dissensmarkierung bzw. Problematisierungshandlung	Dissens herstellen/ Problematisieren	Relevantsetzen der QUAESTIO
	Begründungspflicht etablieren	
Darlegungshandlung	Kernaufgabe Begründen	Argumentationskern: Bearbeiten der QUAESTIO durch stützende und problematisierende Akte
Akzeptanz	Abschließen	Abschluss, beim ‚Erörtern‘ als Konklusion
Ratifikation	Überleiten	

Tabelle 13: Gegenüberstellung der internen Struktur bzw. der JOBS/kommunikativen Aufgaben des Argumentierens (Synopse basierend auf den angegebenen Quellen)

Im Folgenden möchte ich die in den Prüfungsgesprächen rekonstruierten Aufgaben des Argumentierens den Darstellungen von Spranz-Fogasy (2006) und Heller (2012) vergleichend gegenüberstellen, um dadurch den Übergang zur Datenanalyse im folgenden Teilkapitel vorzubereiten.

Als eine vorbereitende Aufgabe, die in der Darstellung von Heller (2012) kein Pendant hat, betrachte ich das Etablieren des Themas. Mit dem Vollzug dieser Aufgabe wird noch keine argumentative Bearbeitung erwartbar gemacht, sondern es wird lediglich ein inhaltlicher Rahmen eingeführt. In dieser (und nur in dieser) Hinsicht ist die Aufgabe mit der Auslösehandlung bei Spranz-Fogasy (2006) vergleichbar, d.h., dass sie sich erst retrospektiv der argumentativen Sequenz zuordnen lässt (s. Spranz-Fogasy 2006: 32).

101 Ich verwende den Ausdruck „Monologizität“ (in Anführungszeichen), um damit das Merkmal des Fehlens eines Sprecherwechsels zu bezeichnen. Trotz der verbalen Abstinenz der Prüfenden aber ist davon auszugehen, dass sie sich multimodal an den argumentativen Aktivitäten beteiligen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bei dem sich anschließenden Relevantsetzen der QUAESTIO wird typischerweise eine zu klärende oder eine zu entscheidende Frage aufgeworfen.[102] Diese kann explizit durch eine Prüfungsaufgabe vorgegeben sein, sich implizit aus einer globaler dimensionierten Aufgabe ergeben oder in der Interaktion durch eine Prüferfrage eingeführt werden. Dabei ist in den Prüfungsaufgaben zum Teil explizit eine Begründung gefordert. Mit dem Anmelden von Klärungs- oder Entscheidungsbedarf wird zugleich der Eintritt in eine argumentative Einheit projiziert. Im Hinblick auf die projizierende Kraft entspricht die Aufgabe dem Etablieren einer Begründungspflicht bei Heller (2012). Dieses folgt in ihrer Darstellung auf das Herstellen von Dissens bzw. Problematisieren, durch das eine Divergenz oder ein Problem sichtbar gemacht wird (s. Heller 2012: 69–76). Mit dem Etablieren einer Begründungspflicht macht mindestens eine/r der Beteiligten den/die PositionsinhaberIn begründungspflichtig und setzt damit einen globalen Zugzwang zum Argumentieren (s. Heller 2012: 77).

Daran schließt sich bei Heller (2012: 68) die Kernaufgabe des Begründens an, die der Darlegungshandlung bei Spranz-Fogasy (2006) entspricht. Mit ihr wird der zuvor gesetzte globale Zugzwang eingelöst (s. Heller 2012: 68). Für die Realisierung des Begründens rekonstruiert Heller (2012: 85) ein breites Spektrum an pragmatischen Mitteln.[103] Die Begründungen können einerseits als „komplexe, intern strukturierte Diskurseinheiten" (Heller 2012: 84) gestaltet werden, andererseits aber auch „nicht übersatzmäßig" dimensioniert sein (Heller 2012: 84). Ich bezeichne die entsprechende Aufgabe als „Bearbeiten der QUAESTIO" und gehe davon aus, dass zur Bewältigung dieser Aufgabe notwendigerweise stützende Akte (Begründungen) eingebracht werden müssen. Diese sind auf der Formebene häufig durch kausale und konditionale Konnektoren markiert (s. auch Klein 1987: 203–210). Darüber hinaus können problematisierende Akte fakultativ hinzutreten.[104]

Beendet wird die argumentative Sequenz nach Spranz-Fogasy (2006) durch Akzeptanz. Während der Abschluss damit an eine Positionsübernahme gebunden wird, bestimmt Heller (2012: 95) den JOB des Abschließens ergebnisoffener. Ihrer Analyse zufolge können sich die Interagierenden entweder wechselseitig anzeigen, dass die Begründungspflicht eingelöst wurde oder dass die argumen-

102 Ein anderer, im Korpus ebenfalls belegter Fall ist der, dass eine Entscheidung oder eine Bewertung geäußert wird und durch die anschließende Begründung eine argumentative Bearbeitung instanziiert wird.

103 Dabei liegt ein weites Verständnis des Begründens zugrunde. Ein solches Verständnis schließt etwa Beispielerzählungen, hypothetische Szenarien (s. Berkemeier/Spiegel 2014: 130), Widerlegen, Illustrieren und Erklären mit argumentativer Funktion (s. Heller 2012: 85) ein. Demgegenüber möchte ich nur stützende Akte als Begründungen auffassen. Problematisierende Akte hingegen betrachte ich als Einwände.

104 Mit der Unterscheidung von stützenden und problematisierenden Akten folge ich Deppermann/Lucius-Hoene (2006: 131).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tative Einheit aus anderen Gründen beendet werden soll. Analog dazu wähle ich die Bezeichnung „Abschluss". Allerdings unterscheidet sich deren Ausgestaltung – wie im folgenden Teilkapitel zu zeigen sein wird – deutlich von den Beschreibungen bei Heller (2012) und Spranz-Fogasy (2006). Das gilt insbesondere dann, wenn die QUAESTIO erst abschließend entschieden wird. Eine solche für die Argumentationsform des ‚Erörterns' typische Beendigung soll im Anschluss an argumentationstheoretische Ansätze als „Konklusion" bezeichnet werden (s. z. B. Toulmin 2003).

Das Überleiten schafft den Übergang zu nachfolgenden Aktivitäten (s. Heller 2012: 68). Dies entspricht der Ratifikation nach Spranz-Fogasy (2006: 33), wenn man davon ausgeht, dass diese „meist unauffällig in der Form des Vollzugs weiterführender anderer Handlungszüge beziehungsweise durch das Geschehenlassen solcher Handlungszüge" erfolgt. Demgegenüber fehlt in meinen Daten regelmäßig eine Einbettung in übergreifende Handlungsaufgaben bzw. ein bruchloser Übergang zu nachfolgenden Aktivitäten. Ebenso wie beim Erklären nehme ich daher keine dem Überleiten entsprechende kommunikative Aufgabe an.

7.2.2 Argumentieren in den Prüfungsgesprächen

Wenn in Prüfungsgesprächen argumentiert wird, so scheint sich die Situation zunächst weniger grundlegend vom alltäglichen Argumentieren zu unterscheiden als beim Erklären. Denn im Unterschied zum prüfungsförmigen Erklären, das sich durch eine invertierte Rollenverteilung auszeichnet, sind die interaktionalen Rollen beim Argumentieren weniger festgelegt und die kommunikativen Aufgaben grundsätzlich symmetrischer verteilt. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass auch das Argumentieren im Prüfungsgespräch unter einem Beurteilungsfokus steht und dass daraus eine veränderte Funktionsbestimmung resultiert. So geht es beim prüfungsförmigen Argumentieren weniger um ein Verhandeln der Gültigkeit von Positionen als vielmehr darum, zu überprüfen, wie die KandidatInnen ihre Position begründen oder mit Gegenargumenten umgehen (s. Amorocho 2017: 146–147). Das Argumentieren hat folglich immer zugleich auch den Charakter einer Aufgabe, deren Bewältigung beurteilt wird. Entsprechend sind die Prüfenden nie ausschließlich OpponentInnen, die eine Gegenposition formulieren, sondern stets auch diejenigen, die das Recht haben, eine argumentative Sequenz zu initiieren, zu beenden und zu beurteilen (s. auch Meer 1998: 88). Insofern legen sich die Asymmetrien des Prüfungsgesprächs (s. Teilkapitel 3.3) über die potenziell symmetrische Aufgabenverteilung beim Argumentieren. Diese institutionelle Überformung bringt für die KandidatInnen Anforderungen mit sich, die nur schwer miteinander zu vereinbaren sind. So gilt für hochschulische Prüfungen, dass sich die KandidatInnen einerseits auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses als ebenbürtige GesprächspartnerInnen konstituieren sollen, andererseits aber haben sie auf der Ebene der Prüfungsinteraktion spezifische Handlungsbeschränkungen zu berücksichtigen (s. auch Meer 1998: 88–91). Insbesondere gilt es, eine offene

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Konfrontation zu vermeiden und stattdessen auf die Bandbreite der eigenen Argumente zu fokussieren (s. Meer 1998: 94), während die Prüfenden die kandidatenseitigen Positionen infrage stellen können, ohne Gegenargumente liefern zu müssen (s. Meer 1998: 88).

Trotz dieser durchaus heiklen Konstellation hat das Argumentieren in hochschulischen Prüfungen eine genuine Berechtigung. Denn angesichts der Tatsache, dass das Verhandeln strittiger Positionen ein wesentlicher Bestandteil wissenschaftlicher Praxis ist, zeigt sich in der argumentativen Bearbeitung von Themen die wissenschaftliche Kompetenz eines Prüflings (s. genauer Rahn 2022: 241–242; Rahn 2014). Dabei geht es in der Wissenschaft grundsätzlich um eine Erweiterung von Wissensbeständen durch argumentative Auseinandersetzung, in der universitären Ausbildung werde dieses aber auch an verbindlichen Wissensbeständen eingeübt (s. Rahn 2022: 241 unter Bezugnahme auf Trautmann 2004: 182 und Ehlich 2014: 47). Zugleich ist für Prüfungsgespräche zu bedenken, dass der Beurteilungsfokus ein Verhandeln von Positionen überlagert. Besonders deutlich zeigt sich dies, wenn Prüfende Gegenpositionen im Konjunktiv einbringen und ihren Widerstand damit als simuliert bzw. strategisch rahmen (s. Rahn 2022: 247–248, 263–265).

Anders als im hochschulischen Kontext ist eine diskursive Bearbeitung von kollektiv nicht gesichertem oder strittigem Wissen in einer berufsbezogenen Prüfung grundsätzlich nicht zu erwarten. Denn angehende Pflegekräfte müssen zwar über aktuelle wissenschaftliche Entwicklungen informiert sein und auch wissen, inwieweit die Erkenntnisse, auf die sie sich berufen, konsolidiert sind. Indes gehört es nicht zu den Inhalten der pflegerischen Ausbildung oder zu den Anforderungen an Pflegekräfte, wissenschaftliche Positionen einzuschätzen und sich selbst wissenschaftlich zu positionieren. Das Argumentieren in der beruflichen Praxis ist also von anderer Natur als das wissenschaftliche Argumentieren. So dient es nicht der Generierung und Konsolidierung neuer Wissensbestände, sondern der Suche nach und Absicherung von Lösungen für pflegerische (Problem-)Situationen. Damit ist es in berufliche Handlungszusammenhänge eingebunden und hat in der Regel praktische Konsequenzen, etwa im Hinblick auf die Gestaltung von Pflegemaßnahmen. In den Prüfungsgesprächen soll diese Konstellation durch den Fallbezug simuliert werden. Entsprechend hat das Argumentieren die Funktion, die Einordnung des Sachverhalts und die zur Lösung des Problems vorgeschlagenen Maßnahmen ACCOUNTABLE zu machen.

Wie im vorangegangenen Teilkapitel dargelegt, liegt der Untersuchung ein weites Argumentationsverständnis zugrunde, wonach nicht nur das Verhandeln eines strittigen Sachverhalts darunter zu subsumieren ist, sondern auch das Klären einer offenen Frage bzw. eines Problems. Eine solch großzügige Bestimmung des Argumentierens trägt dem Umstand Rechnung, dass die im Korpus vorgefundenen Formen deutlich vom typischen Argumentieren in Gesprächen abweichen. So ist ein antagonistisches Argumentieren in seiner kollektiven Form (s. Klein 1980: 14) im Korpus nur selten belegt. Typisch ist vielmehr, dass

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die QUAESTIO von den KandidatInnen allein bearbeitet wird (s. auch Amorocho 2018a, 2017: 147). Zwar kann angenommen werden, dass sie Begründungen einbringen, um sich die Zustimmung der Prüfenden zu sichern, diese bleibt im Gespräch selbst aber häufig aus und manifestiert sich dann lediglich in der Beurteilung. Zudem werden die problematisierenden Akte typischerweise nicht von den potenziell Zustimmenden geäußert, sondern von den Behauptenden selbst eingebracht. Damit kommt den KandidatInnen sowohl die Aufgabe zu, einen Einwand zu formulieren als auch, diesen zu entkräften. Problematisierende Akte können aber auch vollständig ausbleiben, d.h., es werden lediglich Argumente für die eigene Position eingebracht. Ein „Handlungswiderstand[ ]", der für das wissenschaftliche Argumentieren zweifelsohne kennzeichnend ist und den Rahn (2022: 246, FN 9) als konstitutiv für argumentatives Handeln insgesamt betrachtet (s. allerdings Rahn 2022: 281), muss in den berufsbezogenen Prüfungsgesprächen folglich nicht explizit in Form einer Gegenposition geäußert werden.

Durch die Bündelung aller Aufgaben bei den KandidatInnen fehlt den Argumentationen die Interaktivität, die argumentative Gespräche gemeinhin auszeichnet (s. Grundler 2017: 123; Morek 2017: 79, 2015: 34). Denn während sich ein typisches mündliches Argumentieren als ein gemeinsam hergestelltes konversationelles Projekt beschreiben lässt (s. Hauser/Kreuz 2018: 183; Kotthoff 2015b: 76), bei dem Aufgaben und Argumente ko-konstruiert werden (s. Morek 2017: 76; Mundwiler et al. 2017: 109–115; Schwarze 2017; Grundler 2015: 50; Krelle 2014: 69; Spiegel 2006b: 66), wird das Argumentieren in den Prüfungsgesprächen weitgehend von den KandidatInnen alleine gestaltet. Darin liegt eine Parallele zum schriftlichen Argumentieren (s. Amorocho 2018a: 293; Spiegel 2011: 40–41). Allerdings ist ein „monologisches" Argumentieren nicht singulär für die untersuchten Prüfungsgespräche, sondern ist durchaus auch für andere Interaktionssituationen belegt. So finden sich etwa in schulischen Elterngesprächen mehrminütige Sequenzen, in denen eine Lehrperson eine Leistungseinschätzung vornimmt, begründet und mit Beispielen belegt (s. Kotthoff 2015b: 84). Jedoch waren solche Argumentationsformen, die eine größere Nähe zum schriftlichen Argumentieren aufweisen, bislang kaum Gegenstand der Gesprächsforschung.

Zugleich sollte die verbale Abstinenz der Prüfenden nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Argumentationen in eine Interaktionssituation eingebettet sind. Das bedeutet, dass den KandidatInnen deutlich weniger Planungszeit bleibt und ihre Revisionsmöglichkeiten beschränkter sind als beim Verfassen eines schriftlichen Textes. Zudem sind die Argumentationen auf die Prüfenden als kopräsente AdressatInnen zugeschnitten, die sich (vermutlich) multimodal an der argumentativen Aktivität beteiligen und die potenziell jederzeit Einwände formulieren oder zustimmen könnten, auch wenn sie dies faktisch häufig unterlassen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die reduzierte Interaktivität zeigt sich aber nicht nur bei den Kernaufgaben des Argumentierens, sondern bereits beim Eintritt in die argumentative Einheit. Denn während ein strittiger Sachverhalt oder eine offene Frage in Gesprächen in der Regel nicht gegeben ist, sondern von den Interagierenden zunächst konstituiert werden muss (s. Morek 2017: 70–82), ist die QUAESTIO in den Prüfungen durch die schriftlichen Aufgaben explizit oder implizit etabliert (s. Amorocho 2018a: 293). Diese Aufgabenförmigkeit ist Ausdruck einer institutionellen Überformung, wie sie für das schulische Argumentieren im Allgemeinen gilt (s. Krah 2017; Heller 2012). Dabei ist der Beurteilungsfokus in den Prüfungsgesprächen gegenüber dem Argumentieren im Unterricht allerdings noch deutlich verschärft. Anders als in Unterrichtsgesprächen nämlich, in denen argumentative Beiträge nicht nur als individuelle Leistungen angesehen werden, sondern zugleich der kollektiven Wissensbearbeitung dienen, geht es im Prüfungsgespräch stets darum, von der gezeigten Performanz der KandidatInnen auf ihre Kompetenzen zu schließen. Dies bedeutet, dass das Argumentieren zwar auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung dem Absichern einer konkreten Entscheidung dient, auf der Ebene der Beurteilung aber fungiert es als DISPLAY pflegerischer Entscheidungsfähigkeit.

Die Überlegungen resümierend ist festzuhalten, dass das Argumentieren in den vorliegenden Prüfungsgesprächen spezifische Merkmale aufweist, durch die es sich vom Argumentieren in anderen kommunikativen Gattungen unterscheidet. Diese Spezifika möchte ich in der Bezeichnung „prüfungsförmiges Argumentieren" erfassen (s. auch Amorocho 2017). Zugleich sei darauf hingewiesen, dass nicht alle für das vorliegende Korpus rekonstruierten Besonderheiten auch für Prüfungsgespräche in anderen Institutionen gelten. Denn wie bereits erwähnt, ist ein antagonistisches, dyadisches Argumentieren, welches im Korpus der vorliegenden Arbeit kaum vorkommt, in hochschulischen Prüfungsgesprächen durchaus belegt (s. Rahn 2022; Meer 1998) und entspricht einem eristischen Verständnis von Wissenschaft (s. Ehlich 1993). Demgegenüber geht es in der beruflichen Bildung nicht um die diskursive Bearbeitung kollektiv strittigen Wissens, sondern um die argumentative Absicherung konkreter Entscheidungen.

Allerdings zeigt sich in der rechtlichen Teilprüfung des Teilkorpus Per, dass die Entscheidungen, die die KandidatInnen treffen müssen, nicht notwendigerweise das pflegerische Handeln betreffen. Ein solches Beispiel möchte ich im Folgenden analysieren (s. #7|7b), um daran die Organisation argumentativer Sequenzen zu verdeutlichen. In dem zugrunde liegenden Fall geht es um die Gültigkeit des Nottestaments für den schwerkranken Herrn E. Dieses wurde nach seinen Vorgaben von einer Pflegekraft im Büro der Pflegeeinrichtung am Computer erstellt und ihm von einer Ärztin im Beisein von zwei Pflegekräften zusammengefasst. Das Nachlassgericht geht nun davon aus, dass das Testament nicht wirksam errichtet worden ist, weil es dem Herrn E nicht wörtlich vorgelesen wurde. Dem Ausschnitt #7|7b liegt die folgende schriftliche Prüfungsaufgabe zugrunde (s. #7|7a).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#7|7a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #7|7b

Wie beurteilen Sie die Auffassung des Nachlassgerichts? Halten Sie das vorliegende Testament für wirksam oder unwirksam?

Die QUAESTIO besteht also darin, zu entscheiden, ob das Testament wirksam ist bzw. ob das Nachlassgericht Recht hat. Eine solche Entscheidung etabliert zugleich eine Begründungspflicht. In dem folgenden Datum #7|7b bearbeitet die Kandidatin Gisela die schriftliche Prüfungsaufgabe.

#7|7b ((03:49–05:48))

TK2_GB_LF3.1, Kandidatin: Gisela Braukmann (L1: Polnisch, Niveau Deutsch: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

0001 GB hh° (9.16) ähm: zu dem FALLbeispiel,
0002 (1.04)
0003 t °hhh (.) JA:;
0004 da sind äh: paar FEHler den pflegenkräften oder der ärztin und pflegekräften hier-
0005 (0.26)
0006 erstmal haben die das (0.54) NICH im beisein bei herr (0.25) er (0.53) aufgeschrieben,
0007 (0.46)
0008 °hhh ähm: (0.22) die ham das auf dem pe CE,
0009 (1.04)
0010 ohne ihn (.) also n nach der anhörung um was es GING,
0011 (1.03)
0012 °h (1.1) das war EIN fehler,
0013 (0.44)
0014 ZWEItes fehler,
0015 die haben ihn das NICH (.) wortwörtlich vorgelesen,=
0016 =sondern nur zuSAMmengefasst,
0017 (2.74)
0018 °hhh (1.42) hhh°(6.7) so wie beurteile ich die auffassung dech NACHlassgerichtes;
0019 (1.12)
0020 ((schmatzt)) °hh JA:;
0021 das is so ne ZWIEspalt jetzt,=ne?=
0022 =weil der WILle des erblassers,
0023 (1.06)
0024 er war im (0.38) geistigen zustand es zu ÄUßern,
0025 (1.44)
0026 es dauert so unterGRAben;
0027 (0.73)
0028 ähm:: (1.71) ((schnalzt)) aber es wurde nich (2.07) richtig DURCHgeführt,
0029 (1.82)
0030 und deshalb so leid es mir TUT für den herr er,
0031 (1.49)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0032        ähm: (0.32) finde ich (1.31) die auffassung des gerichts
            äh (0.34) RICHtig.
0033        (5.2)
0034        SO;
0035        (2.92)
0036 P|MA   geNAU.=
0037        =und das hat zur FOLge,=
0038        =dass das testament WIRKsam oder unwirksam is;
0039 GB     UNwirksam.
0040        (0.28)
0041 P|MA   mh_HM,
0042        (2.09)
0043 GB     deshalb hab ich ja geSACH;
0044        das tut mir sehr leid für den herr ER,
0045        aber (1.18) JA;
0046        (0.25)
0047        da haben die pflegekräfte und die ärzte (0.72) MIST
            gebaut.
0048 P|MA   JA ?;
0049        (1.06)
0050        STIMMT.=
0051        =HUCH?
0052        (0.44)
0053        das is RICHtig.
```

Global lässt sich das Datenbeispiel in vier Einheiten untergliedern, in denen die Kandidatin verschiedene Teilaufgaben bearbeitet. Diese sind in der folgenden Tabelle 14 im Überblick dargestellt und werden anschließend genauer beschrieben. Außergewöhnlich ist, dass Gisela bereits vor dem Relevanzsetzen der QUAESTIO Bewertungen vornimmt, die sich erst retrograd als ausgelagerter Bestandteil des Argumentierens bestimmen lassen, da sie als Argumente „recycelt" werden.

1.	1–16	Benennen von zwei Fehlern bei der Testamentserstellung Etablieren des Themas und vorlaufende Aktivität
2.	18	Wiedergeben der schriftlichen Prüfungsaufgabe Relevantsetzen der QUAESTIO
3.	20–28	Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten Bearbeiten der QUAESTIO
4.a	30–32	Bewerten der Gerichtsentscheidung als richtig Konklusion: Entscheiden der QUAESTIO
4.b	36–53	Explizieren der Konsequenzen für die Wirksamkeit des Testaments Nachbearbeiten: Entscheiden der QUAESTIO

Tabelle 14: Globale Strukturierung des Datums #7|7b (eigene Darstellung)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Benennen von zwei Fehlern bei der Testamentserstellung

Bevor die Kandidatin auf die QUAESTIO eingeht, benennt sie zwei Fehler, die den AkteurInnen bei der Testamentserstellung unterlaufen sind. Dabei geht sie so vor, dass sie zunächst die Orientierung auf den Fall herstellt (Zeile 1) und danach durch eine „bewertende Präambel" (Deppermann/Lucius-Hoene 2006: 135) das fehlerhafte Verhalten der AkteurInnen thematisiert (Zeile 4). Diese Fehler, die sie nachfolgend expliziert, bestehen erstens darin, dass das Testament nicht in Anwesenheit des Erblassers verfasst wurde (Zeilen 6–12), und zweitens darin, dass die beteiligten AkteurInnen es ihm nicht vorgelesen haben (Zeilen 14–16). Die Benennung dieser Fehler ist so organisiert, dass jeweils vorausgeschickt wird, wie die AkteurInnen nicht gehandelt haben, um danach ihr tatsächliches Handeln zu benennen. Dadurch ergibt sich ein Gegensatz zwischen der juristischen Norm, die durch die Negation implizit aufgerufen wird, und dem Vorgehen der AkteurInnen. Da dieser Gesprächsausschnitt dem Relevantsetzen der QUAESTIO vorgeschaltet ist, möchte ich von einer vorlaufenden Aktivität sprechen. Durch sie wird zugleich der thematische Rahmen etabliert.

Wiedergeben der schriftlichen Prüfungsaufgabe

Nach einer deutlichen Zäsur (Zeilen 17–18) gibt Gisela den ersten Teil der schriftlichen Prüfungsaufgabe wieder. Indem sie diese wörtlich zitiert und lediglich die Hörerdeixis *Sie* durch die Sprecherdeixis *ich* (Zeile 18) ersetzt, rückt sie die Aufgabenförmigkeit des Argumentierens in den Fokus. Dabei entspricht die QUAESTIO der Aufgabe in einem Aufgabe-stellen/Aufgabe-lösen-Muster (s. Ehlich/Rehbein 1986: 14–29). Durch die mündliche Wiedergabe macht Gisela deren Bearbeitung hochgradig erwartbar. Das bedeutet zugleich, dass die QUAESTIO anders als in einem Alltagsgespräch nicht in der Interaktion konstituiert wird, sondern vorab in Form einer schriftlichen Aufgabe gegeben ist. Es handelt sich somit um eine institutionsseitige Setzung.

Anführen von Pro- und Kontra-Argumenten

Die Kandidatin entscheidet die QUAESTIO zunächst nicht, sondern bezeichnet die zu klärende Frage als *ZWIEspalt* (Zeile 21). Damit stuft sie die Problemhaftigkeit hoch und zeigt ostentativ Verhandelbarkeit an. Durch diese Demonstration der für das Argumentieren konstitutiven epistemischen Haltung (s. Bose/Hannken-Illjes 2019: 19; Heller/Krah 2015: 5) unterstreicht sie, dass sie die Prüfungsfrage als einen argumentativ zu behandelnden Gegenstand versteht. Entsprechend führt sie im Anschluss Stützungen und Problematisierungen an und bearbeitet damit die QUAESTIO. So nennt sie mit dem Hinweis auf den geistigen Zustand des Erblassers zunächst ein Argument, welches gegen die Position des Nachlassgerichts spricht (Zeilen 22–26), und bringt anschließend – eingeleitet durch den adversativen Konnektor *aber* – ein Argument ein, welches die Gerichtsentscheidung stützt. Mit diesem Argument, das darin besteht, dass das Testament nicht korrekt erstellt wurde (Zeile 28), schließt sie an die im Vorlauf benannten Fehler an (Zeilen 1–16).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bewerten der Gerichtsentscheidung als richtig

Im nächsten Schritt erfolgt die Entscheidung der QUAESTIO (Zeilen 30–32). Durch die Eröffnung mit dem kausalen Verweiswort *deshalb* (Zeile 30) weist Gisela das zuvor Gesagte retrospektiv als Begründung für die folgende Bewertung aus (s. Gohl 2006: 227–247, 2002; Rehbein 1995). Dabei ist allerdings lediglich das zuletzt vorgebrachte Argument als Skopus der Konstruktion anzusehen (Zeile 28). Denn dadurch, dass sich die Kandidatin für die Entscheidung des Nachlassgerichts positioniert (Zeile 32), wird dem ersten von ihr angeführten Argument retrograd der Status eines Einwandes zugewiesen.

Mit dieser Positionierung ist die Konklusion formuliert und der Abschluss der argumentativen Sequenz erreicht. Entsprechend schließt die Kandidatin die Klammer, die sie durch die Wiedergabe der Aufgabe geöffnet hat, indem sie mit der Phrase *auffassung des gerichts* (Zeile 32) ein Element eben dieser Aufgabe aufgreift. Zugleich rahmt das zitierte Element das Argumentieren erneut als Lösen einer Prüfungsaufgabe. Diese Aufgabenförmigkeit wird durch den Diskursmarker *so;* (Zeile 34) unterstrichen. Denn mit dem Gebrauch dieses „Schaltelements" (s. Redder 1984: 170–171), das auch in der Unterrichtsinteraktion gebräuchlich ist (s. Grossmann 2011: 209–213), wird ein formaler Abschlusspunkt der Aufgabenbearbeitung markiert und der Übergang zur nächsten Aufgabe vorbereitet.

Dadurch, dass die Kandidatin die QUAESTIO erst abschließend entscheidet, ist die Sequenz global als ein Folgern konstruiert. Das Folgern beinhaltet einen „kognitiven ‚Gerade-aus-Prozess'" (Klein 2017: 69) von der QUAESTIO zur Konklusion. Auf der sprachlichen Oberfläche würde diese Richtung eigentlich der konsekutiven Relation entsprechen, die – folgt man Gohl (2006: 273) – nicht dem Begründen zuzurechnen ist. Allerdings zeigt sich in dem Ausschnitt, dass die Kandidatin innerhalb der global als Folgern konstruierten Sequenz lokal Begründungen einsetzt. Dies mag exemplarisch verdeutlichen, dass (kausal angebundene) Begründungen auch für das Folgern funktionalisiert werden können.

Explizieren der Konsequenzen für die Wirksamkeit des Testaments

Nachdem die Kandidatin also einen deutlichen Abschluss markiert hat, greift die Prüferin ein. Durch die Partikel *geNAU* (Zeile 36) bringt sie zunächst ihre Übereinstimmung mit dem Gesagten zum Ausdruck (s. Oloff 2016: 247–248) und ratifiziert damit die kandidatenseitige Argumentation. Zugleich aber fügt sie eng angeschlossen eine Nachfrage an, in der sie die Konsequenz der kandidatenseitigen Bewertung für die Wirksamkeit des Testaments fokussiert (Zeilen 37–38). Es handelt sich um eine Alternativfrage, die einen engen Antwortrahmen vorgibt und die inhaltlich dem zweiten Teil der schriftlichen Prüfungsaufgabe entspricht. Durch die Nachfrage fordert die Prüferin somit eine vollständige Bearbeitung der schriftlichen Prüfungsaufgaben ein und aktualisiert insofern ihrerseits die Aufgabenförmigkeit des Argumentierens. Indem sie sich als Aufgabenstellende und nicht als Argumentierende einbringt, weist

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sie das Argumentieren zugleich als eine von der Kandidatin „solistisch" zu erbringende Leistung aus. Die Nachfrage konsolidiert folglich die für das ‚Präsentieren der Ergebnisse' typische Beteiligungsweise, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sich die Prüfenden „substanzielle[r] Beiträge[ ]" (Deppermann/Schmitt 2007: 27) enthalten. Inhaltlich hingegen ist es schwieriger, ihr eine Funktion zuzuweisen. Denn bedenkt man, dass die Auffassung des Nachlassgerichts ja gerade in einer Bewertung des Testaments als unwirksam besteht, lässt sich aus der kandidatenseitigen Konklusion zugleich die Unwirksamkeit des Testaments inferieren. Allerdings ist diese Redundanz bereits in der schriftlichen Prüfungsaufgabe angelegt.

Die Antwort der Kandidatin zeigt, dass sie die Frage ebenfalls für bereits bearbeitet hält. So nimmt sie die geforderte Entscheidung im Minimalformat vor (*UNwirksam.*: Zeile 39) und stellt dann einen Bezug zu ihrer früheren Begründung her, die sie umgangssprachlich reformuliert (*MIST gebaut*: Zeile 47). Der Wechsel in eine informelle Varietät fällt stilistisch aus dem Rahmen eines distanzierten Bewertens auf der Basis juristischer Normen. Dies gilt ebenso für das Ausdrücken von Mitgefühl für den bereits verstorbenen Erblasser (*so leid es mir TUT*: Zeile 30; *das tut mir sehr leid*: Zeile 44). In dieser persönlichen Anteilnahme zeigt sich ein deutlicher Unterschied zum juristischen Argumentieren, welches einer Versachlichung der Wertung dient (s. Duś 2008: 120).

Insgesamt kann das Beispiel als in zweifacher Hinsicht typisch für das Argumentieren in den untersuchten Prüfungsgesprächen gelten. Erstens bearbeitet die Kandidatin die QUAESTIO alleine und zweitens wird die argumentative Sequenz als Lösen einer Prüfungsaufgabe gerahmt (s. Amorocho 2018a: 292). Damit ist das Argumentieren in ein Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster (s. Ehlich/Rehbein 1986: 14–29) eingebettet. Diese Überformung wird sowohl kandidatenseitig durch die Wiedergabe der schriftlichen Prüfungsaufgabe relevant gesetzt als auch prüferseitig durch das Einfordern der Nachbearbeitung.

Die Aufgabenförmigkeit konstituiert eine Nähe zum Argumentieren im Unterricht (s. Heller 2012: 189). Diese Parallele möchte ich zum Anlass nehmen, um im Folgenden einen systematischen Vergleich zwischen dem prüfungsförmigen und dem unterrichtlichen Argumentieren anzustellen. Zunächst besteht eine grundlegende Gemeinsamkeit zwischen den beiden Settings in der Überformung durch institutionelle Zwecke (s. Grundler 2015: 48). Diese bedingt, dass das Argumentieren in den Dienst der Wissensdemonstration und -überprüfung gestellt wird und somit weniger dem Aushandeln von Positionen oder der gemeinsamen Wissenskonstruktion dient (s. Morek et al. 2017: 29; Heller 2012: 190–196). Damit steht es unter einem Beurteilungsfokus (s. Morek et al. 2017: 34), der sich im Unterricht etwa darin manifestiert, dass sich die Lehrkraft nicht an den Begründungsaktivitäten beteiligt, sondern stattdessen die schülerseitigen Begründungsversuche beurteilt (s. Heller 2012: 189). Indem sie den SchülerInnen die Begründungspflicht oktroyiert, wird diesen die Rolle von Prüflingen zugewiesen (Heller 2012: 190–196). Allerdings rekonstruiert

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Heller (2012: 196–205) neben solchen beurteilungsbezogenen argumentativen Praktiken, die sie als „Begründen" (und nicht als „Argumentieren") bezeichnet (s. Heller 2012: 190), auch solche, bei denen sich die Lehrkraft als epistemisch gleichberechtigt präsentiert (s. Heller 2012: 204) und die stärker als „kollaborative Konstruktion von Wissen gerahmt" sind (s. Heller 2012: 196).

Demgegenüber ist für die untersuchten Prüfungsgespräche von einer Omnipräsenz des Beurteilungsfokus auszugehen. Wie weitreichend dieser das Handeln der Interagierenden bestimmt, zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Prüfenden als epistemisch gleichberechtigte PositionsinhaberInnen quasi nicht in Erscheinung treten. Typisch ist vielmehr, dass sie sich entweder eigener Gesprächsbeiträge enthalten oder steuernd eingreifen und damit eine Aufgabenorientierung einfordern, die wiederum den Beurteilungsfokus und damit den Prüfungsrahmen aktualisiert. Zur Asymmetrie der Beteiligungskonstellation trägt zudem bei, dass ausschließlich die KandidatInnen begründungspflichtig gemacht werden.

Neben diesen grundlegenden Merkmalen beobachtet Morek (2017: 84–85) zudem für das Unterrichtsgespräch, dass Argumentationsgelegenheiten ausgelassen werden. So führt ein Dissens nicht unbedingt zu einem Aushandeln von Positionen. Für die untersuchten Prüfungsgespräche lässt sich sogar noch weitergehender feststellen, dass ein offener Dissens dispräferiert ist. Namentlich vermeiden es die Prüfenden, explizit eine Gegenposition zu formulieren und geben sich in den seltenen Fällen, in denen sie Einwände formulieren, mit minimalen Begründungen zufrieden (s. Datum #5|26). Das Entfalten der Gegenposition wird in diesen Fällen „angedeuteten" Dissenses tendenziell in die Beurteilungsgespräche ausgelagert. Auch daran zeigt sich, wie das Argumentieren als von den KandidatInnen zu bewältigende Prüfungsaufgabe hergestellt wird. Zugleich handelt es sich dabei – wie hochschulische Prüfungsgespräche zeigen (s. Rahn 2022; Meer 1998) – nicht um ein generelles Merkmal des prüfungsförmigen Argumentierens.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das prüfungsförmige und das unterrichtliche Argumentieren im Hinblick auf die institutionelle Überformung ähneln. Zugleich aber scheinen die Aufgabenförmigkeit, der Beurteilungsfokus und vor allem die „Monologizität" in den untersuchten Prüfungsgesprächen gegenüber dem Unterrichtsgespräch noch deutlich verschärft zu sein. Insofern handelt es sich um Argumentationsformen, die nahezu maximal mit typischen mündlichen Formen des Argumentierens kontrastieren. Dieser Kontrast manifestiert sich in Datum #7|7b insbesondere darin, dass die Kandidatin eingangs die schriftliche Aufgabe wiedergibt, selbst sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente einbringt und dass die Prüferin lediglich eingreift, um die Kandidatin auf eine vollständige Bearbeitung der Prüfungsaufgabe zu verpflichten, obwohl die QUAESTIO argumentativ als geklärt gelten kann.

Anhand des Gesprächsausschnitts #7|7b lassen sich aber nicht nur die Spezifika des Argumentierens in den untersuchten Prüfungsgesprächen illustrieren.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vielmehr handelt es sich bei dem Datum auch um ein Beispiel für eine spezifische Form des Argumentierens, die sich im Korpus rekonstruieren lässt. Diese zeichnet sich erstens dadurch aus, dass die Kandidatin ein Gegenargument in ihre Argumentation integriert, und zweitens dadurch, dass sie die QUAESTIO nicht eingangs entscheidet, sondern dass die Entscheidung den Abschluss bildet. Diese Form des Argumentierens, die ich genauer in Teilkapitel 7.2.2.2 beschreiben möchte, ist insbesondere im rechtlichen Prüfungsteil belegt und soll als ‚Erörtern' bezeichnet werden (s. auch Amorocho 2018a). Im folgenden Teilkapitel 7.2.2.1 hingegen möchte ich den Blick auf zwei weitere Formen des Argumentierens richten, die lernfeldübergreifend belegt sind. Diese bezeichne ich als ‚Subsumieren und begründen' bzw. ‚Maßnahmen ableiten und begründen'.

7.2.2.1 Subsumieren bzw. Maßnahmen ableiten und begründen

Ein zentrales Merkmal der Prüfungsgespräche besteht in ihrer Fallbezogenheit. Diese ist Ausdruck des Berufsbezugs, denn mit der Bearbeitung eines pflegerisch relevanten Sachverhalts wird zugleich eine Verbindung zum beruflichen Handeln konstituiert (s. auch Bergmann 2014: 21). Das bedeutet, dass die KandidatInnen gefordert sind, ihr generisches Wissen zu nutzen, um die im Fall dargestellte Situation einzuschätzen und Lösungen für das Problem zu entwickeln. Diese Anforderungen setzen sie zum einen dadurch um, dass sie einen Aspekt des Sachverhalts unter eine Kategorie des generischen Wissens subsumieren, und zum anderen dadurch, dass sie Maßnahmen für das im Fall beschriebene Problem ableiten. Damit bearbeiten sie zugleich eine QUAESTIO, deren genauer Inhalt vom Prüfungsthema abhängig ist. Beispiele für QUAESTIONES sind: Handelt es sich bei dem Verhalten der Altenpflegeschülerin Frau Gern um direkte verbale Gewalt? Ist die Validation als Methode für die demenziell erkrankte Frau Otto geeignet? Nicht notwendigerweise werden die QUAESTIONES allerdings von den Gesprächsbeteiligten explizit formuliert.

Mit der Entscheidung einer QUAESTIO geht – vor allem in einem Prüfungsgespräch – zugleich eine Begründungspflicht einher.[105] Auch wenn das Begründen nicht auf sprachliche Markierungen angewiesen ist, so ist für einen fachlichen Kontext doch davon auszugehen, dass das Etablieren kausaler Relationen eine relevante sprachliche Aufgabe darstellt. Dabei operieren die Begründungen in meinem Korpus in der Regel auf der propositionalen Ebene.

105 Im Pflegeteil des Teilkorpus Otto wird eine Begründung beim Ableiten von Maßnahmen explizit durch die schriftliche Prüfungsaufgabe eingefordert. Denn wie in Teilkapitel 4.2.1 bereits dargelegt, lautet diese: *Leiten Sie entsprechende Maßnahmen zur professionellen Pflege ab und begründen Sie diese.* Allerdings kommen die KandidatInnen dieser Begründungspflicht in unterschiedlichem Maße nach. Zum Teil wählen sie ein eher listenförmiges Format oder erklären die einzelnen Maßnahmen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen möchte ich im Folgenden drei Datenbeispiele analysieren. Dabei handelt es sich bei den ersten beiden Ausschnitten um Beispiele für die Argumentationsform ‚Subsumieren und begründen' (s. #7|8 und #7|9), während das dritte Datum dazu dient, die Form ‚Maßnahmen ableiten und begründen' zu illustrieren (s. #7|10).

Das Thema des folgenden Ausschnitts #7|8, der dem psychologischen Prüfungsteil entstammt, ist Gewalt in der Pflege. Konkret geht es um das gewalttätige Verhalten der Auszubildenden Frau Gern gegenüber der pflegebedürftigen Frau Otto. Der Kandidat Gerrit hat zuvor generisches Wissen zum Thema Gewalt präsentiert. Die Prüferin orientiert den Kandidaten daraufhin zunächst auf den Fall (nicht im Transkript, s. dazu #6|16) und schließt dann eine konkrete Frage an (Zeile 1).

#7|8 ((13:52–14:05))

TK1.1_GD, Kandidat: Gerrit Dittmann (L1: Deutsch, Niveau: AM|B2.2), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB welche FOR[men       se]hen sie in dem fall;
0002 GD            [((schmatzt))]
0003      in dem fall seh ick ne direkte verBAle gewalt,
0004      (0.35)
0005 P|MB MH:,
0006      (0.4)
0007 GD   ((schmatzt)) da ja: °hh frau gern die bewohnerin frau
          otto ANschreit-
0008      (0.26)
0009      wie verbitterte alte frau und die TÜR knallt;
0010      (0.91)
0011      ((schmatzt)) geNAU;=°hh
```

Mit ihrer Frage fordert die Prüferin den Kandidaten dazu auf, den im Fall beschriebenen Sachverhalt unter eine der Gewaltformen zu subsumieren, die er zuvor bereits genannt hat (Zeile 1). Damit etabliert sie die QUAESTIO. Zugleich zeigt sie dadurch an, dass das Einordnen des Sachverhalts unter eine Kategorie des generischen Wissens eine relevante (Teil-)Aufgabe darstellt, obwohl es in den schriftlichen Prüfungsaufgaben nicht explizit gefordert wird (s. Teilkapitel 5.2.1.2).

Der Kandidat greift in seiner Antwort die Orientierung auf den Fall auf und subsumiert den Sachverhalt unter die Kategorie *direkte verBAle gewalt* (Zeile 3). Durch *seh ick* (Zeile 3) weist er diese Einordnung als seine Bewertung aus. Obwohl die Relevanzen der Frage im wörtlichen Sinne damit als bearbeitet gelten können, äußert die Prüferin nur schwache Rezipienz (*MH:,*: Zeile 5) und zeigt insofern an, dass der Kandidat seinen Turn fortsetzen soll. Dies ist ein Hinweis darauf, dass Subsumtionen begründungsbedürftig sind, dass also der Geltungsanspruch zunächst problematisch ist (s. Zifonun et al. 1997: 120).

Tatsächlich fährt der Kandidat mit einer Begründung fort. Angeschlossen durch den kausalen Konnektor *da* (Zeile 7) führt er erstens das Anschreien der Be-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wohnerin und zweitens das Knallen der Tür an.[106] Damit nennt er Sachverhaltsaspekte, die seine Entscheidung plausibilisieren sollen. Mit anderen Worten macht er seine Subsumtion ACCOUNTABLE.

Ebenso wie in Datum #7|7b handelt es sich um ein Argumentieren, welches durch ein Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster (s. Ehlich/Rehbein 1986: 14–29) überformt ist. Allerdings wird die QUAESTIO, welche ja implizit durch die schriftliche Prüfungsaufgabe gegeben ist, durch die Prüferin explizit formuliert und dadurch relevant gesetzt. Damit übernimmt sie eine Aufgabe, die in #7|7b von der Kandidatin bewältigt wird.

Charakteristisch für das vorliegende Korpus ist das Datum #7|8 aber nicht nur wegen seiner Aufgabenförmigkeit. Vielmehr stellt das Vorgehen des Kandidaten auch ein typisches Beispiel für die Argumentationsform ‚Subsumieren und begründen' dar, bei der eine Einordnung vorgenommen und plausibilisiert wird. Demgegenüber bildet das folgende Beispiel #7|9a eines der wenigen Fälle, in denen eine Kandidatin gegen die Subsumtion unter eine Kategorie argumentiert (s. aber auch Datum #6|17). Der folgende Ausschnitt setzt unmittelbar nach der Überleitung zum psychologischen Prüfungsteil ein. Inhaltlich geht es um die Frage, ob die Auszubildende Sabine an einem Helfersyndrom leidet.

#7|9a ((12:21–13:03))

TK1.2_AK, Kandidatin: Anja Kersting (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 AK ALso:;
0002    für mich geht jetzt aus dem fall heraus ähm °hh dass sich:
        (.) für die SCHÜlerin;
0003    (0.61)
0004    dass sie ein helfersyndrom entwickeln KÖNNte,
0005    aus meiner sicht HAT sie noch keins,
0006    °hhh äh:m:: (.) ((schnalzt)) (.) da sie nur: (0.58)
        ((schnalzt)) ANzeichen macht in bezug darauf dass sie ähm:;
0007    (0.82)
0008    gelegentlich lÄnger bleibt und für frau otto persönliche
        EINkäufe verrichtet.
0009    °h is für mich aber noch kein richtiges helfersynDROM,
0010    °hh aber (.) es könnte sich (.) DAraus natürlich ein
        helfersyndrom entwickeln,=°h
0011    (0.31)
0012    wenn sie dieses weiterhin MACHT,
0013    oder auch ANdere tätigkeiten;
0014    und daher hab ich dann °hh (0.46) das helfersyndrom (.)
        geNOMmen,
0015    was ich jetzt genau eim etwas genauer beSCHREIbe,
```

106 Dass das Knallen der Tür keine verbale Gewalt darstellt, soll hier nicht weiter berücksichtigt werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In dem Ausschnitt argumentiert die Kandidatin Anja dagegen, das Verhalten der Auszubildenden Sabine unter die Kategorie des Helfersyndroms zu subsumieren. Wie geht sie dabei vor? Nach dem Auftakt *ALso;* (Zeile 1) etabliert sie zunächst eine Orientierung auf den Fall (Zeile 2) und rahmt das Folgende als subjektives Ergebnis eines Interpretationsprozesses (*für mich*: Zeile 2; *aus meiner sicht*: Zeile 5). Dieses Ergebnis, das zugleich die Entscheidung der impliziten QUAESTIO darstellt, ob ein Helfersyndrom vorliegt, benennt sie im Anschluss. Es besteht darin, dass sie prospektiv eine Subsumtion unter die Kategorie Helfersyndrom nicht ausschließt (*entwickeln KÖNNte*: Zeile 4), diese aber gleichzeitig für die aktuelle Situation explizit ablehnt (*HAT sie noch keins*: Zeile 5). Dabei markieren die Fokusakzente die Opposition zwischen dem potenziell Möglichen und dem aktuell Gültigen.

Ebenso wie Gerrit in Datum #7|8 eröffnet sie anschließend die Begründung für ihre Entscheidung durch den kausalen Konnektor *da*. Ihr Argument besteht im Kern darin, dass sie die im Fall genannten Indikatoren als nicht ausreichend für ein Helfersyndrom qualifiziert (Zeilen 6–8). So konzediert sie zunächst allgemein das Vorliegen von *ANzeichen* (Zeile 6), die sie aber zugleich durch die restriktive Fokuspartikel *nur* einschränkt. In ähnlicher Weise stuft sie die anschließend genannten Beispiele für helfersyndromtypisches Verhalten in ihrer Relevanz herunter, indem sie sie durch *gelegentlich* (Zeile 8) modifiziert. Insgesamt gibt die Kandidatin dabei die textuell gegebenen Informationen nicht einfach wieder, sondern nimmt Selektionen und Bewertungen vor, wie ein Blick auf den entsprechenden Ausschnitt des Falls verdeutlicht (s. #7|9b).

#7|9b Auszug aus dem schriftlichen Fallbeispiel

Sie engagiert sich sehr für die Bewohner, bleibt manchmal auch länger nach dem Dienst und hat auch für Frau Otto schon kleine persönliche Einkäufe gemacht.

Der Vergleich zeigt, dass die Kandidatin das im Text erwähnte starke Engagement für die BewohnerInnen auslässt. Damit verzichtet sie gerade auf die Information, die ihre Entscheidung gegen ein Helfersyndrom insofern infrage stellt, als damit auf eine generelle Disposition der Auszubildenden rekurriert wird und nicht lediglich – wie von ihr hervorgehoben – auf ein gelegentlich auftretendes Verhalten. Darüber hinaus nimmt sie auch Bewertungen der textuell gegebenen Informationen vor. Wie sie dabei vorgeht, lässt sich im weiteren Verlauf des Ausschnittes rekonstruieren, den ich im Folgenden in den Blick nehmen möchte.

Zunächst reformuliert die Kandidatin ihre Entscheidung (Zeilen 9–10). Gegenüber der ursprünglichen Formulierung vertauscht sie dabei allerdings die Reihenfolge von aktuell Gültigem (kein Helfersyndrom) und potenziell Möglichem (Entwicklung eines Helfersyndroms) und schafft so einen Anknüpfungspunkt, um Bedingungen zu benennen, die für eine zukünftige Subsumtion unter die Kategorie Helfersyndrom erfüllt sein müssen. Diese betreffen erstens die zeitliche Ausdehnung (*weiterhin*: Zeile 12) und zweitens die Diversität der Tätigkeiten (*auch ANdere tätigkeiten*: Zeile 13). Durch die Nennung dieser Bedingungen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

eröffnet sie zugleich einen Einblick, wie sie bei der Bewertung des Sachverhalts vorgeht. Offensichtlich nämlich projiziert sie die textuell gegebenen Informationen auf (vorgängig angeeignete) Kriterien und nimmt einen Vergleich vor. Dieses MAPPING führt im vorliegenden Fall zu einem negativen Ergebnis.

Nach der Benennung der Kriterien für ein Helfersyndrom findet ein Aktivitätswechsel statt, d.h., die Kandidatin leitet vom ‚Einordnen der Fallsituation' zum ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' über. Diese Gelenkstelle ist durch den Anschluss *und daher* markiert (Zeile 14). Dabei operiert der anadeiktische Konnektor *daher* auf einer gesprächsorganisatorischen Ebene (s. Gohl 2006: 237–238). Denn indem Anja das zuvor Gesagte als Begründung ausweist, rechtfertigt sie die Etablierung des Themas Helfersyndrom als Gegenstand der folgenden Darstellung (Zeile 14). Darauf aufbauend kündigt sie anschließend ihr weiteres Vorgehen an (Zeile 15).

Bezogen auf den größeren sequenziellen Kontext zeigt sich an dieser Stelle ex negativo, welche Funktion dem Subsumieren innerhalb des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' zukommt. So dient gemeinhin die Subsumtion des Sachverhalts unter eine bestimmte Kategorie des generischen Wissens dazu, die Ausführungen zu eben dieser Kategorie zu legitimieren. Folglich stellt umgekehrt die Nicht-Subsumierbarkeit ein Problem dar, denn dadurch wird dem Darstellen generischen Wissens die Legitimation entzogen. Dieses Problem versucht die Kandidatin in dem vorliegenden Beispiel auszuhebeln, indem sie auf eine potenzielle Subsumierbarkeit in der Zukunft verweist.

Abschließend möchte ich den Blick auf den kausalen Konnektor *da* richten, der sowohl in Datum #7|8 als auch in #7|9a zum Anschluss von Begründungen verwendet wird. Dieser Konnektor ist im vorliegenden Korpus relativ häufig belegt (s. auch Amorocho 2018a: 296–297), während er allgemein als selten in der gesprochenen Sprache gilt (s. Gohl 2006: 129, Fußnote 65; Redder 1990: 186–190). Im Vergleich zu kausalem *weil* ist *da* semantisch spezifischer. So zeichnet sich der Ausdruck dadurch aus, dass er (im Gegensatz zu *weil*) stets die thematischen Rollen „Argument" und „Schlussfolgerung" vergibt (s. Blühdorn 2012: 206). Das heißt, dass durch *da* ausschließlich epistemische und deontische Kausalverknüpfungen kodiert werden, also Aussagen und Bewertungen, die in Beziehung zum Wissens- oder Wollenssystem des Sprechers / der Sprecherin stehen (s. Blühdorn 2012: 196). Über diese grundsätzlichen semantischen Restriktionen hinaus aber ist die Verwendung von *da* in der gesprochenen Sprache stilistisch markiert. Redder (1990: 304–314) zufolge wird der Subjunktor gebraucht, wenn für einen Zusammenhang Sachautorität beansprucht wird; seine Verwendung entspricht somit dem Stil der VertreterInnen der Institution (s. Redder 1990: 313). Machen hingegen KlientInnen von dem Ausdruck Gebrauch, so dient dies einer stilistischen Aufwertung ihres Beitrags (s. Redder 1990: 311–313). Diese soziale Aufladung mag die relativ frequente Verwendung von *da* in den Prüfungsgesprächen erklären. Denn wie sich in Datum #7|9a

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zeigt, ermöglicht der Ausdruck, eine Bewertung, die auf einer Schlussfolgerung beruht, in die Form von sicher gewusstem Fachwissen zu gießen (s. auch Amorocho 2018a: 297). Stilistisch ist der Subjunktor damit zugleich Ausdruck einer bildungssprachlichen Orientierung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Argumentationsform ‚Subsumieren und begründen' dazu dient, die Einordnung (bzw. in seltenen Fällen die Nicht-Einordnung) von Sachverhaltsaspekten unter eine Kategorie des generischen Wissens zu begründen. Demgegenüber geht es bei der Argumentationsform ‚Maßnahmen ableiten und begründen' darum, Maßnahmen als sinnvoll bzw. notwendig im Hinblick auf die im Sachverhalt beschriebene Problemkonstellation darzustellen (s. auch Amorocho 2017: 146–148). Dieser Form werde ich mich im Folgenden widmen. Dabei ist vorauszuschicken, dass das ‚Darlegen von Maßnahmen' nicht von allen KandidatInnen gleichermaßen argumentationsförmig gestaltet wird. Vielmehr kann die Begründung einzelner Maßnahmen hinter einem Auflisten möglicher Maßnahmen zurücktreten.[107] Bei dem folgenden Beispiel #7|10 hingegen steht die argumentative Absicherung der pflegerischen Entscheidung im Vordergrund. Inhaltlich geht es in dem Ausschnitt um geeignete Pflegemaßnahmen für die demenziell erkrankte Frau Otto in der akuten, im Fall geschilderten Situation. Der Ausschnitt setzt ein, nachdem der Kandidat Matthias den Abschluss seiner Ergebnispräsentation markiert hat.

#7|10 ((05:00–06:08))

TK1.2_MS, Kandidat: Matthias Stude (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 P|DS ((schmatzt)) °hh (.) äh sie ham ja die konzepte
          ANgesprochen,
0002      die: (0.45) validaTION zum beispiel oder böhm,
0003      was würden sie denn jetz ANwenden;
0004      (0.31)
0005      in der akuten situaTION;
0006      in DIEser:;
0007      (0.86)
0008      in ihrer HILF-
0009      wie können sie sich sie [in ihrer        HILFlosig][keit
          helfen];
0010 MS                           [also ich perSÖNlich würde];
0011                                                        [ich
          persön]lich würde jetz äh die validation NICH mAchen,
```

107 Zudem kommt es vor, dass KandidatInnen generisches Wissen zu Pflegekonzepten prozessieren und damit die Maßnahmen zunächst als Teil des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' einführen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0012        weil <<knarrend> mh:: > ich denke die validation muss
            schon (0.79) so sein dass die leute die äh die ähm::
            bewohner das schon KENnen,=
0013        =und dass die ganze EINrichtung da mehr oder weniger nach
            diesen konzept arbeitet-=
0014        =wenn man einfach nur mal so sponTAN validiert,
0015        °h hab ich persönlich schlechte erFAHrungen
            da[mit gem]acht,
0016 P|DS     [mh_HM  ],
0017 MS     ich würde jetzt einfach so_n bischchen mich wirklich nach
            KITwood halten,
0018 P|DS   [mh_HM   ],
0019 MS     [und wirk]lich versuchen erst mal den schlüssel in die °h
            gefühlswelt von äh der frau OTto zu finden;
0020        und mich DA einzufügen,=wa,
0021        (0.95)
0022        ich glaube das ist in dem fall auch gar nich so SCHWER
            warum sie aggressiv is,=
0023        =weil sie sich einfach wirklich nich WAHRgenommen wird;=
0024 P|DS   [mh_HM   ],
0025 MS     [=und ihr] wirklich °hhh durch die durch ne
            konTAKTaufnahme versuchen sie ähm::;
0026        auf zu MIR zu bringen;=
0027        =also dass sie bei MIR is,
0028        durch also sie is ja SEHbehindert,
0029        mit blickkontakt kann ich da nich viel MAchen;=
0030        =vielleicht mit HANDberührung;=
0031 P|DS   [mh_HM],
0032 MS     [=°h  ] dass sie wirklich merkt ICH bin jetzt bei ihr,
0033        und ich nehm sie VOLL ernst;
0034        und wir °h gehen jetzt das problem NACH.
0035        (0.22)
```

Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Prüferin den Turn ergreift und eine Prüfungsfrage stellt (Zeilen 1–9). Dabei zeigt sie thematische Kontinuität an, indem sie mit den Konzepten einen von dem Kandidaten eingebrachten Aspekt aufgreift (Zeile 1). Zugleich setzt sie dadurch dessen vorangegangene Beendigungsinitiative außer Kraft (nicht im Transkript). An diese Kontextualisierung schließt sich der Aufgabenkern an (Zeilen 2–9). Dieser besteht in der Frage, welche Konzepte der Kandidat in der akuten, durch die *HILFlosigkeit* (Zeile 9) der Pflegebedürftigen gekennzeichneten Situation anwenden würde.

Der Kandidat bringt in seiner Antwort zunächst keine Maßnahme ein, die er anwenden würde, sondern positioniert sich im Gegenteil gegen die von ihm zuvor angesprochene (und von der Prüferin aufgegriffene) Methode der Validation (Zeilen 9–11). Damit etabliert er eine erhöhte Begründungspflicht, denn erstens hat er die Validation selbst eingebracht und zweitens bearbeitet er durch seine Antwort nicht genau die Relevanzen der Frage. Diese Begründungspflicht löst er

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

im Anschluss ein (Zeilen 12–15), wobei er die Begründung (ebenso wie die vorangegangene Positionierung) explizit als seine Meinung ausweist (*ich persönlich*: Zeile 10; *ich denke*: Zeile 12). Sein Argument besteht im Kern darin, dass die Validation systematisch erfolgen müsse, er mit einer sporadischen Anwendung des Konzepts hingegen schlechte Erfahrungen gemacht habe. Matthias beruft sich hier also auf seine Berufserfahrung und stellt sich im Zuge dessen als reflektierte Pflegekraft dar. Gleichzeitig hebt er die Relevanz eines systematischen Einsatzes der Methode hervor. Da Systematik als ein wesentliches Merkmal professionellen Handelns gelten kann, ist sein Argument in einer berufsbezogenen Prüfung in doppelter Hinsicht institutionell passend.

Nach dieser Positionierung gegen die Methode der Validation wendet sich Matthias den Relevanzen der Frage im engeren Sinne zu. Dabei spricht er sich für den Einsatz des Kitwood-Konzeptes aus (Zeile 17), um anschließend zu erklären, wie er das Konzept in der konkreten Situation anwenden würde (Zeilen 19–34). Durch diese Erklärung prozessiert er zugleich Wissen zu dem Konzept selbst (z. B. Schlüssel in die Gefühlswelt finden: Zeile 19; einen physischen Kontakt herstellen: Zeilen 25–30). Verglichen mit seinem Vorgehen bei der Methode der Validation etabliert er hier insofern weniger offensichtlich einen Begründungszusammenhang, als kausale Relationen keine prominente Rolle spielen. Gleichwohl hat die Erklärung des Vorgehens eine begründende Funktion. Denn indem Matthias darlegt, wie es durch die Anwendung des Konzepts gelingen kann, die emotionale Situation von Frau Otto zu verstehen und zu verbessern, weist er die Eignung des Konzeptes in der konkreten Situation nach.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit dem ‚Subsumieren bzw. Maßnahmen ableiten und begründen' zwei Argumentationsformen behandelt wurden, die die Funktion haben, die Anwendung des generischen Wissens auf den Fall abzusichern. So geht es beim ‚Subsumieren und begründen' darum, die Einordnung des Sachverhalts unter eine Kategorie des generischen Wissens argumentativ zu stützen, während das ‚Maßnahmen ableiten und begründen' dem Nachweis dient, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Lösung des im Fall dargestellten Problems geeignet sind. Auch wenn sich die vorgebrachten Begründungen deutlich in Art und Umfang voneinander unterscheiden, so kann es doch als typisch gelten, dass gerade beim ‚Subsumieren und begründen' wenig komplexe Begründungsformate gewählt und dass kausale Relationen etabliert werden.

7.2.2.2 Erörtern

Neben den im vorherigen Teilkapitel beschriebenen Argumentationsformen ‚Subsumieren bzw. Maßnahmen ableiten und begründen' findet sich im Korpus eine weitere Form, die bereits durch das Datum #7|7b eingeführt wurde. Zur Erinnerung: In dem Beispiel steht die Frage der Wirksamkeit eines Nottestaments zur Disposition. Bei der Bearbeitung dieser QUAESTIO geht die Kandidatin

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

so vor, dass sie auch ein Kontra-Argument einbringt und die QUAESTIO erst nach der Entfaltung der Argumente entscheidet. Ihr Vorgehen ist somit als abwägend und (schluss-)folgernd zu beschreiben. Ein solches Argumentieren, das im vorliegenden Korpus überwiegend im rechtlichen Prüfungsteil belegt ist, möchte ich als ‚Erörtern' bezeichnen (s. auch Amorocho 2018a: 293–301). Es ist häufig komplexer als die bisher beschriebenen Argumentationsformen.

Mit der Bezeichnung als ‚Erörtern' soll einerseits den Parallelen zum juristischen Erörtern Rechnung getragen werden, wie es etwa in Form des Gutachtenstils im Jura-Studium vermittelt wird, und andererseits wird dadurch der Nähe zum schriftlichen Erörtern als „didaktische Gattung" (s. Feilke 2012: 5) Ausdruck verliehen. Denn auch bei der schulisch vermittelten Gattung ist das Einbeziehen der Gegenposition bzw. von Gegenargumenten relevant (s. den Forschungsüberblick in Pohl 2014: 298–300). Dies spiegelt sich auch in den Beschreibungen des Operators *erörtern* für das Fach Deutsch wider:

> die Vielschichtigkeit einer These oder Problemstellung erkennen, eigene Gedanken dazu entfalten und unter Abwägen verschiedener Standpunkte zu einem eigenen wertenden Urteil gelangen (KMK 2012: 2–3).

Aus dieser Beschreibung lässt sich aber nicht nur die Anforderung des Abwägens ableiten. Vielmehr geht daraus implizit auch das Merkmal des (schluss-)folgernden Vorgehens hervor, denn durch die Konstruktion *gelangen zu* wird das wertende Urteil als Schlusspunkt der argumentativen Bewegung ausgewiesen. Das Schlussfolgern wiederum ist auch für das juristische Erörtern kennzeichnend, welches als komplexe Sprachhandlung der Lösung eines Problems dient (s. Duś 2008: 108–109). Seine Anwendung findet das juristische Erörtern beim Verfassen eines Gutachtens. Ein Gutachten ist so aufgebaut, dass die Schritte von der zu klärenden Frage bis zu deren Antwort systematisch dargestellt werden (s. Valerius 2005: 12). Ein solches schrittweises Vorgehen findet sich – wie das folgende Datum #7|11 verdeutlichen wird – auch im vorliegenden Korpus. Zudem ist auch das juristische Erörtern im Rahmen eines Gutachtens stets auf einen Fall bezogen und teilt mit dem hier zu untersuchenden ‚Erörtern' das Merkmal der Aufgabenförmigkeit, denn es dient als Leistungsnachweis im Studium (s. Valerius 2005: 8).

Allen angeführten Beschreibungen des Erörterns ist gemein, dass damit auf schriftliche Formen Bezug genommen wird. Somit teilen sie mit den im Korpus vorgefundenen Ausprägungen das Merkmal der „Monologizität". Dennoch ist zu bedenken, dass es sich in den Prüfungsgesprächen um ONLINE hervorgebrachte Argumentationen handelt, die sich im Hinblick auf Aspekte wie Geplantheit und Adressatenzuschnitt deutlich von ihrem schriftlichen Pendant unterscheiden. Ist das Erörtern also als eine der Schriftlichkeit vorbehaltene Ausprägung des Argumentierens aufzufassen? Ein diesbezüglicher Blick auf die Forschungsliteratur zeigt, dass ein mündliches Erörtern zwar selten Erwähnung findet, dass es aber zumindest bei Heidrich et al. (1976: 73–75) dezidiert behandelt wird, und zwar bezeichnenderweise ebenfalls als didaktische Gattung. Den VerfasserInnen zufolge ist darunter eine komplexe „monologische" Sprechhandlung

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zu verstehen, die dazu dient, Probleme zu erkennen und zu lösen. Im Vordergrund muss dabei nicht das Überzeugen der AdressatInnen stehen. Möglich ist vielmehr auch, dass der/die Erörternde primär für sich selbst eine offene Frage klären möchte (s. Heidrich et al. 1976: 75). In dieser Zielbestimmung ist angelegt, dass nicht die Strittigkeit im Vordergrund steht, sondern die Lösungsorientierung. Dass dies auch für die Belege des vorliegenden Korpus gilt, wird das folgende Datum #7|11 verdeutlichen.

Das Beispiel entstammt dem Teilkorpus Otto, in dem das ‚Erörtern' des rechtlichen Problems durch die Anwendung eines haftungsrechtlichen Prüfungsschemas überformt ist (s. Klie 2013: 56). Dieses Schema sieht vor, dass zuerst das Vorliegen der Tatbestandsmäßigkeit, dann der Rechtswidrigkeit und schließlich der Schuld geprüft wird (s. Klie 2013: 56). Indirekt wird damit folglich auf gesetzliche Normen Bezug genommen, was eine Ähnlichkeit zum Argumentieren in juristischen Prüfungen konstituiert (s. Rahn 2022: 271–281). Wegen des Prüfungsschemas ist die Anwendung des generischen Wissens auf den Fall stark formalisiert und die Aufgabenförmigkeit manifestiert sich nicht nur in den Prüfungsaufgaben, sondern auch in der Einhaltung der unterrichtlich vermittelten Prüfschritte.

In dem zugrunde liegenden Fall geht es um das Problem, dass die Geldbörse der demenziell erkrankten Frau Otto verschwunden ist und diese die Auszubildende Frau Gern beschuldigt, sie gestohlen zu haben. Die QUAESTIO besteht somit in der Frage, ob Frau Gern (zivilrechtlich) für die verschwundene Geldbörse haftet. Allerdings wird diese nicht explizit etabliert. Stattdessen ist der Kandidat – wie insgesamt typisch für das Teilkorpus – auf das Abarbeiten des Prüfungsschemas orientiert. Dadurch tritt die Frage, die mithilfe dieses Instruments geklärt werden soll, hinter eben diesem Instrument zurück (s. Amorocho 2018a: 294–296).

Kontextuell ist der Ausschnitt #7|11 so eingebettet, dass der Kandidat Benjamin den Fall zuvor im Zivilrecht verortet und sein Wissen zum Prüfungsschema dargestellt hat.

#7|11 ((07:54–09:28))

TK1.1_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BA °h in unserem FALL,
0002    (0.29)
0003    ((schmatzt)) °h ähm sin die handelnden personen die frau
        GERN,=
0004    =das is die altenpflegeSCHÜlerin,
0005    die ja beschuldigt wird diese (.) börse WEGgenommen zu
        haben,
0006    und die frau OTto,
0007    das ist die geschädigte der die börse weggenommen (.)
        WURde;
0008    (1.92)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

0009 äh:m: (0.49) ((schmatzt)) es kommt nicht ganz klar heraus ob es::: (.) wirklich n zuSAMmenhang gibt;
0010 (0.49)
0011 dass die frau:: (1.49) ähm gern diese börse auch weggenommen HAT;
0012 °hh (0.59) ähm wir gehen mal davon aus dass sie das eventuell gemacht haben KÖNNde,
0013 ähm_m: (0.48) und da schaut man ob_s ne RECHTfertigung gibt,
0014 die is nich: wirklich DA,
0015 weil: aus notwehr nimmt man keene GELDbörse weg,
0016 und ähm ich denke die frau oddo wird se auch nich EINgewilligt ham,
0017 sonst ähm würde sie sich nich so AUFregen,
0018 (0.38)
0019 und notstand liegt AUCH nich vor.
0020 (0.48)
0021 ((schmatzt)) (0.53) ähm die frau gern is auf jeden fall deLIKTfähig,
0022 weil sie is ähm ne altenpflegeSCHÜlerin;
0023 wohl auch über ACHTzehn nehm ich mal an;=
0024 =u:nd h° (.) ähm weiß auch was sie TUT;=
0025 =und kann ooch: ähm die konsequenzen ihres handelns (0.22) ähm ABschätzen.
0026 (1.13)
0027 ähm wenn die geldbörse entWENdet wurde,=
0028 =wäre das ähm n vorsätzlicher (.) ähm AKT gewesen.
0029 (0.81)
0030 ((schluckt)) allerdings muss man hier auch beDENken,
0031 dass die frau GERN an;
0032 äh die frau otto an einer leichten deMENZ ähm erkrankt is,
0033 °hh das hab ich ja vorhin n bisschen erLÄUdert,
0034 ähm: das (.) bedeutet auch dass sie halt verGESSlich is,
0035 eventuell ihre geldbörse verlegt haben KÖNNte,
0036 (0.62)
0037 u:nd äh:m: (0.95) dass sie das nich wirklich ähm WAHRhat aufgrund ihrer demenz,
0038 kann auch sein dass sie da eben ähm durch konfabulaTION sich;
0039 (1.69)
0040 ähm einge oder sich (0.22) EINgeredet hat dass die geldbörse gestohlen wurde.

Global geht der Kandidat Benjamin so vor, dass er zwei alternative Szenarien entwirft. Für das erste Szenario, welches darin besteht, dass Frau Gern die Geldbörse gestohlen hat, prüft er die zivilrechtliche Haftung (Zeilen 3–28). Dabei kommt er für jeden Prüfschritt zu einem positiven Ergebnis. Anstatt allerdings die Konklusion zu formulieren, dass Frau Gern für den entstandenen Schaden

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

haftet, bringt er den Gegenentwurf ein, dass sie das Portemonnaie nicht entwendet hat, und führt Argumente an, die dieses alternative Szenario stützen (Zeilen 30–40). Insgesamt bringt er dabei eine komplexe und global dimensionierte argumentative Einheit hervor, in der das Prüfungsschema als ein Gerüst für die Erörterung der Haftung dient. Wie er die Sequenz gestaltet, möchte ich im Folgenden in den Blick nehmen.

Nachdem Benjamin eine Orientierung auf den Fall etabliert hat, den er durch das deiktische Possessivum *unseren* als im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus befindlich perspektiviert (Zeile 1), beginnt er damit, den Sachverhalt unter haftungsrechtliche Kategorien zu subsumieren. Dabei weist er zunächst den handelnden Personen (Zeile 3) die Rollen Beschuldigte (Zeile 5) und Geschädigte (Zeile 7) zu und konstatiert dann, dass der Zusammenhang zwischen Beschuldigung und Handlung *nicht ganz klar heraus[kommt]* (Zeile 9). Damit leistet er insofern Textarbeit, als er dessen Informationsgehalt bewertet und eine Sachverhaltslücke aufdeckt.

Diese Sachverhaltslücke nimmt er zum Anlass, um den textuell gegebenen Rahmen zu überschreiten. Mit der Setzung nämlich, dass Frau Gern das Portemonnaie gestohlen hat, eröffnet er einen mentalen Raum (Zeile 12). Dabei weist er das eingeführte Szenario deutlich als gedankliches Konstrukt aus (*wir gehen mal davon aus*: Zeile 12) und schränkt dessen Geltungsanspruch durch Modalisierungen ein (*eventuell*: Zeile 12; *KÖNNde*: Zeile 12). Da dieses Szenario zugleich die Tatbestandsmäßigkeit konstituiert und somit dem ersten Schritt des Prüfungsschemas entspricht, stellt es die notwendige Bedingung für eine weitere Prüfung dar. Insofern schafft sich Benjamin hier die Voraussetzung, um mit dem Prüfungsschema fortsetzen zu können. Entsprechend prüft er anschließend die Rechtswidrigkeit bzw. das Fehlen von Rechtfertigkeitsgründen (Zeilen 13–19), die Deliktfähigkeit (Zeilen 21–25) und die Schuldform des Vorsatzes (Zeilen 27–28).

Betrachtet man nun genauer, wie er beim Prüfen der Rechtswidrigkeit vorgeht, so zeigt sich, dass er das Vorliegen von Rechtfertigungsgründen zunächst als SUBQUAESTIO etabliert (Zeile 13), die er anschließend negativ entscheidet (Zeile 14). Diese Entscheidung begründet er, indem er Argumente gegen das Vorliegen der Rechtfertigungsgründe anführt. So beruft er sich bei der Notwehr auf einen allgemeinen Grundsatz (*aus notwehr nimmt man keene GELDbörse weg*: Zeile 15) und die fehlende Einwilligung schlussfolgert er aus dem Verhalten von Frau Otto (Zeilen 16–17). Lediglich beim Notstand führt er keine Stützung an (Zeile 19).

Ein ähnliches Vorgehen wählt Benjamin bei der Deliktfähigkeit. Als Argument für deren Vorliegen bringt er vor, dass es sich um eine Altenpflegeschülerin handelt. Er inferiert folglich aus einer textuell gegebenen Information, dass die Kriterien für Deliktfähigkeit erfüllt sind. Indem er diese Kriterien im Zuge seiner

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Begründung auch benennt (Alter:[108] Zeile 23; Einsicht in die Konsequenzen des Handelns: Zeile 25), demonstriert er en passant sein fachliches Wissen. Hervorhebenswert erscheint dies insofern, als der Fall nur wenige Anhaltspunkte liefert, die Benjamin hier argumentativ nutzen kann.

Bei der Festlegung auf das Vorliegen einer vorsätzlichen Handlung (Zeile 28) führt er keine Begründungen an, sondern greift die Verortung des Sachverhalts im mentalen Raum auf (Zeile 27). Damit rahmt er die vollzogene Haftungsprüfung abschließend als gedankliches Konstrukt und bereitet zugleich die folgende Problematisierung vor. Diese wird durch den adversativen Adverbkonnektor *allerdings* eingeleitet (Zeile 30), der das Vorbringen eines Gegenarguments projiziert. Zugleich macht die Fortsetzung *muss man hier auch beDENken* (Zeile 30) ein BIG PACKAGE (s. Sacks 1992/1995 II: 354–359) erwartbar, eine mehrere syntaktische Einheiten umfassende Sequenz, in der die Problematisierung elaboriert wird. Diese Erwartung wird nachfolgend durch ein Folgern (im Sinne von Klein 1987: 46) eingelöst, d. h., der Kandidat verknüpft Sachverhalte, von denen nur das Antezedens gegeben ist, die Konsequenzen hingegen sind Prognosen bzw. Vermutungen. So ist textuell die Information der Demenzerkrankung von Frau Otto gegeben (Zeile 32), aus der Benjamin ihre Vergesslichkeit ableitet (Zeile 34), die wiederum zu einem Verlegen der Geldbörse geführt haben könnte (Zeile 35). Die zuletzt genannte Konsequenz, dass sie *das nich wirklich ähm WAHRhat* (Zeile 37) und sich den Diebstahl *EINgeredet hat* (Zeile 40), bezieht er direkt kausal auf das Antezedens, die Demenzerkrankung zurück (*aufgrund ihrer demenz*: Zeile 37). Auffällig ist dabei die Modalisierung der Konsequenzen. Denn während die Symptome der Demenz als faktisch ausgewiesen werden (Vergesslichkeit: Zeile 34; nicht wahrhaben wollen: Zeile 37), schränkt Benjamin den Geltungsanspruch bei den möglichen Sachverhaltsverläufen durch den epistemischen Gebrauch von Modalverben, Satzadverbien und den Konjunktiv ein (*eventuell*: Zeile 35; *KÖNNte*: Zeile 35; *kann*: Zeile 38).

Im Ergebnis entscheidet der Kandidat die QUAESTIO folglich nicht (s. auch Amorocho 2018a: 306). Vielmehr prüft er die Konsequenzen für das mögliche Szenario, dass Frau Gern das Portemonnaie gestohlen hat, welchem er anschließend den alternativen Sachverhaltsverlauf entgegenstellt, dass sie dies nicht getan hat. Für dieses zweite Szenario führt er ein komplexes Argument an, das im Kern darin besteht, dass Frau Otto das Portemonnaie verlegt und sich den Diebstahl eingeredet haben könnte. Obwohl Benjamin die QUAESTIO nicht entscheidet, möchte ich im Hinblick auf das ‚Erörtern' vom Klären einer Frage sprechen, da er durch den Entwurf möglicher Szenarien aufschlüsselt, wie die Frage unter den alternativen Bedingungen zu entscheiden ist. Bei diesem „Durchspielen" alternativer Szenarien kommt der Flexibilisierung der Geltung (s. Weinrich 1993: 49) durch Modalisierungen eine wichtige Rolle zu.

108 Deliktunfähig sind Kinder unter sieben Jahren (§828 Abs. 1 BGB). Minderjährige von 7 bis 18 Jahren sind bedingt deliktfähig (§828 Abs. 2 BGB).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mit Blick auf die Bearbeitung der QUAESTIO zeigt sich somit, dass der Kandidat schrittweise vorgeht, indem er für das erste Sachverhaltsszenario SUBQUAESTIONES etabliert, diese entscheidet und seine Entscheidung begründet. Darin liegt eine Parallele zum juristischen Argumentieren, wie es im Rahmen des Jura-Studiums in Form des Gutachtenstils vermittelt wird (s. Valerius 2005). Im Unterschied zu einem Gutachten aber, in dem jede (Teil-)Frage schlussfolgernd beantwortet wird, was schließlich zur Entscheidung über den Anspruch führt, entscheidet Benjamin die QUAESTIO selbst gar nicht und geht bei den SUBQUAESTIONES so vor, dass er sie zuerst entscheidet und dann eine Begründung liefert. Insofern nutzt der Kandidat mit dem Prüfungsschema ein juristisches Instrument, ohne aber das juristische Argumentationsverfahren zu übernehmen (s. auch Amorocho 2018a: 304–306). Dass er die QUAESTIO nicht entscheidet, ist dabei im Fall selbst angelegt, denn der Sachverhalt weist eine zentrale Lücke auf. Dies stellt einerseits einen Unterschied zu einem juristischen Sachverhalt dar, entspricht andererseits aber einer typischen Situation im Pflegeheim (s. Klie 2013: 71). In der ausbleibenden Entscheidung der QUAESTIO liegt zugleich ein Unterschied zu dem von Rahn (2022: 271–281) analysierten Ausschnitt aus einer juristischen Prüfung. Eine grundlegende Ähnlichkeit ergibt sich hingegen daraus, dass ein Fallbeispiel unter Bezugnahme auf gesetzliche Normen geprüft wird. Insofern zeigt sich an dem Fall und dessen Bearbeitung, wie ein rechtlicher Gegenstand in einen pflegerischen Vermittlungszusammenhang eingepasst wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem ‚Erörtern' eine Form des Argumentierens beschrieben wurde, die vorwiegend im rechtlichen Prüfungsteil belegt ist. Bei einem prototypischen ‚Erörtern' wird die QUAESTIO schrittweise, (schluss-)folgernd und unter Berücksichtigung von Gegenargumenten bearbeitet (s. Amorocho 2018a: 293). Es handelt sich folglich typischerweise um komplexe argumentative Einheiten. Allerdings spreche ich auch von einem ‚Erörtern', wenn lediglich eines der drei Kriterien erfüllt ist (s. Amorocho 2018a: 293). Ebenso wie bei den in Teilkapitel 7.2.2.1 beschriebenen Argumentationsformen spielt auch beim ‚Erörtern' das Etablieren kausaler Beziehungen eine wichtige Rolle.

7.3 Stilistische Varianzen

Nachdem in den ersten beiden Teilkapiteln dargelegt wurde, worin die Besonderheiten des Erklärens und Argumentierens in Prüfungsgesprächen im Allgemeinen bestehen und welche spezifischen Ausprägungen der beiden konversationellen Aktivitäten sich im Korpus der vorliegenden Studie rekonstruieren lassen, möchte ich im Folgenden den Blick auf die Unterschiede zwischen den KandidatInnen richten. Dazu ist zunächst vorauszuschicken, dass die KandidatInnen ihre Beiträge in unterschiedlichem Maße erklär- und argumentationsförmig gestalten (s. auch Teilkapitel 5.2.2). Dies scheint zum einen thematisch bedingt zu sein bzw. von den Prüfungsaufgaben abzuhängen, zum anderen zeigen sich Varianzen zwischen den KandidatInnen aber auch bei identischen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vorgaben (s. dazu Amorocho 2018a). Darüber hinaus unterscheiden sich die Erklärungen und Argumentationen auch qualitativ voneinander. Diese stilistischen Varianzen bilden den Gegenstand der im Folgenden präsentierten Analysen. Die Unterschiede in der Gestaltung des Erklärens und Argumentierens betreffen erstens die Ausgebautheit (s. Teilkapitel 7.3.1), zweitens die Abstraktion (s. Teilkapitel 7.3.2) und drittens die Fachlichkeit (s. Teilkapitel 7.3.3). In der folgenden Darstellung werde ich auch auf bereits analysierte Beispiele zurückgreifen, denen ich zum Teil neue Beispiele kontrastierend gegenüberstelle. Indem ich zudem auch Ausschnitte heranziehe, die nicht als ein Erklären bzw. Argumentieren gelten können, obwohl dies durch die Aufgaben gefordert wäre, sollen zugleich Minimalanforderungen an die beiden konversationellen Aktivitäten ausgelotet werden.

7.3.1 Ausgebautheit

Unter Ausgebautheit verstehe ich die Komplexität und die Elaboriertheit einer Erklärung oder Argumentation (s. auch Maas 2008: 346). Dazu gehört beispielsweise, in welchem Maße die Aktivität als global-semantische Einheit hergestellt wird (s. Amorocho 2018b: 523), wie stark ein EXPLANANDUM aufgesplittet bzw. Argumente entfaltet werden und inwieweit die Argumentation oder die Erklärung lückenlos ist. Die interindividuellen Varianzen im Hinblick auf diese (und weitere) Aspekte möchte ich im Folgenden an Beispielen illustrieren.

Eine ausgebaute Erklärung oder Argumentation weist eine erkennbare „global-semantische Struktur" (Quasthoff et al. 2005: 6) auf, die sich insbesondere in dem Vorhandensein und der Gestaltung von Einleitung und Abschluss manifestiert. Dabei ist zu bedenken, dass diese „Randjobs" in den Prüfungsgesprächen weitgehend von den KandidatInnen allein bewältigt werden müssen, während es sich in anderen kommunikativen Gattungen um eine gemeinsame Herstellungsleistung handelt (s. Heller 2012: 67–102; Morek 2012: 63–92). Entsprechend zeigen sich im vorliegenden Korpus Unterschiede zwischen den KandidatInnen, die die Bearbeitung dieser Aufgaben betreffen und die sich in der „Gestalthaftigkeit" der hervorgebrachten Erklärungen und Argumentationen niederschlagen. So ist das zu Beginn des Kapitels analysierte Datum #7|4 ein Beispiel für eine Geneseerklärung, die deutlich als globalstrukturelle Einheit hergestellt wird. Denn bei der Konstitution des EXPLANANDUMS wählt die Kandidatin – nachdem sie das Thema etabliert hat – eine Formulierung, die ein Erklären projiziert und die entsprechend auf die folgende Erkläreinheit vorausweist. Den so eröffneten Rahmen schließt sie am Ende ihrer Erklärung, indem sie ein Merkmal aufgreift, das sie zu Beginn eingeführt hat und indem sie eine alternative Bezeichnung für das Krankheitsbild einführt. Mit diesem Abschluss zeigt sie zugleich an, dass sie das EXPLANANDUM für ausreichend bearbeitet hält.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Eine solche Erklärung, bei der die global-semantische Struktur deutlich erkennbar ist, steht im Gegensatz zu Formaten mit listenförmigen Anteilen.[109] Diese nämlich können durch das Anfügen neuer Elemente prinzipiell immer weiter fortgesetzt werden. Zudem sind sie dadurch gekennzeichnet, dass die Relationen zwischen den Listenelementen nicht oder nur unspezifisch markiert werden. Demgegenüber zeichnen sich ausgebaute Erklärungen bzw. Argumentationen durch spezifische semantische Relationen aus (s. Gadow 2016; Grundler 2011). Für das Argumentieren und das Erklären-warum sind dabei – wie die vorgängigen Analysen zeigen – kausale Relationen von besonderer Bedeutung.

Die Rahmung als Einheit und die Etablierung spezifischer Relationen sind also Merkmale, welche dazu beitragen, dass eine Erklärung oder Argumentation als ausgebaut gelten kann. Noch präziser lässt sich für das Erklären festhalten, dass es darauf ankommt, in welchem Maß das EXPLANANDUM aufgesplittet und die Teile in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden. Während letzteres Merkmal die bereits erwähnte Synthese betrifft (s. Hohenstein 2006; Kiel 1999), könnte man das Maß, in dem das EXPLANANDUM aufgesplittet wird, als „Granularitätsniveau" einer Erklärung bezeichnen.

Das Datum #7|12b ist ein Beispiel für eine Erklärung mit einem niedrigen Granularitätsniveau, bei dem zudem eine Synthese fehlt. Der Ausschnitt, der aus einer Prüfung zum Parkinson-Syndrom stammt, ist Teil einer größeren Sequenz, in der der Kandidat Dennis auf die Kardinalsymptome eingeht. Er bearbeitet damit den folgenden Stichpunkt der schriftlichen Prüfungsmaterialien (s. #7|12a).

#7|12a Stichpunkt der schriftlichen Prüfungsmaterialien zu #7|12b

Morbus Parkinson: Ursachen, Kardinalsymptome

#7|12b ((02:36–02:53))

TK2_DT_LF1.3, Kandidat: Dennis Teschner (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 DT °hh TREmor-
0002    äh das ist natür äh die dieser RUhetremor;
0003    also ähm (.) wenn wenn die (0.48) halt NICH mehr:;
0004    (0.34)
0005    also mh BEI;
0006    (0.38)
0007    nich <<lachend> beWEgungen>,
0008    dass die dann ähm MEIStens ähm (0.99) ein:;
0009    (0.8)
0010    mi mit mit dem (.) dem ARM,
0011    sch sch äh SCHÜTtellähmung quasi,
```

109 Zu listenförmigen Antwortformaten im Allgemeinen, s. Teilkapitel 5.2.1.4.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Eingangs etabliert Dennis das Symptom *TREmor* als Thema (Zeile 1), welches er anschließend durch das Kompositum *RUhetremor* spezifiziert (Zeile 2). Mit *also* (Zeile 3) eröffnet er eine Erklärung. Für deren Durchführung wählt er zunächst das Verfahren, das Auftreten des Symptoms ex negativo einzugrenzen, indem er Bewegungen ausschließt (*nich beWEgungen*: Zeile 7). Dabei manifestieren sich allerdings deutliche Produktionsprobleme (Häsitationen, abgebrochene Turnkonstruktionseinheiten). Zudem deutet die lachende Artikulationsweise darauf hin, dass Dennis realisiert, mit dem eingeführten Merkmal lediglich die Bezeichnung „Ruhetremor" zu paraphrasieren. Als nächstes spezifiziert er das betroffene Organ (*ARM*: Zeile 10) und etabliert schließlich eine Äquivalenzrelation zur *SCHÜTtellähmung* (Zeile 11).

Insgesamt wirkt die Erklärung fragmentarisch. Denn einerseits prozessiert Dennis wenig Wissen, um das Zustandekommen und die Qualität des Tremors bzw. des Ruhetremors zu erfassen, und andererseits bringt er die Bestandteile der Erklärung im Format isolierter Nominal- und Präpositionalphrasen ein. Somit unterlässt er es, einen Zusammenhang zwischen den Merkmalen herzustellen. Besonders deutlich wird dieser fragmentarische Charakter, wenn man die Erklärung mit dem entsprechenden Ausschnitt aus einem Lehrbuch vergleicht (s. #7|12c).

#7|12c Auszug aus einem Lehrbuch zu den Symptomen von Morbus Parkinson

„Tremor: Rhythmisches, unwillkürliches, meist symmetrisches Zittern durch abwechselnde Kontraktionen gegensätzlich wirkender Muskelgruppen.

[…]

Der **Ruhetremor** tritt in Ruhe auf und wird bei gezielten Bewegungen oft geringer. Er betrifft vor allem die Hände, gelegentlich den Kopf, selten die Beine. Typisch ist der Pillendreher- oder **Münzenzählertremor** der Parkinsonkranken […]. Hier betrifft der Tremor vor allem die Daumen- und Zeigefingermuskeln. Die entstehenden Bewegungen erinnern an diejenigen beim ‚Pillendrehen' oder Geldzählen."
(Altenpflege heute 2014: 933)

In der Lehrbucherklärung erfolgt eine Bestimmung des Phänomens durch Charakterisierung, d. h., es werden deskriptive Praktiken für das Erklären funktionalisiert. Sprachlich wird dies durch Adjektiv-Attribute (*rhythmisches, unwillkürliches, meist symmetrisches Zittern)* und Vergleiche (*„Pillendrehen" oder Geldzählen*) realisiert. In Dennis Erklärung hingegen beinhaltet allenfalls die Gleichsetzung mit der Schüttellähmung ein gewisses charakterisierendes Element.

Die Bestimmung im Lehrbuch beschränkt sich aber nicht auf die Beschreibung des äußerlich sichtbaren Phänomens. Vielmehr wird dieses durch die Benennung der anatomischen Ursache in einen Funktionszusammenhang gestellt (*durch abwechselnde Kontraktionen gegensätzlich wirkender Muskelgruppen*). Somit nimmt das Lehrbuch auf ein medizinisches Wissenssystem Bezug, während Dennis keine anatomische Ursache benennt. Dieses Fehlen eines Zusammen-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hangs zwischen äußerlich sichtbaren Symptomen und anatomischen Vorgängen trägt wesentlich zum fragmentarischen Charakter der Erklärung bei.

Demgegenüber besteht eine Gemeinsamkeit der beiden Erklärungen darin, dass sie das Auftreten des Symptoms eingrenzen und die betroffenen Organe benennen. Allerdings zeigen sich auch diesbezüglich deutliche Unterschiede in der Gestaltung. Denn während Dennis diese Merkmale in Form von isolierten Phrasen einbringt, setzt das Lehrbuch die Situationen zueinander in Relation (*tritt in Ruhe auf und wird bei gezielten Bewegungen oft geringer*) und nimmt Abstufungen (*vor allem die Hände, gelegentlich auch den Kopf, selten die Beine*) sowie Spezifizierungen (*Daumen- und Zeigefingermuskeln*) vor.

Insgesamt verdeutlicht die Gegenüberstellung folglich, dass und inwiefern die Erklärung von Dennis als „wenig ausgebaut" zu bezeichnen ist. Denn erstens nimmt er nur sehr eingeschränkt eine Zerlegung des EXPLANANDUMS vor und zweitens stellt er die eingebrachten Wissenspartikel nicht in einen Funktionszusammenhang. So liefert er allenfalls rudimentär Merkmale, die den Ruhetremor auszeichnen, und führt die äußerlich sichtbaren Symptome nicht auf die relevanten anatomischen Ursachen zurück. Angesichts dieser Fragmentarizität handelt es sich um einen Grenzfall des Erklärens.

Allerdings – so ließe sich einwenden – erscheint es nicht verwunderlich, dass die schriftliche Erklärung in einem Lehrbuch ausgebauter ist als die mündliche Erklärung eines Prüfungskandidaten. Der vorgenommene Vergleich ist folglich nicht so zu verstehen, dass die schriftliche Erklärung den Maßstab darstellt, an dem die Leistung eines Prüflings zu messen ist. Vielmehr dient sie mangels einer inhaltlich vergleichbaren Erklärung im Korpus ausschließlich dazu zu illustrieren, wie eine Analyse und Synthese des EXPLANANDUMS gestaltet sein könnte.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Ausgebautheit einer Erklärung davon abhängt, in welchem Maße eine Zerlegung des EXPLANANDUMS erfolgt und die Teile in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden. Zwar ist diesbezüglich grundsätzlich auch zu berücksichtigen, wie komplex der zu erklärende Gegenstand selbst ist. Allerdings darf für fachliche Gegenstände wohl angenommen werden, dass sie sich gemeinhin gerade durch eine höhere Komplexität auszeichnen als alltägliche Erklärgegenstände und insofern auch eine stärkere Zerlegung erforderlich machen.

Während also beim Erklären die Bearbeitung des EXPLANANDUMS eine Rolle spielt, hängt die Ausgebautheit einer Argumentation davon ab, wie stark die Argumente für die eigene Position entfaltet und Gegenargumente einbezogen werden.[110] Ein Beispiel für eine ausgebaute Argumentation stellt somit das

110 Fehlen Stützungen hingegen vollständig, so spreche ich nicht von einem Argumentieren. Innerhalb von Diskussionen allerdings können Behauptungen, die nicht begründet werden, durchaus zum Argumentieren beitragen. Vogt

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Datum #7|11 dar, denn Benjamin spielt alternative Szenarien durch und löst die QUAESTIO schrittweise, indem er SUBQUAESTIONES etabliert, diese entscheidet und seine Entscheidungen begründet. Dem möchte ich nun das inhaltlich vergleichbare Datum #7|13 kontrastierend gegenüberstellen. Es stellt insofern einen Extremfall dar, als Sergej es unterlässt, die QUAESTIO argumentativ zu bearbeiten.

#7|13 ((12:54–13:38))

TK1.1_SM, Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH kommen sie JETZT (.) zum fall.
0002 SM   (0.33)
0003      GUT.
0004      °hh äh: (1.87) also ich würde äh so sagen dass die ähm
          die GELDbörse;=
0005      =also m meiner erachtung nach die geld äh geldbörse wurde
          ver äh geSTOHlen,
0006      (0.69)
0007      °hhh (.) und ich DENke mir äh;
0008      (0.52)
0009      wenn nicht die frau SELBST,
0010      son sondern auch ihre äh HINT äh hint-=
0011      =nicht HINterbliebene;=
0012      =sondern angehörige können auch die f äh die pflegekraft
          auch verKLAgen,
0013      (0.3)
0014      °hh und da wird es auch mal nach strafrecht und zivilrecht
          geGUCKT,
0015      also ob es auch oder unerlaubt oder aus auch aus dem
          verTRAG gehandelt wurde,
0016      °hhh und auch äh: die nicht die vollenden konsequenzen
          hat die frau äh also der TÄter,
0017      (0.78)
0018      ((schnalzt)) °hh mh: ((schmatzt)) tu äh auf SICH zu ziehen
          dass äh-
```

Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Prüferin den Kandidaten auf den Fall orientiert (Zeile 1). Damit setzt sie implizit ein Argumentieren relevant, denn daraus, dass sie keine Frage stellt, lässt sich inferieren, dass die schriftliche Prüfungsaufgabe gilt. Diese besteht in einer rechtlichen Bewertung der Situation. Konkret bedeutet das, die Frage der Haftung unter Bezugnahme auf das Prüfungsschema zu ‚erörtern' (s. genauer #7|11).

(2002: 258), der Schüleräußerungen innerhalb von Diskussionen nach ihrer pragmatischen Funktion klassifiziert, bezeichnet dies als „Elementarformat".

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Kandidat übernimmt die Orientierung auf den Fall und assertiert, dass die Geldbörse gestohlen wurde (Zeilen 4–5). Diese Assertion rahmt er als seine persönliche Einschätzung (*meiner erachtung nach*: Zeile 5). Da Einschätzungen potenziell strittig sind und es sich zudem um eine für die rechtliche Bewertung relevante Frage handelt, etabliert er damit eine Begründungspflicht, die er allerdings nicht einlöst. Denn im Unterschied zu Benjamin in #7|11, der für das alternative Sachverhaltsszenario argumentiert, dass Frau Gern die Geldbörse nicht gestohlen hat, bringt er weder Stützungen noch Einwände für seine Position ein. Stattdessen benennt er auf einer allgemeinen Ebene Handlungsmöglichkeiten der Geschädigten (*pflegekraft […] verKLAgen*: Zeile 12), expliziert die relevanten Rechtsgebiete (*strafrecht und zivilrecht*: Zeile 14) und erwähnt – allerdings recht kryptisch – die Anspruchsgrundlage bei zivilrechtlicher Haftung (*unerlaubt*[111] *[…] verTRAG*: Zeile 15).

Noch stärker im Allgemeinen verbleibt Sergej bei der Benennung der Rechtsfolgen. Indem er nämlich lediglich konstatiert, Frau Gern habe die *vollenden konsequenzen* […] *auf SICH zu ziehen* (Zeilen 16–18), liefert er kein fachliches Wissen, worin eben diese Konsequenzen bestehen. Zugleich – und dies erscheint mit Blick auf das fehlende Argumentieren noch relevanter – kommt diese Assertion faktisch einer Entscheidung der QUAESTIO gleich. Allerdings behandelt Sergej sie nicht als solche, denn der Entscheidung ist keine Prüfung der SUBQUAESTIONES vorausgegangen. Vielmehr deproblematisiert er die zu klärende Frage, indem er das Vorliegen des Tatbestands annimmt, ohne dies zu begründen, und indem er die Rechtsfolge als „natürliche" Konsequenz aus dem Vorliegen des Tatbestands perspektiviert.

Im Ergebnis ist das Datum #7|13 folglich ein Beispiel für ein fehlendes Argumentieren, da keine Begründungen angeführt werden. Aber auch wenn Positionen begründet werden, so können sich die angeführten Argumente in ihrer Qualität unterscheiden und damit ebenfalls Unterschiede in der Ausgebautheit konstituieren. Dies möchte ich im Folgenden an einem Beispiel illustrieren, das inhaltlich mit dem Datum #7|10 vergleichbar ist. Denn ebenso wie Matthias, der sich gegen die Anwendung der Validation positioniert, spricht sich auch Gerrit in dem folgenden Ausschnitt #7|14 zunächst gegen ein bestimmtes Vorgehen aus, um anschließend ein alternatives Vorgehen vorzuschlagen.

111 Gemeint ist hier wohl „Haftung aus unerlaubter Handlung" (Klie 2013: 77). Die Ausführungen sind ohne Wissen über den Prüfungsgegenstand nur schwer nachvollziehbar, da Sergej die möglichen Anspruchsgrundlagen durch *also* anschließt und damit nahelegt, dass es sich um eine Paraphrase der zuvor eingeführten Rechtsgebiete handelt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#7|14 ((04:58–05:19))

TK1.1_GD, Kandidat: Gerrit Dittmann (L1: Deutsch, Niveau: AM|B2.2)

```
0001 GD ich allgeMEIN (.) würde h° (0.49) bei mir auf arbeit nich
        nur das rot modell anwenden bei (.) beginnender demenz,
0002    (0.3)
0003    ((schmatzt)) ick würde die m modelle n bisschen MIschen
        weil man eh-
0004    (0.77)
0005    äh: mit validation und böhm biografie (0.63) und halt (0.4)
        ROT;
0006    (0.83)
0007    zuSAMmenarbeitet;
0008    find ich das muss man (0.82) EINfach;
0009    man kann nicht ein modell alLEIne benutzen weil die mischen
        sich insgesamt;=
0010    =geNAU.
```

Zunächst fällt auf, dass sich Gerrit – ebenso wie Matthias in Datum #7|10 – in seiner Rolle als Pflegekraft in das Gespräch einbringt (*ich*: Zeile 1) und auf seine berufliche Erfahrung rekurriert. So stellt er durch die umgangssprachliche Wendung *bei mir auf arbeit* (Zeile 1) einen Bezug zu seiner beruflichen Tätigkeit her. In derselben Turnkonstruktionseinheit positioniert er sich gegen die ausschließliche Anwendung des Realitäts-Orientierungs-Trainings (*rot modell*: Zeile 1) und spricht sich in der folgenden Turnkonstruktionseinheit für die kombinierte Anwendung mehrerer Modelle aus (Zeile 3).

Durch den Anschluss mit dem kausalen Konnektor *weil* (Zeile 3) projiziert er eine Begründung. Wie also stützt Gerrit seine Position? Zunächst verschiebt er die Referenz von *ick* (Zeile 3) auf *man* (Zeile 3) und stellt somit seine persönliche Präferenz für die Kombination der Modelle als ein allgemein übliches Vorgehen dar. Dieses refokussiert er im Anschluss als Notwendigkeit (*das muss man (0.82) EINfach*: Zeile 8), während er die alleinige Anwendung eines Modells durch die negierte Form von *können* modalisiert (*man kann nicht*: Zeile 9). Bezeichnenderweise entspricht diese Reformulierung, dass man nicht ein Modell allein benutzen könne, genau seiner Ausgangsposition, die nun allerdings das Format einer allgemeingültigen Regel aufweist. Diese begründet er durch den Hinweis auf eine Eigendynamik (*die mischen sich insgesamt*: Zeile 9). Damit erscheint seine ursprünglich als pflegerische Entscheidung eingebrachte Position nun als ein quasi-natürlicher Prozess.

Insgesamt ist festzustellen, dass die als Begründung eingebrachten Propositionen lediglich Generalisierungen der Position darstellen, die sie stützen sollen. Die Argumentation ist insofern zirkulär, als kein (Fach-)Wissen prozessiert wird. Sie ist zudem institutionell wenig passend, denn die durch die Prüfungsaufgaben geforderte pflegerische Entscheidung wird als ein eigendynamischer Prozess perspektiviert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abschließend möchte ich die im Verlaufe des Kapitels herausgearbeiteten Merkmale zusammenfassen. Während sich ausgebaute Erklärungen und Argumentationen dadurch auszeichnen, dass sie als global-semantische Einheiten hergestellt werden, sind wenig ausgebaute Formate eher listenförmig gestaltet. Für das Erklären ist darüber hinaus relevant, in welchem Maße das EXPLANANDUM aufgesplittet und ein Zusammenhang zwischen den Bestandteilen hergestellt wird. Entsprechend kommt es beim Argumentieren darauf an, wie stark die eigene Position entfaltet und die Gegenposition einbezogen wird. Dafür ist es notwendig, dass logische Relationen zwischen den einzelnen Propositionen expliziert werden. Die Begründungen, die zur Stützung der eigenen Position eingebracht werden, tragen dadurch zur Ausgebautheit bei, dass sie (Fach-)Wissen verarbeiten. Über die vorgängig präsentierten Analysen hinaus lässt sich als weiteres Merkmal von ausgebauten Erklärungen und Argumentationen hinzufügen, dass diese keine Lücken aufweisen. Das bedeutet für das Argumentieren, dass Begründungsketten vollständig sind (s. Amorocho 2022: Datum #7|16a), und für das Erklären, dass sich das EXPLANANDUM aus der Summe der bearbeiteten EXPLANANTIA ergibt.

Während Studien zur Erklär- bzw. Argumentationskompetenz häufig so vorgehen, dass sie die in den Daten rekonstruierten Formate in eine hierarchische Abfolge bringen (s. z. B. zum Erklären: Ernst-Weber 2019; Gadow 2016; zum Argumentieren: Krelle 2014; Grundler 2011: 198–229), soll ein solches Vorgehen in der vorliegenden Studie bewusst nicht gewählt werden. Denn anders als bei elizitierten Daten, bei denen die Stimuli in der Regel konstant gehalten werden, bearbeiten die KandidatInnen der vorliegenden Studie unterschiedliche Gegenstände und Aufgaben. Entsprechend sind die im Korpus vorgefundenen Erklärungen und Argumentationen zu verschiedenartig, um sie auf einer gemeinsamen Skala zu verorten.

Darüber hinaus ist grundsätzlich zu bedenken, dass das Erklären und Argumentieren in den Prüfungsgesprächen unterschiedliche Funktionen erfüllen kann und ausgebaute Formate insofern nicht zwingend funktional sind. Denn einerseits können die beiden Aktivitäten durch eine Prüfungsaufgabe explizit gefordert sein, andererseits aber kommen sie auch eingebettet in größere Sequenzen vor. Wird nun aber beispielsweise der Begriff des Erfüllungsgehilfen im Rahmen der Darstellung der vertraglichen Haftung erklärt, so wäre eine kleinschrittige Zerlegung des EXPLANANDUMS wenig funktional, da sie zu einer Fokusverschiebung führen würde. Und schließlich gehört es zu den konstitutiven Merkmalen von Prüfungsgesprächen, dass die AdressatInnen ExpertInnen sind, womit „Verkürzungen" durchaus auch dem RECIPIENT DESIGN geschuldet sein können. Insofern ist abschließend zu betonen, dass die Ausgebautheit, die im vorliegenden Teilkapitel im Fokus stand, nicht mit Angemessenheit oder Erwartungskonformität gleichgesetzt werden kann.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

7.3.2 Abstraktion

In berufsbezogenen Vermittlungskontexten spielt einerseits die Aneignung allgemeingültigen Fachwissens eine Rolle, andererseits aber geht es auch um die Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Situationen. Entsprechend dieser doppelten Ausrichtung ist für das Erklären und das Argumentieren zu beobachten, dass sich die rekonstruierten Sequenzen in unterschiedlichem Maße dem einen oder dem anderen Pol zuordnen lassen. Sie unterscheiden sich folglich im Hinblick auf ihr Abstraktionsniveau. Dabei ist mit Abstraktion die Darstellungsweise der Verallgemeinerung gemeint (s. Roelcke 2005: 27), während mit Konkretisation die Darstellung als ein spezifischer Fall bezeichnet werden soll (s. Roelcke 2005: 27).

Mit Blick auf das Korpus insgesamt ist allerdings festzustellen, dass die interindividuellen Unterschiede im Abstraktionsniveau deutlicher beim Erklären als beim Argumentieren hervortreten. Dies liegt darin begründet, dass das Argumentieren in der Regel durch die Entscheidung eines konkreten Sachverhalts evoziert wird, so dass ein Argumentieren auf einem durchgängig hohen Abstraktionsniveau eo ipso ausgeschlossen ist. Entsprechend beschränken sich die Unterschiede auf die lokale Ebene, namentlich auf das Ausmaß, in dem generisches Wissen für die Begründungen verarbeitet wird. Aufgrund dieser Beschränkung erscheinen die Argumentationen weniger geeignet, um die interindividuellen Varianzen im Hinblick auf das Abstraktionsniveau zu verdeutlichen. Deshalb werde ich im vorliegenden Teilkapitel lediglich Erklärungen als Beispiele heranziehen.

Im Folgenden möchte ich zwei inhaltlich vergleichbare Erklärungen gegenüberstellen. Während sich die abstrakte Erklärung dadurch auszeichnet, dass wie beim Berichten (s. Zifonun et al. 1997: 127) höherstufige Handlungsbeschreibungen dominieren (s. #7|15b), weist die konkrete Erklärung eine szenische Ausgestaltung auf (s. #7|16). Beiden Erklärungen liegt die folgende schriftliche Prüfungsaufgabe zugrunde (s. #7|15a).

#7|15a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #7|15b und #7|16

Erklären Sie den Begriff der „passiven Sterbehilfe".

Die Prüfungsaufgabe setzt ein Erklären-was relevant. Die Kandidatin Barbara wählt dafür eine abstrakte Darstellungsweise.

#7|15b ((01:52–02:22))

TK2_BB_LF3.1, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BB ((schmatzt)) passive STERbehilfe?
0002    (0.95)
0003    ((schmatzt)) also das war ja jetzt ä? AKtive sterbehilfe,=
0004    =dann gibt es noch die PASsive sterbehilfe,
0005    °hhh ähm: (1.37) DA: ähm ist es so,
0006    dass sich ä? ein patient oder ein bewohner schon im zustand
        des sterbens beFINdet,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0007    (1.14)
0008    und der arzt jetz ähm: keine lebensrettenden maßnahmen (.)
        mehr °h (0.3) DURCHführt.=
0009    =also er stellt die (0.52) maSCHInen ab;
0010    oder auch die MAgensonde wird entfernt oder abgestellt-=
0011    =das wäre jetzt ne PASsive sterbehilfe,
```

Mit der Nominalphrase *passive STERbehilfe* (Zeile 1) etabliert die Kandidatin einen neuen thematischen Fokus und zeigt damit zugleich den Übergang zur nächsten Prüfungsaufgabe an. Durch die Anadeixis *das* refokussiert sie anschließend das zuvor Dargestellte (nicht im Transkript)[112] und „etikettiert" es nachträglich als aktive Sterbehilfe (Zeile 3). Damit schafft sie einen Bezugspunkt für die folgende Erklärung. Entsprechend führt sie in Zeile 4 erneut den Ausdruck der passiven Sterbehilfe ein, legt nun aber den Fokusakzent auf *PASsive* und betont damit den Kontrast zur aktiven Sterbehilfe. Mit der „formale[n] Ankündigung" (Morek 2012: 72) *DA: ähm ist es so* (Zeile 5) konstituiert sie das EXPLANANDUM, wobei die Katadeixis *so* auf den folgenden Erklärkern (Zeilen 6–10) vorausweist. Bei der anschließenden Einlösung der etablierten Erklärerwartung führt die Kandidatin zunächst das entscheidende Definitionskriterium in Form einer höherstufigen Handlungsbeschreibung ein (*keine lebensrettenden maßnahmen*: Zeile 8) und erläutert es dann durch die Nennung typischer Maßnahmen (Zeilen 9–10). Zum Abschluss der Erklärung re-orientiert sie auf den Ausdruck der passiven Sterbehilfe (Zeile 11) und schließt dadurch die eingangs eröffnete Klammer. Indem sie sich dabei einer Schlussformel im Sinne von Rehbein (1982b: 137) bedient, verweist sie gesprächsdeiktisch auf das zuvor Gesagte und rahmt ihre Erklärung als Einheit.

Bei der Bearbeitung des EXPLANANDUMS führt Barbara zwei Akteure ein, den Patienten oder Bewohner (Zeile 6) und den Arzt (Zeile 8). Beide werden nicht als Individuen perspektiviert, sondern in ihrer institutionellen Rolle und keiner der beiden Akteure wird in besonderem Maße fokussiert. Im Gegenteil rückt die Verwendung des Passivs (Zeile 10) sogar die Handlung selbst in den Mittelpunkt. Somit verbleiben sowohl die Darstellungen der Akteure als auch der Handlungen auf einem verhältnismäßig hohen Abstraktionsniveau.

Insgesamt bringt Barbara also eine kondensierte Erklärung hervor, bei der der Fokus auf die relevanten Merkmale des Begriffs gerichtet ist. Ihrer Bearbeitung der Erkläraufgabe möchte ich nun ein Beispiel gegenüberstellen, in dem eine deutlich konkretere Darstellungsweise gewählt wird (s. #7|16). Inhaltlich ist die folgende Erklärung nicht zutreffend, denn die Szene, die die Kandidatin im Zuge ihrer Erklärung entwirft, wäre unter die Beihilfe zum Suizid zu subsumieren (s. Klie 2013: 125). In der Analyse soll allerdings nicht die inhaltliche Korrektheit, sondern die sprachliche Gestaltung im Fokus stehen.

112 Sie bezieht sich auf die Tötung auf Verlangen, die sie vor dem präsentierten Ausschnitt dargestellt hat. Dabei hat sie bereits die Fachausdrücke *aktive und passive Sterbehilfe* erwähnt (s. TK2_BB_LF3.1, 00:57–01:20).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#7|16 ((02:06–02:44))

TK2_AR_LF3.1, Kandidatin: Alima Rihan (L1: Arabisch, Niveau Deutsch: AM|B2.2)

```
0001 AR ((schmatzt)) °hhh erklären sie den begriff hh° passive
        STERbehilfe.
0002    (0.26)
0003    also die passive STERbehilfe,
0004    °hh ähm:: (0.47) wenn ich jetz JEmand,
0005    er (.) sacht zu mir er möchte STERben?
0006    (0.64)
0007    er is aber klar im KOPF,
0008    (0.73)
0009    und ich STELL ihn-
0010    äh also er möchte von mir n n °hhh medikaMENtencocktail.
0011    (1.49)
0012    und (0.35) ich stell ihn das HIN?
0013    (0.26)
0014    aber er is muss ja noch in der LAge sein es selber in die
        hand zu nehmen;
0015    oder mit STROHhalm zu trinken;
0016    °h er muss ja ja die: (1.0) entSCHEIdung;
0017    (0.35)
0018    ALso de;
0019    (1.07)
0020    °h (1.64) er muss es ja selber TRINken.=h°
```

Anders als Barbara in Datum #7|15b liest Alima die Aufgabe eingangs vor (Zeile 1) und rahmt die folgende Erklärung dadurch als Bearbeitung einer Prüfungsaufgabe. Den Beginn eben dieser Bearbeitung markiert die Orientierung auf das durch die Aufgabe konstituierte EXPLANANDUM, den Begriff *passive STERbehilfe* (Zeile 3). Allerdings deuten die anschließenden Häsitationsmarker an, dass die Kandidatin Schwierigkeiten hat, die Gegenstandsorientierung beizubehalten und – so kann vermutet werden – eine abstrakt-generische Begriffserklärung hervorzubringen (Zeile 4). Entsprechend entscheidet sie sich für eine alternative Bearbeitung. Unter Verwendung der konditionalen Subjunktion *wenn* eröffnet sie einen mentalen Raum (s. Ehmer 2011: 58; Auer 2000a: 16; Fauconnier 1984) und lenkt die Aufmerksamkeit damit auf eine fiktive, „mental zu repräsentierende Situation" (Schilling 2001: 175) (Zeile 4). Diese Situation ist durch zwei AkteurInnen bestimmt, die Kandidatin selbst, auf die sie durch die Sprecherdeixis *ich* verweist (Zeile 4), und *JEmand* (Zeile 4) bzw. *er* (z. B. Zeile 5). Bezeichnenderweise unterlässt es die Kandidatin also, die Personen nominal zu charakterisieren. Dadurch wird erst in den Folgeäußerungen deutlich, dass sie sich als Pflegekraft perspektiviert und dem zweiten Akteur die Rolle eines Pflegebedürftigen zukommt.

Im Unterschied zu Barbara (#7|15b) positioniert sich Alima folglich in der Rolle der Pflegekraft und baut die fiktive Situation im weiteren Verlauf der Erklärung

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zu einem Szenario aus (s. Brünner 2011: 320–324). Dieses besteht darin, dass eine Pflegekraft einem sterbewilligen Patienten Medikamente bereitstellt und ihm damit den Suizid ermöglicht. Bei der Ausgestaltung dieses Szenarios nutzt die Kandidatin stilistische Mittel der szenischen Darstellung wie die indirekte Wiedergabe einer fingierten Patientenäußerung (*er (.) sacht zu mir er möchte STERben?:* Zeile 5). Dadurch gerät die Setzung, die eingangs durch den expliziten SPACEBUILDER *wenn* eingeführt wurde (s. Ehmer 2011: 38), immer stärker in den Hintergrund und die imaginierte Situation erscheint als eine reale.

Neben den beiden AkteurInnen wird die fiktive Situation durch ein Instrument bestimmt, welches die Kandidatin als *medikaMENtencocktail* (Zeile 10) einführt. Aus Laienperspektive handelt es sich dabei um ein konkretes Instrument, das zur Anschaulichkeit der Szene beiträgt. Fachlich betrachtet hingegen ist das Instrument unterspezifiziert, denn juristisch entscheidend ist die Frage, ob es sich um Medikamente handelt, die den Tod herbeiführen. So mag die alltagssprachliche Bezeichnung „Medikamentencocktail" zwar negativ konnotiert sein, mit einer (Selbst-)Tötungsabsicht wird der Ausdruck in der Regel aber nicht in Verbindung gebracht.

Vergleicht man nun die Handlungsbeschreibungen von Alima mit denen von Barbara (s. #7|15b), so fällt erstens auf, dass die Kandidatin auf höherstufige Handlungsbeschreibungen verzichtet, und zweitens, dass sie keine typischen Maßnahmen benennt, durch die die passive Sterbehilfe vollzogen wird. Vielmehr konstruiert sie eine Abfolge von konkreten Handlungen, die die AkteurInnen vollziehen (*ich stell ihn das HIN*: Zeile 12; *in die hand [..] nehmen*: Zeile 14; *mit STROHhalm […] trinken*: Zeile 15). Damit nutzt sie ein narratives Strukturierungselement für die Ausgestaltung ihrer Erklärung.

Insgesamt wählt Alima also eine konkrete Darstellungsweise, bei der der Fokus auf dem Handeln der Pflegekraft liegt. Im Unterschied zu Barbara führt sie die AkteurInnen nicht durch institutionelle Rollenbezeichnungen ein und benennt kein generelles Definitionskriterium. Zur konkreten Darstellungsweise tragen auch die narrativen Gestaltungselemente bei, denn durch die fingierte Patientenäußerung und die konkreten Handlungsbeschreibungen wird die Szene anschaulich gemacht.

Anders als in Erklärungen, in denen ein Beispiel zur Illustration verwendet wird, verbleibt die Kandidatin durchgängig im konkreten Szenario. So stellen die beiden Bedingungen, die sie etabliert, die einzige „Spur" einer abstrakten Darstellungsweise dar. Diese bestehen erstens darin, dass der Patient *klar im KOPF* (Zeile 7) sein muss, und zweitens darin, dass er in der Lage ist, das Medikament selbst zu sich zu nehmen (Zeilen 14–21). Da diese Bedingungen auch für andere Situationen als für die illustrativ ausgestaltete gelten, weist Alima mit ihnen über das konkrete Szenario hinaus.

Die Konkretheit der Darstellung geht im vorliegenden Beispiel mit einer geringeren Fachlichkeit einher, denn die Kandidatin versäumt es, die juristisch

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

relevanten Merkmale des Begriffs zu prozessieren (s. Teilkapitel 7.3.3). Eine konkrete Darstellung ist aber nicht notwendigerweise zugleich wenig fachlich. Im Gegenteil macht der Fallbezug, der insbesondere im Teilkorpus Otto relevant ist, eine Darstellung mit konkreten Anteilen sogar in vielen Fällen erforderlich. Dies konstituiert möglicherweise einen Unterschied zu „klassischen" Prüfungsformaten im akademischen Kontext. So verdeutlicht das Beispiel in Rahn (2022: 345–353), wie mit der Reduktion des Abstraktionsniveaus durch Nutzung biografischer Anknüpfungspunkte zugleich eine größere Alltagsnähe einhergeht. Im berufsbezogenen Kontext hingegen können konkrete Darstellungsweisen – auch jenseits des Fallbezugs – dazu dienen, das Vorliegen von praxisrelevantem Handlungswissen zu demonstrieren. Dies möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen, bei dem eine Kandidatin ein instruktionsähnliches Format[113] wählt, um zu erklären, wie man Schmerzen erfassen kann (s. #7|17).

Zum Kontext ist vorauszuschicken, dass der Ausschnitt aus der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' stammt und entsprechend mit einer Aufgabe des Prüfenden beginnt (Zeilen 1–5). Im Verlauf der Prüfung ist die Kandidatin bereits kurz auf das Thema Schmerzanamnese eingegangen, womit sie einen durch die Prüfungsmaterialien vorgegebenen thematischen Schwerpunkt bearbeitet hat. Inhaltlich hat sie dabei erstens deren Relevanz hervorgehoben, zweitens die Diagnoseinstrumente Schmerzskalen und Bilder erwähnt und drittens darauf hingewiesen, dass nur der Patient selbst seine Schmerzen einschätzen könne (s. TK2_DA_LF1.3, 04:15–04:33).

#7|17 ((07:37–08:21))

TK2_DA_LF1.3, Kandidatin: Diana Aufinger (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüfer: Philip Brandt

```
0001 P|PB äh:m ((schmatzt)) äh:m ((schmatzt)) zur schmerz:anamNEse;
0002      zu schmerzasSESSment ähm:;
0003      °h erzählen sie noch mal ganz kurz was zu exPERtenstandard
          dazu sagt.
0004      (2.28)
0005      pflege von menschen mit SCHMERzen;
0006      (0.45)
0007 DA   pflege vo[n men][schen mit SCHMERzen].
0008 P|PB          [JA   ];
0009                     [wann man     schmer]zen erFASST,
0010      mit welchen instruMENten man das machen kann;
```

113 Beim Instruieren geht es um die Vermittlung von Wissen zur Erweiterung der Handlungskompetenz des Adressaten / der Adressatin (s. Maxin 2018: 309; Becker-Mrotzek 2004; Ahrenholz 1998; Weber 1982). Ob man das Instruieren als Form des Erklärens auffasst (s. Ernst 2017: 166; Stude 2003) oder es als dem Erklären nahestehend betrachtet (s. Kotthoff 2013: 194), hängt vom zugrunde gelegten Erklärbegriff ab.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0011 DA    (0.35)
0012       also es g[ibt] eine schmerzSKAla,
0013 P|PB           [MH ],
0014 DA    [von ] eins bis ZEHN,
0015 P|PB  [(MH)];
0016       mh_HM,
0017 DA    (0.23)
0018       daran kann der ME-
0019       das muss der mensch aber SELber bestimm-
0020       also s der kann ja seine SCHMERZ nur selber einteilen;
           =[ne   ]?=
0021 P|PB   [mh_HM],
0022 DA    =und dann [   FR]AG ich ihn halt,
0023 P|PB             [mh_HM],
0024 DA    °h ähm welcher SPANne;
0025       eins ist zum beispiel n ganz LEICHter schmerz,=ne?
0026       (0.28)
0027       und er soll mir dann sagen ob die schmerzen ganz STARK
           sind und das trag ich dann-=
0028       =und dieses diese SCHMERZskala °h muss ich äh;
0029       °h ((schnieft)) (.) ((schmatzt)) (.) in jeder
           pflegemaßnahme muss ich sie FÜHren.
0030       (0.34)
0031       bei JEder pfl-
0032       also ich MUSS dem äh?-
0033       die kann ich nich nur einmal am TAG machen?
0034       die muss regelmäßig geMACHT werden.
```

Der Ausschnitt beginnt damit, dass der Prüfende eine Aufgabe stellt (Zeilen 1–5). Dabei geht er so vor, dass er zunächst das von der Kandidatin im Laufe der Prüfung bereits behandelte Thema *schmerz:anamNEse* bzw. *schmerzasSESSment* reetabliert (Zeilen 1–2), ohne dabei allerdings auf ihre Ausführungen Bezug zu nehmen. Im Aufgabenkern verengt er den thematischen Fokus auf den *exPERtenstandard* (Zeile 3) und liefert nach einer Pause, in der keine Turn-Übernahme der Kandidatin erfolgt, die Information nach, dass er sich auf die *pflege von menschen mit SCHMERzen;* bezieht (Zeile 5). Da es sich dabei um das Prüfungsthema handelt, ist davon auszugehen, dass der Prüfende hier eine Information nachliefert, die er zuvor als COMMON GROUND angesehen hat.

Die Aufgabe selbst besteht darin, etwas zum aktuellen Expertenstandard zu *erzählen* (Zeile 3). Trotz der Wahl des Operators ist nicht davon auszugehen, dass die Erwartungen des Prüfenden tatsächlich auf eine narrative Einheit gerichtet sind. Vielmehr zielt die Aufforderung wohl auf eine übersatzmäßige Antwort, deren konkrete Ausgestaltung der Kandidatin selbst überlassen bleibt. Die Aufgabe setzt folglich kein Erklären relevant, sondern eröffnet einen verhältnismäßig großen Gestaltungspielraum. Entsprechend wird auch inhaltlich lediglich ein thematischer Fokus vorgegeben, nicht aber nach spezifischen Wissenselementen gefragt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dass Diana nach ihrer Turn-Übernahme die vorangegangene Äußerung des Prüfenden wiederholt, deutet auf eine Desorientierung bezüglich der Aufgabe hin. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass es sich nicht um den thematischen Fokus der Aufgabe handelt, sondern – wie bereits erwähnt – um das Prüfungsthema. Der Prüfende erkennt dies und beginnt bereits parallel zu ihrem Turn, die Aufgabe zu konkretisieren, indem er Fragen nachliefert, die einen konkreten Suchbereich vorgeben (Zeilen 9–10). Namentlich erfragt er die zeitliche Terminierung (*wann*: Zeile 9) und die *instruMENte[ ]* (Zeile 10) der Schmerzerfassung.

Die Kandidatin entscheidet sich, in ihrer Antwort die Frage nach den Instrumenten zu bearbeiten. Mit der Thematisierung der bereits früher im Prüfungsverlauf erwähnten *schmerzSKAla* (Zeile 12) wird diese zugleich als Erklärgegenstand etabliert. Anschließend liefert sie zunächst grundlegendes Wissen zum Aufbau (*von eins bis ZEHN,*: Zeile 14) und zur Funktionsweise (Prinzip des Selbstassessments, Zeilen 18–20). Dabei wählt sie eine abstrakte Darstellungsweise, bei der die Orientierung auf dem Gegenstand bzw. auf einem nicht näher bestimmten generischen Akteur liegt (*der mensch*: Zeile 19). In Zeile 22 hingegen ändert sie ihr Vorgehen. Anstatt mit der abstrakten Erklärung der Funktionsweise fortzusetzen, steigt sie in MEDIAS RES in ein Pflegeszenario ein, in welchem sie als Pflegekraft die Schmerzskala einsetzt. Sprachlich zeigt sich dies erstens an der Einführung einer temporalen Orientierung (*dann*: Zeile 22) und zweitens an der (graduellen) ORIGO-Verschiebung, durch die sich die Kandidatin in der Rolle der Pflegekraft in das Gespräch einbringt (Sprecherdeixis *ich*: Zeile 22, s. genauer Teilkapitel 6.3). Damit wählt sie das Verfahren eines Erklärens am Beispiel (s. Ernst 2017: 167). Im Zuge dessen expliziert sie drei Teilhandlungen:

1. EGO: Frage nach der Spanne (Zeilen 22–25)
2. ALTER: Einschätzen der Stärke durch den Patienten (Zeile 27)
3. EGO: Eintragen in die Schmerzskala (Zeile 27)

Die Kandidatin stellt die Anwendung der Schmerzskala also als eine aus drei Teilhandlungen bestehende Interaktion mit dem Patienten dar. Durch diese Rahmung als Ablaufwissen (s. Ernst 2017: 180) zeigt sie, dass sie die Schmerzskala in der beruflichen Praxis anwenden kann. Insofern erfüllt die konkrete (und detaillierte) Darstellung hier die Funktion, berufliche Handlungskompetenz zu demonstrieren.

Anschließend verlässt Diana das konkrete Szenario und ergänzt die Regel, dass die Schmerzskala regelmäßig zu führen ist (Zeilen 28–34). Damit bearbeitet sie zugleich die Frage des Prüfenden nach der zeitlichen Terminierung. Während sie die Regel zunächst unter Verwendung der Sprecherdeixis formuliert (Zeilen 28–33), schließt sie die explanative Sequenz mit einer generischen Passivkonstruktion ab (Zeile 34).

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Kandidatin ihre Erklärung durch abstrakte Elemente rahmt. Im Kern aber wählt sie ein instruktionsähnliches Format, welches mit einem hohen Grad an Konkretheit verbunden ist. Damit demonstriert sie, dass sie über praxisrelevantes Ablaufwissen verfügt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Im vorliegenden Teilkapitel wurden interindividuelle Unterschiede beschrieben, die das Abstraktionsniveau der im Korpus vorgefundenen Erklärungen und Argumentationen betreffen. Diese zeigen sich deutlicher beim Erklären als beim Argumentieren. So kontrastieren im Korpus abstrakt-generische Begriffserklärungen wie das Datum #7|15b mit konkreten Darstellungsweisen, bei denen ein Szenario zur Veranschaulichung eines Begriffs dient (s. #7|16). Welche der rekonstruierten Darstellungsweisen dabei den Erwartungen der Prüfenden entspricht, soll an dieser Stelle nicht generell entschieden werden (s. dazu Teilkapitel 10.3). Für die beiden Begriffserklärungen zur passiven Sterbehilfe aber, die im vorliegenden Teilkapitel gegenübergestellt wurden (#7|15b und #7|16), ist zumindest zu konstatieren, dass die Prüfungsaufgabe das Prozessieren allgemein gültiger (und damit abstrakter) Merkmale relevant setzt und eine ausschließlich konkrete Darstellungsweise diese Relevanzen nicht zu bedienen vermag. Zugleich wurde mit dem Datum #7|17 allerdings auch ein Beispiel einbezogen, in dem die Prüfungsaufgabe derart offen gestaltet ist, dass die von der Kandidatin gewählte konkrete Darstellungsweise durchaus mit den Vorgaben zu vereinbaren ist. Außerdem ermöglicht ihr das gewählte Verfahren, das Verfügen über beruflich relevantes Ablaufwissen zu demonstrieren.

Abschließend sei nochmals darauf hingewiesen, dass das Abstraktionsniveau innerhalb von Erklärungen und Argumentationen durchaus variieren kann. So wechselt selbst die Kandidatin Barbara bei der Erklärung des Begriffs der passiven Sterbehilfe auf eine konkretere Ebene, um zu verdeutlichen, worin lebensrettende Maßnahmen bestehen können (s. #7|15b). Umgekehrt rahmt Diana ihre konkrete Ablauferklärung durch abstrakte Elemente (s. #7|17). Abstraktion und Konkretisation sind somit als relative und dynamische Merkmale aufzufassen.

7.3.3 Fachlichkeit

Bei den untersuchten Prüfungsgesprächen handelt es sich um Fachprüfungen. Dies lässt zunächst erwarten, dass die KandidatInnen fachliches Wissen einbringen. Fachliche Kontexte zeichnen sich aber nicht nur durch die Exklusivität ihrer Wissensbestände aus. Vielmehr unterscheiden sich auch die fachlichen Praktiken des Erklärens und Argumentierens von denen des Alltags. So wurde bereits im Zuge der Ausführungen zum Erörtern auf die Spezifika eines juristischen Argumentierens eingegangen.

Nun handelt es sich bei den KandidatInnen allerdings nicht um ausgewiesene ExpertInnen, sondern um Auszubildende, die ihre Qualifikation für den Beruf gerade unter Beweis stellen müssen. Interindividuelle Unterschiede zeigen sich entsprechend im Hinblick darauf, inwieweit eine Orientierung an den fachlichen Praktiken des Erklärens und Argumentierens erkennbar ist. So gestalten einige KandidatInnen diese Aktivitäten eher alltagsnah und es lassen sich Unterschiede im Hinblick darauf rekonstruieren, in welchem Maße auf fachliches Wissen zurückgegriffen wird. Im vorliegenden Teilkapitel sollen daher interindividuelle

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Varianzen in den Blick genommen werden, die eben diese Fachlichkeit des Erklärens und Argumentierens betreffen. Anders als bei den anderen beiden Parametern, bei denen die Frage der Konvergenz mit den prüferseitigen Erwartungen zunächst bewusst offengelassen wird, darf für eine Fachprüfung angenommen werden, dass ein hohes Maß an Fachlichkeit im Allgemeinen gefordert ist.

Zur Illustration geringer Fachlichkeit möchte ich zunächst ein Beispiel aus dem rechtlichen Teil anführen (s. #7|18b). Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Kandidatin auf Alltagsnormen bezieht, anstatt den Sachverhalt unter juristische Kategorien zu subsumieren.

Zum Kontext ist vorauszuschicken, dass der Prüfung ein außergewöhnlich umfangreicher Fall zum Arbeitsrecht zugrunde liegt, in dem es um die Wirksamkeit einer fristlosen Kündigung geht. Der Mitarbeiter, dessen Kündigung strittig ist, arbeitet für einen ambulanten Pflegedienst und hat sein Diensthandy für private Zwecke genutzt, obwohl er sich durch eine Unterschrift verpflichtet hat, es nur für dienstliche Zwecke zu verwenden. Bei einer Überprüfung hat der Arbeitgeber herausgefunden, dass er allein in einem Zeitraum von elf Tagen private Telefonate geführt hat, die Gebühren in Höhe von fast 2000 Euro verursacht haben. Die Kandidatin soll nun entscheiden, ob die Kündigung, der keine Abmahnung vorausging, wirksam ist. Dass diese Entscheidung eine argumentative Bearbeitung erforderlich macht, wird in der Prüfungsaufgabe durch das Etablieren einer Begründungspflicht indiziert (s. #7|18a).

#7|18a Schriftliche Prüfungsaufgabe

Konnte die „Ambula GmbH" das Arbeitsverhältnis mit dem Altenpfleger wirksam kündigen, oder halten Sie die Kündigung für unverhältnismäßig und es hätte einer vorherigen Abmahnung des Altenpflegers A bedurft? Begründen Sie Ihre Auffassung.

Der Ausschnitt #7|18b stellt die Bearbeitung dieser schriftlichen Prüfungsaufgabe dar. Ihm ist eine (selektive) Wiedergabe des Falls vorausgegangen.

#7|18b ((01:32–02:48))

TK2_MM_LF3.1, Kandidatin: Maria Meusler (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

```
0001 MM    dann ging das DArum (.) ähm: (4.55) äh::m;
0002       (0.2)
0003       moMENT,
0004       (0.23)
0005       begründen sie ihre AUFfassung ob das eben halt-=
0006       =ach so sie hatte dann die fristlose
           KÜN[digung be]kommen;=
0007 P|MA     [mh_HM    ],
0008 MM    =entSCHULdigung,
0009       °hh (.) und äh es geht eben halt DArum ähm;
0010       ich soll eben halt begründen ob es (.) RECHTSkräftig ist,=
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0011        =dass sie eben halt diese fristlose KÜNdigung bekommen
            hat.
0012        °hh (0.57) und ich bin der meinung JA:?
0013        (1.03)
0014        weil sie eben halt auch unterschrieben hat (.) dass (.)
            dieses handy nur für berufliche ZWEcke (0.25) benutzt
            werden darf,
0015        (0.44)
0016        °hh sie hat sich nicht dran geHALten,
0017        (1.12)
0018        ((schmatzt)) (.) u:nd äh dadurch ist eben halt auch diese
            große SUMme entstanden,
0019        was für die FIRma natürlich ein-
0020        (0.23)
0021        eine enorme SUMme darstellt,
0022        wenn das JEder machen würde denn;
0023        (1.54)
0024        JA;
0025        (0.54)
0026        wär das NICH so schön;
0027        (2.34)
0028        JA::;
0029        (0.34)
0030        äh:m: dann hieß es ja erst ob sie eine ABmahnung ob das
            reichen würde,
0031        (0.35)
0032        vorerst eine ABmahnung?
0033        (1.49)
0034        wo ich SAge;
0035        (0.58)
0036        ne abmahnung: (0.62) is für mich nicht ZUlässig,
0037        weil wie geSAGT ähm;
0038        (0.59)
0039        abmahnen heißt ja m (0.36) also MAHnen;
0040        (0.4)
0041        und w ich weiß ja nich ob sie das NOCHmal wieder macht;
0042        (1.05)
0043        und ich sach immer wer_s EINmal macht (0.29) lässt es
            <<lachend> nich >,
0044        (0.38)
0045 P|MA   h° °h
0046 MM     (0.54)
0047        deswegen sage ich also die kündigung (.) ist (0.44)
            RECHtens.
0048        (1.28)
```

Global geht die Kandidatin so vor, dass sie die Alternativfragen der Prüfungsaufgabe als SUBQUAESTIONES behandelt, die sie nacheinander relevant setzt und bearbeitet. Entsprechend beginnt der Ausschnitt damit, dass sie einen Teil der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schriftlichen Prüfungsaufgabe wiedergibt (Zeilen 1–11). Unterbrochen wird diese Wiedergabe allerdings durch einen Einschub, in dem sie die für die Prüfungsaufgabe relevante Information nachträgt, dass dem Mitarbeiter (bzw. in ihrer Darstellung: der Mitarbeiterin) fristlos gekündigt wurde (Zeile 6). Durch die Wiedergabe wird zugleich die erste SUBQUAESTIO etabliert, welche – wie sie es formuliert – in der Frage nach der Rechtskräftigkeit der ausgesprochenen Kündigung besteht. Den Argumentationskern bildet die positive Entscheidung dieser SUBQUAESTIO, die sie anschließend begründet (Zeilen 12–26). Indem sie die Bearbeitung mit einem Phraseologismus schließt, rekurriert sie auf ein moralisches Prinzip (Zeilen 22–26). Ein analoges Vorgehen wählt sie in Bezug auf die zweite SUBQUAESTIO. Diese besteht – wiederum in ihrer Formulierung – in der Frage, ob eine Abmahnung (vorerst) ausreichend ist (Zeile 30–32). Mit der Nennung dieser SUBQUAESTIO, die abermals als Wiedergabe gerahmt wird, ist zugleich deren Relevantsetzung vollzogen. Darauf folgt die Entscheidung, dass eine Abmahnung nicht *ZUlässig* sei (Zeile 36), welche anschließend begründet wird. Den Abschluss bildet eine sprichwortähnliche Generalisierung (Zeile 43). Nach einer Pause schließt die Kandidatin den Rahmen der Aufgabenbearbeitung insgesamt, indem sie – eingeleitet durch die kausale Anadeixis *deswegen* – nochmals einen Rückbezug zur ersten SUBQUAESTIO herstellt und die Kündigung als *RECHtens* (Zeile 47) bezeichnet.

An mehreren Stellen der Aufgabenbearbeitung manifestieren sich Planungsschwierigkeiten der Kandidatin, die sich in Abbrüchen, Häsitationsmarkern und dem Nachtrag zum Sachverhalt äußern. Das TIMING dieser Produktionsprobleme lässt vermuten, dass sie Schwierigkeiten hat, die Informationen der Prüfungsmaterialien für ihre mündliche Präsentation zu verarbeiten. Darüber hinaus zeigt sich bereits in der Grobanalyse, dass Maria nicht genau die QUAESTIO der schriftlichen Prüfungsaufgabe bearbeitet, sondern mehrere Verschiebungen vornimmt. Diese Verschiebungen tragen dazu bei, dass die Argumentation als wenig fachlich zu bezeichnen ist. Darüber hinaus genügen auch die angeführten Begründungen nicht den Anforderungen an eine fachliche Argumentation. In der folgenden Detailanalyse möchte ich diese beiden Merkmale deshalb genauer in den Blick nehmen und um einige weitere Aspekte ergänzen.

In dialektischer Terminologie wird eine Verschiebung der QUAESTIO als RED HERRING bezeichnet (s. Hannken-Illjes 2018: 48). Ein RED HERRING stellt eine spezifische Form der Fehlschlüssigkeit dar, die der IGNORATIO ELENCHI zuzuordnen ist. Darunter ist ein Fehlschluss zu verstehen, der sich dadurch auszeichnet, dass „die Relevanz der Argumentation für die Streitfrage und den Kontext nicht gegeben ist" (Hannken-Illjes 2018: 49). In Alltagssituationen sind solche QUAESTIO-Verschiebungen häufig zu beobachten, ohne dass die Interagierenden sie als problematisch wahrnehmen (s. Hannken-Illjes 2018: 49; Deppermann 2006: 14). Demgegenüber ist davon auszugehen, dass sie in Prüfungsgesprächen vor allem dann als Problem behandelt werden, wenn die QUAESTIO in Form einer schriftlich fixierten Prüfungsaufgabe vorliegt, deren Lösung die KandidatInnen vor-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

bereitend erarbeiten können. Interaktional lässt sich diese Negativbewertung dort nachweisen, wo die Prüfenden intervenierend eingreifen, um die KandidatInnen auf die Aufgabenbearbeitung zu orientieren.

	(Teil-)Aufgaben des Argumentierens	Formulierung der QUAESTIO
1.	QUAESTIO schriftlich	Kündigung wirksam oder Kündigung unwirksam, da Abmahnung erforderlich?
2.	Relevantsetzen erste SUBQUAESTIO (Zeilen 10–11)	Kündigung rechtskräftig?
3.	Relevantsetzen zweite SUBQUAESTIO (Zeile 30–32)	Abmahnung (vorerst) ausreichend?
4.	Bearbeiten zweite SUBQUAESTIO (Zeile 36)	Abmahnung nicht zulässig
5.	Abschließen gesamt (Zeile 47)	Kündigung rechtens

Tabelle 15: Verschiebungen der QUAESTIO in Datum #7|18b (eigene Darstellung)

Um die Verschiebungen der QUAESTIO zu verdeutlichen, sind in der Tabelle 15 die unterschiedlichen Formulierungen im Überblick dargestellt. Dabei bezieht sich die Zeile „QUAESTIO schriftlich" auf die Formulierung der schriftlichen Prüfungsaufgabe, während in den übrigen Zeilen die Formulierungen wiedergegeben sind, die die Kandidatin bei der Bearbeitung von (Teil-)Aufgaben des Argumentierens verwendet.

Wie bereits eingangs erwähnt, behandelt Maria die Alternativfrage der schriftlichen Aufgabenstellung als zwei SUBQUAESTIONES. Dabei entspricht die erste von ihr relevant gesetzte SUBQUAESTIO propositional der ersten Alternative der schriftlichen Prüfungsaufgabe, wenn man annimmt, dass *wirksam* und *RECHTSkräftig* (Zeile 10) in diesem Kontext austauschbar sind. Gleiches gilt für die schließende Rahmung der Aufgabenbearbeitung, in der sie die semantisch ähnliche, wenn auch deutlich alltagssprachlichere Formulierung verwendet, dass die Kündigung *RECHtens* (Zeile 47) sei.

Beim Relevantsetzen der zweiten SUBQUAESTIO hingegen nimmt Maria eine entscheidende Verschiebung vor. Denn während es in der schriftlichen Prüfungsaufgabe um die Frage geht, ob eine Abmahnung erforderlich gewesen wäre (und die Kündigung folglich unwirksam ist), setzt Maria die Frage relevant, *ob sie eine ABmahnung ob das reichen würde […] vorerst eine ABmahnung?* (Zeilen 30–32). Anders als in der schriftlichen Aufgabe also, in der die positive Entscheidung der ersten Alternative eine negative Entscheidung der zweiten impliziert, hat die positive Beantwortung der Frage, ob eine Abmahnung (vorerst) ausreichend sei, keine Auswirkung auf die Wirksamkeit der Kündigung. Die Kandidatin entkoppelt folglich den zweiten Teil der Alternativfrage und etabliert

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

eine SUBQUAESTIO anderen Inhalts, bezieht sich dabei aber ausdrücklich auf die Prüfungsmaterialien (*dann hieß es ja erst*: Zeile 30). Eine weitere Verschiebung nimmt Maria bei der Bearbeitung dieser SUBQUAESTIO vor, denn nun erklärt sie eine Abmahnung für *nicht ZUlässig* (Zeile 36). Dies ist insofern ein gravierender Unterschied, als er zu einer fachlichen Inkonsistenz führt. Denn angesichts der Tatsache, dass Maria zuvor bereits die Kündigung für zulässig (bzw. rechtskräftig) erklärt hat, ist es ausgeschlossen, dass das mildere Mittel unzulässig ist.

Die rekonstruierten Verschiebungen der QUAESTIO zeugen erstens von mangelnder Präzision, wie sie in fachlichen Kontexten erforderlich ist, und deuten zweitens darauf hin, dass Maria die Einsicht in fachliche Zusammenhänge fehlt. Noch deutlicher manifestiert sich das Nicht-Erkennen fachlicher Relevanzen in der Gestaltung ihrer Argumente. Darauf möchte ich im Folgenden näher eingehen.

Wie also stützt die Kandidatin ihre Entscheidungen der SUBQUAESTIONES? Zur Begründung der ersten SUBQUAESTIO führt sie zwei Belege aus der Sachverhaltsdarstellung an. Der erste besteht darin, dass die Altenpflegerin[114] das Handy für private Zwecke genutzt hat, obwohl sie sich mit ihrer Unterschrift verpflichtet hatte, dies nicht zu tun (Zeilen 14–16). Und zweitens argumentiert sie, dass der Firma durch ihr Verhalten ein großer bzw. enormer Schaden entstanden sei (Zeilen 18–21). Sie entnimmt dem Sachverhalt also Belege für ein Fehlverhalten der Altenpflegerin, unterlässt es aber, dies als solches zu benennen. Damit unterbleibt eine Abstraktion der aus dem Text entnommenen Informationen (s. Teilkapitel 7.3.2). Darüber hinaus aber – und dies erscheint im Hinblick auf die mangelnde Fachlichkeit noch gravierender – führt sie kein juristisches Kriterium an, welche Qualität ein Fehlverhalten haben muss, um eine fristlose Kündigung zu rechtfertigen. Somit fehlt eine Subsumtion unter eine Kategorie des fachlichen Wissens. Stattdessen schließt sie die Argumentation mit dem Phraseologismus *wenn das jeder machen würde* (s. Burger 2003: 11), dem das moralische Prinzip der Verallgemeinerung zugrunde liegt. Auch wenn juristische Regelungen nicht losgelöst von Alltagsnormen entstehen (s. dazu genauer Hoffmann 1998), so ist das von ihr angeführte Prinzip doch viel zu unspezifisch, um eine rechtliche Bewertung zu stützen.

Der mangelnde fachliche Zuschnitt ihrer Argumente wird besonders deutlich, wenn man ihre Begründung mit der Lösung des Erwartungshorizonts vergleicht. Dort nämlich ist ausgeführt, dass eine fristlose Kündigung ohne vorherige Abmahnung gerechtfertigt sein kann, sofern eine schwere Pflichtverletzung vorliegt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der/die Gekündigte die Rechtswidrigkeit seines/ihres Handelns ohne Weiteres hätte erkennen können und dass die Hinnahme des Fehlverhaltens durch den/die ArbeitgeberIn offen-

114 In dem zugrunde liegenden Fall handelt es sich um einen männlichen Altenpfleger, die Kandidatin hingegen verwendet in dem Ausschnitt durchgängig die weibliche Form.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

kundig ausgeschlossen sei. Auf den vorliegenden Fall trifft dies zu, so die Argumentation des Erwartungshorizonts, denn der Altenpfleger hat trotz der von ihm unterschriebenen Erklärung heimlich kostspielige Privattelefonate geführt. Während Maria also das tatsächliche Handeln des Altenpflegers (bzw. in ihrer Darstellung: der Altenpflegerin) benennt und an einem alltagsweltlich anerkannten moralischen Prinzip bemisst, wird im Erwartungshorizont erstens ein Kriterium eingeführt (schwere Pflichtverletzung), welches zweitens definiert wird, so dass drittens entscheidbar ist, ob das Verhalten des Altenpflegers darunter zu subsumieren ist.

Auch bei der Bearbeitung der zweiten SUBQUAESTIO argumentiert Maria in einer Weise, die als wenig fachlich gelten kann. Dort weist sie zunächst auf die Bedeutung des Wortes *abmahnen* hin (Zeile 39) und führt dann das Argument an, dass sie nicht wisse, ob die Altenpflegerin *das NOCHmal wieder macht* (Zeile 41). Dieses Argument ist als so genanntes Prognoseprinzip fachlich durchaus relevant und wird auch in der Lösungsskizze erwähnt. Allerdings gilt es, eine negative Prognose für die konkrete Pflichtverletzung zu belegen. Maria hingegen stützt ihre Einschätzung durch einen Gemeinplatz, den sie durch gesprochensprachliches *und ich sach immer* (Zeile 43) einleitet und der formelhaft gestaltet ist (*wer_s EINmal macht (0.29) lässt es nich*: Zeile 43). Anstatt also die spezifischen Merkmale des Falls als Argument für ihre Entscheidung anzuführen, greift Maria zu einer Pauschalisierung.

Die Bearbeitungen beider SUBQUAESTIONES werden durch formelhafte Ausdrücke abgeschlossen, in denen Alltagsnormen und -erfahrungen zum Ausdruck kommen. Damit nutzt Maria den Topos aus der Autorität (s. Schwarze 2010: 273–280). Sie bekräftigt ihre Position, indem sie auf verfestigte Formen zurückgreift, in denen sich „Volkes Stimme" (Schwarze 2010: 278) manifestiert. Dies stellt insofern ein alltagsnahes Verfahren dar, als sich die beanspruchte Autorität gerade nicht durch fachliche Expertise auszeichnet. Zudem hebt Maria mehrfach den subjektiven Charakter ihrer Entscheidung hervor (*ich bin der meinung*: Zeile 12; *wo ich SAge;*: Zeile 34; *für mich*: Zeile 36; *deswegen sage ich also*: Zeile 47). Damit stellt sie diese als Ergebnis eines Bewertungsprozesses dar, der eher auf persönlichen Überzeugungen als auf fachlichem Wissen beruht.

Darüber hinaus zeichnet sich das Argumentieren durch alltagssprachliche Rahmungen aus. So nimmt Maria eingangs durch *dann ging das DArum* (Zeile 1) auf die schriftliche Prüfungsaufgabe Bezug und führt die zweite SUBQUAESTIO durch *dann hieß es ja erst* (Zeile 30) ein. In beiden Fällen handelt es sich um verfestigte Formen, die die darauffolgende Äußerung einer externen Quelle zuschreiben, ohne diese explizit zu benennen. Für einen fachlichen Kontext ist dieses Verfahren insofern dysfunktional, als es zu uneindeutigen Referenzierungen führen kann. So ist im zweiten Fall nicht zu entscheiden, ob sich Maria auf die Prüfungsaufgabe oder auf den im Fall beschriebenen Sachverhalt bezieht. Daneben trägt auch die mehrfach belegte Modalpartikelkombination *eben halt* mit ihrer

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dopplung der Evidenzmarkierung (s. Dittmar 2000: 224) zum Eindruck der Alltagssprachlichkeit und der Spontaneität der Wissenspräsentation bei.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die geringe Fachlichkeit der Argumentation einerseits darauf beruht, dass die Kandidatin die QUAESTIO mehrfach verschiebt und andererseits darauf, dass sie kein fachliches Wissen in ihren Begründungen verarbeitet, sondern ihre Argumente auf Alltagsnormen beruhen. Zudem wählt sie einen alltagssprachlichen Stil und weist ihre Entscheidung als subjektive Bewertung aus (s. auch Amorocho 2018a: 300–301, 2018b: 529).

Erweitert man den Blick auf das Korpus insgesamt, so lassen sich diese Merkmale durch zwei weitere ergänzen, die ebenfalls Alltagsnähe konstituieren. Dies ist erstens das Rekurrieren auf persönliche Erfahrung, sofern diese nicht als in der Praxis erworbene fachliche Expertise gerahmt wird, und zweitens ein Argumentieren mit emotionaler Beteiligung (s. auch Amorocho 2018a: 300). Als letzteres bezeichne ich einen Stil, bei dem KandidatInnen für AkteurInnen des Falls Position ergreifen und dieser Positionierung durch Verfahren des emotionalen Sprechens Ausdruck verleihen (s. Teilkapitel 9.2). Dies geht mit einer Verortung des Sprecherstandpunkts im Fall einher (s. Teilkapitel 6.3) und mit dem Demonstrieren einer empathischen Haltung, wodurch fachliche Bewertungskategorien in den Hintergrund geraten (s. Amorocho 2018a: 300–301).[115] Ein solcher Stil steht einer emotional distanzierten Haltung gegenüber, wie sie als Merkmal von Bildungssprache gilt (s. Gogolin/Duarte 2016: 486; Riebling 2013: 122; Ortner 2009: 2228).

Demgegenüber zeichnet sich ein fachnahes Erklären und Argumentieren durch Präzision aus. Präzision, verstanden als die eindeutige Beziehung zwischen Ausdruck und fachlichem Gegenstand (s. Niederhaus 2011: 45), gilt ebenfalls als ein Merkmal von Bildungssprache (s. Gogolin/Lange 2010: 12). Ein Beispiel für eine wenig präzise Formulierung, die eine Kandidatin bei der Bearbeitung des EXPLANANDUMS Berliner Testament wählt, ist: *da kann man ja: (.) verschiedene SAchen aufschreiben* (s. Amorocho 2022: Datum #7|21). Unpräzise ist ihre Äußerung insofern, als das Passe-partout-Nomen *Sachen* in Kombination mit der Tätigkeit des Aufschreibens auf eine Vielzahl von Textsorten beziehbar ist.

Der Blick auf das Korpus insgesamt zeigt, dass KandidatInnen die mangelnde Präzision ihrer Darstellung bisweilen selbst anzeigen. So bringen Konstruktionen wie *sach ich jetzt mal*[116] oder depräzisierende HEDGES wie *oder so* bzw. *alles so was* zum Ausdruck, dass die gewählte Formulierung den Gegenstand nicht

115 Wie eingangs erwähnt, gehe ich grundsätzlich davon aus, dass Fachlichkeit in den Prüfungsgesprächen gefordert ist. Dies gilt allerdings – wie ich in Teilkapitel 10.5 zeigen werde – für das Merkmal der Distanziertheit nicht grundsätzlich.

116 Imo (2007: 111) behandelt *sag ich (jetzt) mal* als Konstruktion, die die vorausgehende Formulierung als „einen Formulierungsversuch und daher potentiell ungeeigneten Ausdruck" einstuft.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hinreichend exakt erfasst. Da die KandidatInnen damit folglich ihre Unfähigkeit eingestehen, die fachlichen Inhalte treffend darzustellen, positionieren sie sich dadurch als Nicht-ExpertInnen (s. genauer Teilkapitel 9.1.2.3).

Neben der Präzision besteht eine weitere Anforderung an eine fachliche Erklärung bzw. Argumentation darin, dass sie ökonomisch ist. Dabei beziehe ich mich auf ein Verständnis von Ökonomie, wonach ein bestimmtes kommunikatives Ergebnis durch einen minimalen kommunikativen Aufwand erreicht wird (s. Kniffka/Roelcke 2016: 76). Gilt Ökonomie schon generell als ein Merkmal von Fachsprachen (s. Niederhaus 2011: 46–47; Roelcke 2005: 29–30), so darf angenommen werden, dass ihr in Prüfungsgesprächen angesichts der restriktiven zeitlichen Vorgaben sogar eine noch größere Bedeutung zukommt.

Im Korpus der vorliegenden Arbeit geht das Merkmal der Ökonomie häufig mit dem im vorherigen Teilkapitel beschriebenen Merkmal der Abstraktion einher. Dies lässt sich dadurch erklären, dass konkrete Darstellungen zu einer größeren Detailliertheit tendieren, die bis hin zu narrativen Ausschmückungen reichen kann. Dennoch ist Ökonomie nicht unter das Merkmal der Abstraktion zu subsumieren, denn im Korpus der vorliegenden Arbeit finden sich auch Datenbeispiele, die sich lediglich im Hinblick auf die Ökonomie unterscheiden, nicht hingegen bezüglich der Abstraktion (s. Amorocho 2022: Datum #7|11 bzw. #7|22 vs. #7|23).

Abschließend möchte ich den Blick noch auf eine Aktivität richten, die im Korpus ebenfalls systematisch belegt ist und die zunächst als eine ökonomische Variante des Erklärens erscheinen mag. Gemeint ist das Definieren, welches insbesondere zur bestimmenden Charakterisierung des Prüfungsgegenstands eingesetzt wird (s. Teilkapitel 5.2.1.2). Dessen Nähe zum Erklären zeigt sich bereits daran, dass die gleichen Verfahren zum Einsatz kommen können. So ist die aristotelische Definition, bei der der Gegenstand einer übergeordneten Kategorie zugeordnet und dann spezifische Merkmale benannt werden (GENUS PROXIMUM ET DIFFERENTIA SPECIFICA, s. Roelcke 2013: 10), durchaus auch beim Erklären gebräuchlich (s. Quasthoff/Hartmann 1982: 108). Als ökonomisch kann das Definieren insofern gelten, als auf vorgängig angeeignete Formulierungen zurückgegriffen wird. Entsprechend weisen Definitionen Merkmale syntaktischer Verdichtung sowie ein geringes Maß an Redundanz auf und sind zudem häufig glatt durchformuliert (s. auch Amorocho 2018b: 522).

Dennoch stellt das Definieren keine ökonomische Variante des Erklärens dar, denn anders als beim Erklären, das sich am Verstehen (bzw. im Falle des prüfungsförmigen Erklärens an einem DISPLAY des Verstanden-habens) orientiert, soll beim Definieren exaktes Wissen demonstriert werden, indem eine auswendig gelernte und damit durch ExpertInnen autorisierte Formulierung reproduziert wird.

Trotz der grundsätzlichen Unterscheidbarkeit der beiden Aktivitäten existieren im vorliegenden Korpus allerdings Definitionen, bei denen auswendig gelernte Versatzstücke durch spontane Erläuterungen angereichert werden. Dies möchte

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ich abschließend an einem Beispiel illustrieren, in dem es um das Krankheitsbild Demenz geht.

#7|19 ((01:24–01:48))

TK1.1_RH, Kandidatin: Rita Heintze (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: nicht identifizierbar (P | X)

```
0001 RH   äh:m: (0.92) ich möchte das krankheitsbild deMENZ (0.23)
          äh:m: (.) erklären,
0002      und zwar ist das eine chronisch progrediente v:erlaufende
          erKRANkung,
0003      also ne SCHLEIchende °h erkrankung,
0004      °hh äh der nervenzellen und der nervenzellkonTAKte,
0005      (0.2)
0006      mit UNtergang von ((schnalzt)) (.) den (0.22)
          nervenzellen,
0007      (0.89)
0008      ((schnalzt)) und verlust konnekt kon (0.4) <<überdeutlich
          gesprochen> KOGnitiver > fähigk[eiten].
0009 P|X                                  [h°   ]
```

Die Kandidatin kündigt in Zeile 1 an, dass sie das Krankheitsbild *deMENZ* erklären möchte. Sie selbst rahmt die Sequenz also als Erklären und nicht als Wiedergabe einer autorisierten Form. Allerdings ist zu bedenken, dass Laien/Laiinnen sprechhandlungsbezeichnende Verben nicht unbedingt trennscharf verwenden (s. auch Harren 2009b: 221–222). So liefert sie anschließend ein Format, welches in vieler Hinsicht die Merkmale einer Definition aufweist. Insbesondere wird der nominale Kern *erKRANkung* (Zeile 3) durch komplexe Links- und Rechtsattribute erweitert, so dass sich eine stark verdichtete Form ergibt. Darüber hinaus deuten auch die Disfluenzen darauf hin, dass die Kandidatin hier eine auswendig gelernte Form abruft und dass dabei Störungen auftreten. Insgesamt wählt die Kandidatin also – trotz der Ethnobezeichnung als „Erklären" – ein definitionsähnliches Format. Allerdings unterbricht sie die Reproduktion der gelernten Definition in Zeile 4, um das fachsprachliche Attribut *chronisch progrediente v:erlaufende* (Zeile 3) zu erläutern. Dies deutet auf eine gewisse Orientierung an einem DISPLAY des Verstanden-habens hin, denn sie demonstriert damit, dass sie lateinische Fachausdrücke nicht nur reproduziert, sondern auch ihre Bedeutung kennt.

Auch wenn das Beispiel also insgesamt dem Definieren zuzuordnen ist, so zeigt es, dass Definitionen um erklärförmige Anteile ergänzt werden. Dadurch können Hybridformen entstehen, die sich dann im Vergleich zu „reinen" Erklärungen tatsächlich durch ein hohes Maß an Ökonomie auszeichnen.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass sich die im Korpus vorgefundenen Erklärungen und Argumentationen im Hinblick auf ihre Fachlichkeit unterscheiden. Dabei wurden mit der Präzision und der Ökonomie zwei Merkmale aufgegriffen, die generell als typisch für Fachsprachen gelten und für die sich auch im Hinblick auf das Erklären und Argumentieren im Korpus der vor-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

liegenden Studie Unterschiede zwischen den KandidatInnen rekonstruieren lassen. Darüber hinaus ist spezifisch für das Argumentieren zu konstatieren, dass Verschiebungen der QUAESTIO, die Bezugnahme auf Alltagsnormen oder -erfahrungen und Merkmale emotionaler Beteiligung zu dem Eindruck von Alltagsnähe beitragen.

7.4 Fazit: Die rekonstruierten Praktiken des Argumentierens und Erklärens im Licht der Forschung

Wie sich im Verlauf des Kapitels gezeigt hat, handelt es sich beim Erklären und Argumentieren in den Prüfungsgesprächen um spezifische Ausprägungen der beiden konversationellen Aktivitäten, die sich deutlich von denen in anderen Settings unterscheiden. Diesen Spezifika soll mit dem Attribut der Prüfungsförmigkeit Rechnung getragen werden. Zu einer solchen prüfungsspezifischen Kontextualisierung gehören insbesondere ihr Aufgabencharakter und der Beurteilungsfokus, der das Handeln der Interagierenden erkennbar prägt. Entsprechend treten die Prüfenden als Beurteilende in Erscheinung und nicht als ErklärrezipientInnen, die ihr (Nicht-)Verstehen anzeigen, oder als epistemisch gleichberechtigte PositionsinhaberInnen, die sich am Aushandeln von Geltungsansprüchen beteiligen. Mit dem Aufgabencharakter und dem Beurteilungsfokus geht eine grundsätzliche Ähnlichkeit zum unterrichtlichen Erklären bzw. Argumentieren einher. Allerdings scheint die Kluft zu alltäglichen Formen bei den prüfungsförmigen Ausprägungen sogar noch verschärft.

Zudem treten zu den Merkmalen, die durch die Prüfungsförmigkeit bedingt sind, weitere Spezifika hinzu, die sich auf das Prüfungsformat zurückführen lassen. Dazu gehört insbesondere die „Monologizität" des Argumentierens. Denn während es beim Erklären generell einen primären Sprecher / eine primäre Sprecherin gibt, zeichnet sich das Argumentieren gemeinhin durch gleichberechtigte Beteiligungsrollen aus. Demgegenüber wird das Argumentieren in den Prüfungsgesprächen als eine von den KandidatInnen zu bewältigende Aufgabe kontextualisiert. Zudem dominieren bestimmte Erklär- und Argumentationsformen, die als „wissensbezogen" und „fachspezifisch" bezeichnet werden können. Namentlich lassen sich in den Daten die Argumentationsformen ‚Subsumieren und begründen' bzw. ‚Maßnahmen ableiten und begründen' sowie ‚Erörtern' rekonstruieren, die sich im Wesentlichen aus dem Fallbezug der Prüfungsgespräche ergeben. Mit Blick auf das Erklären finden sich in den untersuchten Prüfungsgesprächen insbesondere Gegenstands-, Genese- und Vorgehenserklärungen.

Im Verlauf des Kapitels wurden die prüfungsförmigen Ausprägungen der beiden konversationellen Aktivitäten mit denen des Unterrichtsgespräches verglichen. Bedenkt man allerdings, dass die Prüfungsgespräche nicht nur in der Institution Schule verortet sind, sondern dass mit der bestandenen Prüfung zugleich die Qualifikation für den Beruf attestiert wird, stellt sich die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu den Merkmalen des Erklä-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

rens und Argumentierens in der pflegerischen Praxis. Allerdings lässt sich diese Frage mangels Studien, die sich den beiden konversationellen Aktivitäten im beruflichen Alltag von Pflegekräften dezidiert widmen, nur auf grundsätzliche Überlegungen zu den beiden Settings gründen. So ist im Hinblick auf das berufliche Argumentieren anzunehmen, dass die ausgehandelte Entscheidung oder Problemlösung in der Regel Konsequenzen für das Handeln der Beteiligten hat (s. auch Berkemeier/Spiegel 2014: 131). Demgegenüber treffen die KandidatInnen in den Prüfungen Entscheidungen für hypothetische Situationen und lösen fiktive Probleme, die nicht in tatsächlichen pflegerischen Maßnahmen resultieren. Es handelt sich somit um einen Nachweis fachlichen (Handlungs-) Wissens, der nicht in einer Demonstration beruflichen Könnens mündet (ähnlich auch (s. auch Schilling 2001: 219–234 für Bewerbungsgespräche). Zudem ist davon auszugehen, dass im beruflichen Kontext gerade das antagonistische Argumentieren eine Rolle spielt, um beispielsweise Ärzte/Ärztinnen, die die organisatorischen Abläufe weniger kennen, von einem bestimmten Vorgehen zu überzeugen (s. Lalouschek et al. 1990: 90–97) oder um Konflikte mit PatientInnen zu bearbeiten (s. Weinhold 2002). Damit dürfte generell der Interaktivität und der Prozesshaftigkeit ein größeres Gewicht zukommen, denn anders als in den Prüfungsgesprächen ist das Ergebnis des Argumentierens in der beruflichen Praxis nicht im Voraus planbar. Trotz der damit vermutlich größeren Nähe zu prototypischen Formen mündlichen Argumentierens ist allerdings auch im Beruf mit einer Überformung durch institutionelle Zwecke zu rechnen. So könnten angesichts institutioneller Hierarchien Aspekte der Wissensdemonstration und -überprüfung in bestimmten Konstellationen durchaus handlungsbestimmend sein. Im Hinblick auf das Erklären liegt ein wesentlicher Unterschied zum prüfungsförmigen Erklären darin, dass im Beruf nicht von einer invertierten Wissensasymmetrie auszugehen ist. Insofern handelt es sich um eine originäre Erklärkonstellation, die sich – soll das Erklären erfolgreich sein – am Wissensstand des Adressaten / der Adressatin orientieren muss. Vor diesem Hintergrund dürften Verfahren des Abklärens von Vorwissen und der Verständnissicherung, die in den Prüfungsgesprächen vollständig fehlen, beim beruflichen Erklären eine zentrale Rolle spielen. Bedenkt man zudem, dass Erklärungen im pflegerischen Berufsalltag sowohl an ExpertInnen (z. B. KollegInnen) als auch an Laien/Laiinnen (z. B. Pflegebedürftige) gerichtet sein können, so wird die Relevanz eines angemessenen Adressatenzuschnitts deutlich. Dies wiederum erfordert vor allem eine flexible Anpassung stilistischer Merkmale.

Solche Vergleiche zwischen prüfungsförmigem Erklären und Argumentieren einerseits und ihren unterrichtlichen bzw. beruflichen Pendants andererseits basieren darauf, dass sich kandidaten- und teilkorpusübergreifend Gemeinsamkeiten im Vorgehen nachweisen lassen. Diese Muster tragen – eben weil sie prüfungsspezifisch sind – dazu bei, dass der Prüfungsrahmen stetig aktualisiert wird. Allerdings zeigen sich neben den grundlegenden Gemeinsamkeiten auch Unterschiede zwischen den KandidatInnen. Diese Varianzen möchte ich abschließend

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

rekapitulieren. Dabei werde ich die Ergebnisse zu Studien in Beziehung setzen, die die (Entwicklung von) Erklär-[117] und Argumentationskompetenzen [118] zum Gegenstand haben. Gelegentlich ziehe ich weitere Arbeiten hinzu, die nicht direkt die Kompetenz bzw. Erwerbsprozesse fokussieren, sofern diese Beobachtungen zu Anforderungen formulieren. Zu betonen ist allerdings, dass ich die rekonstruierten Varianzen – auch wenn sich Konvergenzen zu entwicklungsbedingten Unterschieden zeigen – zunächst als stilistische Varianzen verstehe und nicht als Ausdruck unterschiedlicher Kompetenzen (s. auch Kern/Quasthoff 2003: 2). Denn erstens ist grundsätzlich Vorsicht geboten, wenn von der Performanz in einem Setting, das der Überprüfung fachlicher Kompetenzen dient, auf sprachliche Kompetenzen geschlossen werden soll, und zweitens sind die TeilnehmerInnen meiner Studie überwiegend deutlich älter als die ProbandInnen der Entwicklungs- und Kompetenzstudien, auf die ich mich beziehe. Darüber hinaus ist schließlich zu bedenken, dass Praktiken, die auf einem höheren Kompetenzniveau bzw. einer fortgeschrittenen Entwicklungsstufe angesiedelt sind, nicht notwendigerweise den prüferseitigen Erwartungen entsprechen. Insofern kann der Vergleich mit den Ergebnissen von Entwicklungs- und Kompetenzstudien eine Rekonstruktion der sprachlich-interaktionalen Normen, die den Prüfungsgesprächen zugrunde liegen, keinesfalls ersetzen. Stellt sich im Zuge dessen allerdings heraus, dass die auf einem höheren Kompetenzniveau angesiedelten Praktiken tatsächlich gefordert sind, dann wäre aus anwendungsbezogener Perspektive zu fragen, inwieweit KandidatInnen mit unterschiedlichen Sprach- und Bildungshintergründen in der Lage sind, diese zu bewältigen. In der vorliegenden Studie allerdings kann diese Frage nicht systematisch weiterverfolgt werden. Vielmehr beschränkt sich die Untersuchung darauf, die rekonstruierten Praktiken zu den normativen Erwartungen der Prüfenden in Beziehung zu setzen (s. Kapitel 10).

Als ein Zwischenschritt wurden daher im vorliegenden Kapitel die Varianzen im Hinblick auf drei Parameter beschrieben. Dies sind erstens die Ausgebautheit (s. Teilkapitel 7.3.1), zweitens die Abstraktion (s. Teilkapitel 7.3.2) und drittens die Fachlichkeit (s. Teilkapitel 7.3.3). Mit dem Merkmal der Ausgebautheit soll die Komplexität und die Elaboriertheit einer Erklärung oder Argumentation erfasst werden. Dazu gehört insbesondere, ob bzw. inwieweit die betreffende Aktivität als Einheit hergestellt und gerahmt wird. Dies wiederum tangiert „globale[ ], gesprächsstrukturelle[ ] Aufgaben" (Morek 2015: 34), wie sie von der interaktio-

117 Einbezogen werden die folgenden Studien zur Erklärkompetenz bzw. zum Erklärerwerb: Ernst-Weber (2019); DASS/OLDER (s. z. B. Quasthoff/Kern 2007); FuN-Kolleg Erklären können (s. z. B. Neumeister 2011); Gadow (2016); Alber/Neumeister (2009); Wagner/Wiese (1989); Klann-Delius et al. (1985); Rehbein (1982b).

118 Zur Argumentationskompetenz bzw. zum Argumentationserwerb werden die folgenden Studien einbezogen: FUnDUs (s. z. B. Domenech et al. 2017; Heller/Krah 2015); Argumentative Kompetenz in der Schule: Kontext, Anforderungen, Erwerbsverläufe (s. z. B. Kreuz et al. 2019; Hauser/Kreuz 2018; Hauser/Luginbühl 2017); Arendt (2019); Krelle (2014); Grundler (2011); Kotthoff (1989); Völzing (1979).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

nalen Diskursanalyse im Begriff der Kontextualisierungskompetenz erfasst werden (s. Morek 2017: 79–80, 2015: 34; Heller/Krah 2015: 5; Quasthoff/Krah 2012; Quasthoff 2009). Kontextualisierungskompetenz meint die Fähigkeit, globale und lokale Zugzwänge zum Argumentieren und Erklären zu erkennen, zu bedienen oder selbst zu etablieren (s. Heller/Krah 2015: 5). Bezogen auf die untersuchten Prüfungsgespräche bedeutet das, erstens zu erkennen, dass eine Prüfungsaufgabe ein Erklären oder Argumentieren erforderlich macht, dieses zweitens im Prüfungsgespräch relevant zu setzen und drittens die dadurch etablierte Erwartung durch eine entsprechende argumentative bzw. explanative Einheit einzulösen.

Bei der Bearbeitung dieser Aufgaben zeigen sich interindividuell Unterschiede im Hinblick auf die Herstellung als globalstrukturelle Einheit. Diese Unterschiede weisen Parallelen zu den Varianzen auf, die Ernst-Weber (2019) für das Erklären rekonstruiert. So kontrastieren in ihrem Korpus global kohärente Erklärungen (s. Ernst-Weber 2019: 276) mit solchen, bei denen Teilaktivitäten aneinandergereiht werden, ohne dass die Funktion für den Gesamtzusammenhang erkennbar ist (s. Ernst-Weber 2019: 311). Zu ähnlichen Kompetenzabstufungen kommt Gadow (2016) in ihrer Studie zum Erklären im Sachunterricht durch eine Theorien-Triangulation (s. genauer Gadow 2016: 79–88). Ihr zufolge nämlich zeichnet sich die höchste Niveaustufe beim Erklären physikalischer Phänomene dadurch aus, dass Einzelbeobachtungen in einen übergeordneten Zusammenhang eingeordnet und verallgemeinert werden (funktionales Erklären, s. Gadow 2016: 85–86).

Wie sich in den vorliegenden Daten zeigt, unterscheiden sich die Erklärungen zudem im Hinblick darauf, wie stark die KandidatInnen die EXPLANANDA zerlegen und inwiefern spezifische Beziehungen zwischen Bestandteilen etabliert und markiert werden. Dabei ist nicht auszuschließen, dass eine mangelnde Aufgliederung des Erklärgegenstands auch durch die prüferseitige Forderung nach Kürze forciert wird. Demgegenüber deutet die Analyse von Harren (2009a) darauf hin, dass im fachlichen Kontext gerade eine kleinteilige Zergliederung erwartet wird. So kann sie für das Erklären im Biologieunterricht zeigen, wie die Lehrkraft die SchülerInnen durch ihre steuernden Aktivitäten auf inhaltliche Tiefe und Genauigkeit sowie auf „eine feine Segmentierung in einzelne schlussfolgernde Denkschritte" (Harren 2009b: 229) orientiert. Mit einer solchen Aufgliederung geht an der sprachlichen Oberfläche das Erfordernis einher, spezifische Beziehungen zwischen den Bestandteilen des Erklärgegenstands zu markieren. Dies wiederum setzt das Erkennen der internen und der globalen Logik, etwa von Handlungsabfolgen, voraus (s. Ernst-Weber 2019: 316) und schließt eine angemessene Strukturierung (s. Spreckels 2009b: 145) und Hierarchisierung von Informationen ein (s. Stude 2003: 153). In Entwicklungsstudien zeigt sich zudem eine zunehmende Vollständigkeit der Erklärungen (s. Ernst-Weber 2019: 281–282; Klann-Delius et al. 1985: 184).

In Bezug auf das Argumentieren betont Grundler (2011: 150–166) die Relevanz non-lokaler Kohäsionsmittel (im weiteren Sinne), die eine Reaktivierung schon

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

länger zurückliegender Gesprächsbeiträge ermöglichen. Auch wenn solche turnübergreifenden Bezugnahmen in den untersuchten Prüfungsgesprächen weitgehend fehlen, so sind global operierende Kohäsionsmittel dennoch auch beim Argumentieren ohne Sprecherwechsel von Bedeutung. Denn werden – wie im rechtlichen Prüfungsteil – komplexe QUAESTIONES bearbeitet, so macht dies eine sprachliche Markierung der Beziehungen zwischen den SUBQUAESTIONES erforderlich. Demgegenüber müssen die KandidatInnen ihre Argumentationen kaum an lokale Erfordernisse anpassen: Während interaktive Formen des Argumentierens ein hohes Maß an Koordination und Perspektivübernahme erfordern (s. Mundwiler et al. 2017: 116), müssen die KandidatInnen beispielsweise nur äußerst selten auf Einwände reagieren. Auch entfallen Ko-Konstruktionen auf syntaktischer Ebene und auf der Ebene der Aktivitäten, wie sie in stärker interaktiv angelegten Formen häufig zu beobachten sind (s. Hauser/Kreuz 2018; Hauser/Luginbühl 2017; Grundler 2011: 227–228). Daraus ergibt sich eine Nähe zum schriftlichen Argumentieren. So geht Spiegel (2011: 47–48) davon aus, dass das schriftliche Argumentieren hohe Anforderungen an die globale Planung stellt, während das mündliche Argumentieren hohe lokale Anforderungen mit sich bringt.

Gleichzeitig konstituiert das gemeinsame Entwickeln von Argumenten nicht nur Anforderungen, sondern bringt auch Potenziale mit sich. Denn während die KandidatInnen in den Prüfungsgesprächen alleine für die Tiefe ihrer Begründungen verantwortlich sind, entstehen tiefe Argumentationen in interaktiven Formen gerade durch die Ko-Konstruktion von Argumenten.[119] Entsprechend sind Unterschiede in der Argumentationstiefe, wie sie für solche Formen rekonstruiert werden (s. Hauser/Kreuz 2018: 184; Hauser/Luginbühl 2017: 94; Berkemeier/Spiegel 2014: 133–134; Grundler 2011: 197–229, 2006; Vogt 2002: 258), wesentlich auf die (mangelnde) Kooperation zwischen den Diskutierenden zurückzuführen. Demgegenüber stellt die Begründungstiefe in den untersuchten Prüfungsgesprächen vor allem eine kognitive Anforderung für den einzelnen Prüfling dar.

Unabhängig von der Argumentationsform allerdings besteht beim Argumentieren die Aufgabe, Verhandelbarkeit anzuzeigen (s. Kreuz et al. 2019: 38). In den Prüfungsgesprächen zeigen sich diesbezüglich interindividuelle Unterschiede insbesondere beim ‚Erörtern' des rechtlichen Problems. Denn während einige KandidatInnen die zu treffende Entscheidung deproblematisieren und damit das Erfordernis einer argumentativen Bearbeitung zurückstufen, nehmen andere KandidatInnen eine abwägende Haltung ein, die auch mögliche Gegenargumente berücksichtigt. Ein solches Vorwegnehmen von Gegenargumenten

119 Als Merkmale tiefer Argumentationen gelten dabei die Verkettung von Argumenten (s. Hauser/Luginbühl 2017: 94), der Auf- und Ausbau von Strukturelementen (wie Stützungen, Belegen oder Beispielen) und die Kombination von unterschiedlichen Abstraktionsgraden (s. Hauser/Kreuz 2018: 184).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schätzt Krelle (2014: 269), der Diskussionen von NeuntklässlerInnen untersucht, als anspruchsvolle Aufgabe ein.

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Parameter der Ausgebautheit vielfältige Bezüge zu den Ergebnissen von Studien aufweist, die die Entwicklung von Erklär- und Argumentationskompetenz zum Gegenstand haben. Dabei entsprechen die Merkmale, die in der vorliegenden Studie als konstitutiv für Ausgebautheit beschrieben wurden, im Wesentlichen einem höheren Kompetenz- und Entwicklungsniveau. Verglichen damit finden sich für die beiden anderen Parameter, die Abstraktion und die Fachlichkeit, deutlich weniger Befunde in den berücksichtigten Studien. Entsprechend kondensierter werde ich die Ergebnisse, die diese beiden Parameter betreffen, im Folgenden zusammenfassen.

Im Hinblick auf die Abstraktion ist zunächst zu konstatieren, dass sich interindividuelle Varianzen vor allem beim Erklären manifestieren, da beim Argumentieren die Bezugnahme auf ein konkretes Problem bzw. einen konkreten Sachverhalt durch die Prüfungsaufgaben vorgegeben ist. Dabei zeichnen sich abstrakte Erklärungen etwa durch höherstufige Handlungsbeschreibungen und die Einführung generischer AkteurInnen aus. Demgegenüber werden in konkreten Erklärungen Szenarien entfaltet, in denen die KandidatInnen ihr Handeln als Pflegekraft illustrieren. Eine solche Orientierung an der eigenen Anschauung wird in Erwerbsstudien als weniger fortgeschritten angesehen (s. z. B. Quasthoff/Kern 2007 für mündliche Spielerklärungen; Becker-Mrotzek 2004 für schriftliche Instruktionen). Demgegenüber zeichnen sich höhere Kompetenzniveaus dadurch aus, dass (Spiel-)Handlungen als generische Regeln formuliert und konkrete Handlungen als Beispiele gerahmt werden (s. Quasthoff/Kern 2007: 298–299). Insofern lässt sich ein flexibler und funktionaler Wechsel zwischen verschiedenen Abstraktionsniveaus als entwicklungsrelevanter Unterschied ansehen. Eine solche Flexibilisierung zeigt sich auch im Hinblick auf die Perspektive. Denn während Kinder bei Worterklärungen stets eine Ich-Perspektive einnehmen, wählen Erwachsene die Perspektive in Abhängigkeit vom Vorhandensein einer gemeinsamen Wissensbasis (s. Alber/Neumeister 2009).

Trotz der aufgezeigten Parallelen zwischen den rekonstruierten Varianzen und den entwicklungsbedingten Unterschieden soll die Frage, welche Praktiken den normativen Erwartungen der Prüfenden entsprechen, an dieser Stelle bewusst offengelassen werden. Dies gilt allerdings nicht in gleichem Maße für den dritten Parameter, die Fachlichkeit. Denn angesichts der Tatsache, dass es sich um eine Fachprüfung handelt, darf angenommen werden, dass eine Kontextualisierung als fachliche Praktik institutionsseitig erwartet wird.

Damit ist zunächst Fachwissen erforderlich. Dass Sachkompetenz eine Voraussetzung des Erklärens und Argumentierens darstellt, wird häufig betont (s. für das Erklären: Spreckels 2009c: 135; Klann-Delius et al. 1985: 191; für das Argumentieren: Wyss et al. 2015; Berkemeier/Spiegel 2014: 132; Grundler 2011: 177; Spiegel 2011: 38; bezogen auf schriftliches Argumentieren: Spiegel 2006b: 73).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Allerdings genügt es nicht, über entsprechendes Wissen zu verfügen. Vielmehr muss dieses für das Erklären und Argumentieren funktionalisiert werden, indem es beispielsweise als Begründung eingebracht wird.

Darüber hinaus zeichnen sich fachliche Erklärungen oder Argumentationen dadurch aus, dass der durch die Prüfungsaufgabe etablierte Fokus beibehalten wird. Das heißt, dass QUAESTIO-Verschiebungen anders als in Alltagsgesprächen (s. Hannken-Illjes 2018: 49; Klein 2001: 1310; Deppermann 2000) den institutionellen Erwartungen entgegenlaufen und eine prüferseitige Intervention zur Folge haben können. Analog dazu wird auch für das aufgabenförmige Erklären angenommen, dass eine Fokusverschiebung (s. Ernst-Weber 2019: 179) bzw. ein Abdriften (Rehbein 1982b: 142) dysfunktional ist.

Unterschiede zwischen den KandidatInnen zeigen sich außerdem im Hinblick auf die Präzision und die Ökonomie. Dabei handelt sich um Merkmale, die allgemein als typisch für Fachsprachlichkeit gelten und deren Relevanz spezifisch für das (schulische) Erklären und Argumentieren in verschiedenen Arbeiten dargelegt wird. So schließt Harren (2009b) aus den lehrerseitigen Steuerungsaktivitäten beim Erklären im Biologie-Unterricht, dass es „auf eine präzise Referenzherstellung unter Einbezug von Fachtermini" (Harren 2009b: 239) ankommt. Demgegenüber wird Vagheit, wie sie durch Verwendung von Sprechhandlungsaugmenten entsteht, als dysfunktional für Bedeutungserklärungen bewertet, da diese dem Adressaten / der Adressatin umfangreiche Schlussprozesse abverlangten (s. Rehbein 1982b: 141). Ähnlich kann Grundler (2011: 138–150, 2009) die Bedeutsamkeit eines differenzierten Wortschatzes für eine elaborierte Entwicklung von Argumenten beim Argumentieren belegen.

In entwicklungsbezogener Perspektive erweist sich die Ökonomie als relevanter Parameter. So zeigt sich in der Studie von Ernst-Weber (2019: 282–284) eine Entwicklung hin zu kondensierten Formaten, was die Verfasserin auf eine zunehmende Fähigkeit zur Selektion relevanten Wissens und zur Beschränkung auf das Wesentliche zurückführt (s. Ernst-Weber 2019: 314–315).

Abschließend ist festzuhalten, dass sich die Fachlichkeit auch als eine Einpassung in den institutionellen und den situativen Kontext auffassen lässt, durch die dieser Kontext zugleich als solcher hergestellt wird. So zeigen die KandidatInnen durch ein fachliches Erklären und Argumentieren an, dass sie fachliche Relevanzen kennen und bedienen können. Dazu gehört beispielsweise das Wissen darüber, wie Argumente im fachlichen Kontext beurteilt und gewichtet werden (s. Wyss et al. 2015: 74) und welche Erklärverfahren für eine fachliche Erklärung geeignet sind. Wie Ernst-Weber (2019: 315–316) zeigt, richten SchülerInnen ihre Erklärungen zunehmend am Schul- und Aufgabenkontext aus. Dass sich im vorliegenden Korpus neben fachlichen Praktiken auch alltagsnahe Erklärungen finden, könnte also auch ein Reflex unterschiedlicher schulischer Sozialisationserfahrungen sein und/oder als eine Positionierung zu institutionsseitigen Identifikationsangeboten verstanden werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

8. Interaktionale Varianzen

Ob Schweigen – wie sprichwörtlich behauptet – tatsächlich Gold ist, hängt in mündlichen Prüfungen stark von der Perspektive ab. Denn einerseits kann ein Schweigen der Prüfenden darauf hindeuten, dass die kandidatenseitige Wissenspräsentation ihre Erwartungen erfüllt, andererseits aber führt ein fortgesetztes Schweigen von KandidatInnen fast zwangsläufig zum Nicht-Bestehen der Prüfung. Diese zugegebenermaßen plakative Überlegung verdeutlicht, dass mit der kommunikativen Gattung Prüfungsgespräch spezifische Erwartungen an die Interaktionsbeteiligung der Parteien einhergehen (s. auch Teilkapitel 3.3). So darf angenommen werden, dass sich die Prüfenden im Allgemeinen zurückhalten, um die KandidatInnen zu fokussieren (s. Kaufhold 2005: 69; Meer 1998: 149), und dass ein Unterbrechen von KandidatInnen dispräferiert ist (s. Kaufhold 2005: 70; Nolda 1990: 66). Entsprechend überlassen die Prüfendenden den KandidatInnen beim ‚Präsentieren der Ergebnisse' für längere Zeit den Turn und den FLOOR. Dies konstituiert einen grundlegenden Unterschied zum Unterrichtsgespräch, in dem solch umfangreiche Beiträge einzelner SchülerInnen die Ausnahme darstellen. Bisweilen geht die Zurückhaltung der Prüfenden sogar so weit, dass sie selbst dann noch schweigen, wenn KandidatInnen signalisieren, dass sie den Turn abgeben möchten. Dies bringt die KandidatInnen in eine heikle Situation. Denn die Prüfenden kontrollieren mit ihren Initiativrechten den Turn-Apparat (s. z. B. Dedering/Naumann 1986: 131; Holly 1979: 132), so dass die KandidatInnen sie nicht direkt als nächste SprecherInnen auswählen können, indem sie etwa eine Frage formulieren (s. Johnson 2001: 93). Die Bewältigung dieser Situation geht folglich mit interaktionalen Anforderungen einher, die einerseits die Aushandlung der Sprecherrolle und andererseits die Imagearbeit betreffen (s. Teilkapitel 8.1).

Dennoch enthalten sich Prüfende nicht etwa durchgängig verbaler Aktivitäten. Ganz im Gegenteil greifen sie sogar in die Ergebnispräsentation der KandidatInnen ein, um deren Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung zu steuern (s. Teilkapitel 8.2). In einigen Prüfungen gehen die Steuerungsaktivitäten so weit, dass das ‚Präsentieren der Ergebnisse' faktisch zugunsten einer prüfergesteuerten Themenbearbeitung suspendiert wird (s. Teilkapitel 8.3). Mit solchen Varianzen in der Prüfungsinteraktion gehen zugleich unterschiedliche Anforderungen an die KandidatInnen einher, denn während ein überwiegend „monologisches" ‚Präsentieren der Ergebnisse' eine globale Sprechplanung erforderlich macht (s. Teilkapitel 6.1), müssen sie im Falle prüferseitiger Interventionen deren interaktive Funktionen erkennen und ihr Vorgehen entsprechend ändern. Darüber hinaus müssen sie auch überprüfen, ob die zuvor an sie gerichteten Beteiligungserwartungen weiterhin Gültigkeit haben bzw. welche veränderten Erwartungen mit den Prüferaktivitäten in Wirkung gesetzt werden. Bei einer prüfergesteuerten Themenbearbeitung schließlich sind sie in erster Linie gefordert, lokale Zugzwänge zu bedienen. Angesichts dieser Auswirkun-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gen der prüferseitigen Interaktionsbeteiligung auf die von den KandidatInnen zu bewältigenden Anforderungen möchte ich mich im vorliegenden Kapitel den interaktionalen Varianzen in den untersuchten Prüfungsgesprächen widmen. Dabei verläuft der Gang der Argumentation entlang einer zunehmenden Prüferaktivität, d.h., ich nehme zunächst die interaktiven Folgen eines prüferseitigen Schweigens in den Blick (s. Teilkapitel 8.1), gehe dann auf die Gesprächssteuerung durch Prüferinterventionen ein (s. Teilkapitel 8.2) und behandele schließlich die prüfergesteuerte Themenbearbeitung (s. Teilkapitel 8.3). Den Abschluss bildet – und damit wird die Logik zunehmender Prüferaktivitäten verlassen – eine Fokussierung auf die vier DaZ-KandidatInnen mit den geringsten sprachlichen Kompetenzen. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die eingeschränkten sprachlichen Ressourcen auf die Interaktion auswirken und ob sich prüferseitige Unterstützungsmaßnahmen rekonstruieren lassen (s. Teilkapitel 8.4).

8.1 Schweigen der Prüfenden

Wie in Teilkapitel 3.3 dargestellt, besteht der Kandidatenjob[120] darin, möglichst umfassend Wissen zu präsentieren. Aus dieser übergreifenden Aufgabe leitet sich das Recht der Prüfenden ab, sich zurückzuhalten (s. Meer 1998: 49). Gleichzeitig kommt den Prüfenden die Aufgabe zu, die Prüfungsinteraktion aufrechtzuerhalten bzw. negativ formuliert einen Zusammenbruch der Interaktion zu verhindern. Im Folgenden nun soll der Blick darauf gerichtet werden, wie die Interagierenden diese durchaus widersprüchlichen Aufgaben auf der Mikroebene aushandeln. Konkret möchte ich in den Blick nehmen, was passiert, wenn KandidatInnen anzeigen, dass sie Probleme mit der Bewältigung des JOBS der Wissenspräsentation haben, Prüfende sich aber auf ihr Recht auf Zurückhaltung berufen und schweigen. Es darf angenommen werden, dass die Rekonstruktion solcher Turbulenzen aufschlussreich für das Verständnis der sozialen Veranstaltung Prüfungsgespräch insgesamt ist. Zu bedenken ist dabei allerdings, dass sich die Analyse auf die verbale Ebene beschränkt (s. aber Steuble 1983).

Das erste Beispiel, an dem ich die interaktiven Folgen prüferseitigen Schweigens illustrieren möchte, stammt aus einer Pflegeprüfung zum Thema Diabetes mellitus. Der Ausschnitt #8|1 ist Teil des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation'. Zuvor hat die Kandidatin Gisela Braukmann die Unterscheidung von zwei Haupttypen eingeführt und wendet sich nun dem Typ 1 zu.

120 Die Begriffe Kandidaten- und Prüferjob werden analog zum Begriff des Schülerjobs verwendet (s. Breidenstein 2006).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#8|1 ((00:57–01:25))

TK2_GB_LF1.3, Kandidatin: Gisela Braukmann (L1: Polnisch, Niveau Deutsch: AH|C1)

```
0001 GB und ZWAR:;
0002    typ EINS is das-
0003    (0.66)
0004    der absolute insuLINmangel,
0005    (0.76)
0006    °h is autoimmune erKRANkung,
0007    (0.52)
0008    ähm:: (1.13) verURsacht durch d? ähm: (2.09) ähm::-
0009    (1.13)
0010    oh GOTT.=
0011    =jetzt KOMM ich das_äh-=°h
0012    also mh (0.45) is eigentlich idioPAthisch,
0013    man weiß es nich geNAU,
0014    aber °h KANN sein dass es ähm durch eine: (0.77)
        entzündung,=°h
0015    (0.94)
0016    ich KOMM jetz nich drauf;
0017    (0.51)
0018    eGAL;
```

In dem Ausschnitt nimmt die Kandidatin zunächst eine Verortung des Diabetes mellitus Typ 1 in einem medizinischen Klassifikationssystem vor, indem sie das unterscheidende Merkmal (DIFFERENTIA SPECIFICA) nennt (*der absolute insuLINmangel,*: Zeile 4) und die Krankheit als *autoimmune erKRANkung* (Zeile 6) charakterisiert. Der Anschluss durch das Partizip *verursacht* (Zeile 8) macht die Nennung von Ursachen erwartbar. Die Kandidatin bricht allerdings nach der Präposition und damit vor dem rhematischen Kernelement ab. Der wortinterne Abbruch, die Pausen und die Häsitationsphänomene indizieren eine Wortfindungsstörung (s. Schwitalla 2006b: 76). Diese führt zu einem Sistieren der Themenprogression, denn Gisela wechselt auf die Meta-Ebene und leitet dadurch eine Nebensequenz ein (Zeilen 10–11). Durch die sekundäre Interjektion *oh GOTT.* (Zeile 10) (s. Nübling 2004)[121] bringt sie ihre negative Empfindung angesichts eines ungelösten Problems zum Ausdruck, anschließend setzt sie zu einer Kommentierung der Situation an, bricht diese aber ab. An dieser Stelle wird die soziale Bedeutung von Wissen in der kommunikativen Gattung Prüfungsgespräch sichtbar (s. Teilkapitel 3.3). Denn der misslingende Wissensabruf wird als Störfall behandelt, der einer kandidatenseitigen Pflichtverletzung gleichkommt. Insofern verweist der expressive Sprechakt darauf, dass die Kandidatin ihren JOB, Wissen zu präsentieren, nicht angemessen zu erledigen vermag.

121 *Oh Gott* bzw. *boże* (polnisch: ‚Gott') ist bei Wortfindungsstörungen von L2-KandidatInnen auch in anderen Prüfungskorpora belegt (s. Rahn 2022: 340; Reershemius/Lange 2014: 67)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Obwohl das Problem nun interaktiv „dingfest" ist, greifen die Prüfenden nicht ein. Allerdings – so könnte man einwenden – fehlt auch eine Pause an der übergaberelevanten Stelle (Zeile 11). Anstatt also eine Problembehebung durch die Prüfenden abzuwarten, entscheidet sich Gisela, selbst einen Lösungsversuch zu unternehmen (Zeilen 12–14). In drei Turnkonstruktionseinheiten liefert sie rhematische Elemente, die allerdings weder syntaktisch noch inhaltlich in den eingangs durch das Partizip *verURsacht durch* (Zeile 8) eröffneten SLOT passen. Zudem rahmt sie das Wissen als unsicher (*eigentlich*: Zeile 12) und ersetzt ihre individuelle Wissenslücke durch kollektives Nicht-Wissen (*idioPAthisch*: Zeile 12; *man weiß es nich geNAU,*: Zeile 13).

Dass es sich bei den eingebrachten Aspekten nicht um das gesuchte Wissenselement handelt, zeigt die Metakommentierung *ich KOMM jetz nicht drauf;* (Zeile 16). Damit erklärt Gisela ihre Lösungssuche für endgültig gescheitert. Ein solches Eingeständnis würde in anderen Gesprächssituationen eine Reaktion der InteraktionspartnerInnen hochgradig erwartbar machen, denn erstens gebietet ein kooperatives Gesprächsverhalten, sich an der Behebung einer manifesten Produktionsstörung zu beteiligen, und zweitens hat die Kandidatin schon vergeblich versucht, das Problem selbst zu lösen. Folglich ist sie drittens schon einige Zeit mit dem Problem befasst. Und viertens schließlich wird die Metakommentierung durch Pausen gerahmt und sie wirkt verglichen mit der ersten Thematisierung des Problems (Zeilen 10–11) deutlich expressiver, zumal sie nicht mit erhöhter Geschwindigkeit gesprochen wird. Dennoch bleibt eine Reaktion der Prüfenden auch an dieser Stelle aus. Dass die Kandidatin selbst diese erwartet hat, zeigt sich an der selbst-responsiven Verwendung von *eGAL;* (Zeile 18): Wegen des Schweigens der Prüfenden qualifiziert sie das Problem schließlich als irrelevant und entbindet sich damit von der Pflicht, dieses zu bearbeiten.

Insgesamt illustriert das Beispiel, wie die Interagierenden trotz des Schweigens bzw. gerade durch das Schweigen der Prüfenden ihre rollenspezifischen Rechte und Pflichten aushandeln. Diese Aushandlung betrifft zum einen die interaktionale und zum anderen die epistemische Ebene. Interaktional nämlich zeigen die Prüfenden der Kandidatin durch ihre verbale Abstinenz auf, dass es ihre Aufgabe ist, in der Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' die Sprecherrolle zu übernehmen und den Turn zu gestalten, und bestätigen dadurch umgekehrt die aktuelle Gültigkeit eben dieser Teilphase und der mit ihr verbundenen rollenspezifischen Interaktionsbeteiligung. Auf epistemischer Ebene ist zu beobachten, dass die Kandidatin den misslingenden Wissensabruf als Pflichtverletzung perspektiviert. Damit rekurriert sie auf ihren JOB, Wissen zu präsentieren. Dies aktualisiert zugleich den Beurteilungsfokus (s. Teilkapitel 3.3), denn die Nicht-Erfüllung dieses JOBS ist mit negativen Konsequenzen für sie verbunden, auch über das Prüfungsgespräch hinaus. Den Prüfenden weist sie dadurch die Rolle derjenigen zu, die selbstverständlich über das von ihr zu präsentierende Wissen verfügen. Insofern

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

konsolidieren die Prüfenden ihre institutionelle Rolle gerade dadurch, dass sie sich eines Nachweises des ihnen zugeschriebenen Wissens enthalten.

Die Prüfenden verhalten sich aber nicht nur während des ‚Präsentierens der Ergebnisse' zurückhaltend. Auch in der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' können sich auffällige Schweigephasen ergeben, wenn die Prüfenden Beendigungs- und Turn-Übergabesignale der KandidatInnen übergehen. Allerdings stellt sich die Frage, was als eine auffällige Schweigephase anzusehen ist, denn grundsätzlich sind Pausen in einem Gespräch nicht ungewöhnlich, beispielsweise bei einem Sprecherwechsel. Solche GAPS (Sacks et al. 1974: 715) werden daher von den Interagierenden nicht als auffälliges Schweigen wahrgenommen. Wenn allerdings nach einer übergaberelevanten Stelle niemand das Wort ergreift, entsteht ein LAPSE (s. Sacks et al. 1974: 715). Dabei spielen neben der Länge weitere Faktoren für die Wahrnehmung einer Pause eine Rolle. Insbesondere sind solche Stellen markiert, an denen von einem/r bestimmten Gesprächsbeteiligten erwartet wird, dass er/sie spricht, er/sie dies aber unterlässt. Dies trifft einerseits auf turninterne Pausen zu, sofern der Beitrag des aktuellen Sprechers / der aktuellen Sprecherin zum Zeitpunkt der Pause noch unvollständig ist, sowie andererseits auf Redezugvakanzen. Mit diesem Ausdruck bezeichnet Bergmann (1982: 154) den Fall, dass ein Turn vakant bleibt, zu dessen Übernahme ein bestimmter Rezipient / eine bestimmte Rezipientin verpflichtet ist. Der prototypische Fall wäre die ausbleibende Antwort auf eine Frage. Wegen ihrer juristischen Relevanz erfährt diese Form des Schweigens in Polizeivernehmungen und Gerichtsverhandlungen besondere Beachtung (s. z.B. Hee 2012: 232–234; Ulsamer 2002: 225–232; Kurzon 1998: 51–71). Auch für Prüfungsgespräche ist von einer besonderen Relevanz kandidatenseitigen Schweigens auszugehen. Denn bedenkt man, dass Prüfungsfragen dazu dienen, den Wissensstand eines Prüflings zu explorieren, führt jedes Schweigen zu einer (mentalen) Bewertung der Prüfenden (s. Wiesmann 1997: 230–231) und wird somit als Wissenslücke verbucht. Das bedeutet, dass sich ein kandidatenseitiges Schweigen potenziell negativ auf die Beurteilung der Prüfung insgesamt auswirkt.

Darüber hinaus besteht eine Besonderheit von kommunikativen Gattungen wie Interviews oder Prüfungsgesprächen darin, dass die Verteilung der Sequenzpositionen innerhalb des Frage-Antwort-Musters weitgehend festgelegt ist. So sind es gewöhnlich ausschließlich die Prüfenden, die die Fragen stellen, während KandidatInnen weitgehend darauf festgelegt sind, diese zu beantworten (s. Teilkapitel 3.3). Deshalb kann man annehmen, dass es nicht nur eine Antwortpflicht gibt, sondern dass nach einer Antwort die Verpflichtung zur Turn-Übernahme an den Fragenden / die Fragende zurückgeht (s. Bergmann 1982: 155). Goffman (1976: 209) bezeichnet diese Relation als BACK PAIR. Daraus folgt, dass es auch nach Abschluss einer Antwort zu Redezugvakanzen kommen kann. Allerdings besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen Prüfungsgesprächen und den von Bergmann (1982) als Beispiel für BACK PAIRS angeführten Interviews: Geht man nämlich davon aus, dass der Beurteilungsfokus in Prüfungsgesprächen dazu

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

führt, dass eine Präferenz für möglichst umfassende Wissenspräsentationen besteht, so müssten genau diese Redezugvakanzen dispräferiert sein, da sie zeigen, dass ein Prüfling entgegen der Erwartung des/r Prüfenden nichts mehr zu sagen hat. Entsprechend zeigt das Datum #8|2, wie eine Kandidatin ihre Antwort über potenzielle Endpunkte hinaus fortsetzt, um diesen Eindruck zu vermeiden. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einer Pflegeprüfung zum Thema Schmerzen.

#8|2 ((08:53–09:31))

TK2_DA_LF1.3, Kandidatin: Diana Aufinger (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüfer: Philip Brandt, nicht identifizierbarer Prüfer (P | X)

```
0001 P|PB °h warum is es manchmal so schwierig bei deMENZkranken
          menschen schmerz zu erfassen;
0002 DA   (0.87)
0003      weil sie sich kaum noch ÄUßern können?
0004      weil sie kognitiv so EINgeschränkt werden,=
0005      =und weil sie leider auch in der pflege ganz oft von uns
          vielleicht nicht ERNST genommen werden,
0006 P|PB JA,
0007      (0.3)
0008 DA   das is n ganz großes proBLEM?
0009      (0.61)
0010      und DESwegen-
0011      also w es ist nachgewiesen dass demenzpatienten oft sehr
          STARke schmerzen haben,
0012      (0.28)
0013      aber °hh WIR nehmen sie aufgrund ihrer mimik oft nicht
          richtig wahr.
0014      (0.65)
0015      und auch (.) auch ihre GEStik,
0016      (0.61)
0017 P|PB mh_[HM],
0018 DA      [ d]as ähm: (.) is also (0.31) unsere eigene
          WAHRnehmung,
0019      die OFT nicht mit dem also-
0020      (0.32)
0021      und deswe[gen äh           ] (.) leiden die oft sehr
          STARke schmerzen,=
0022 P|X           [((räuspert sich))]
0023 DA   =und werden aber dann nicht beHANdelt.
```

Der Ausschnitt, der der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' entstammt, stellt insgesamt eine Frage-Antwort-Sequenz dar. Folglich bildet die Frage des Prüfers, warum es so schwierig sei, bei Demenzkranken Schmerzen zu erfassen (Zeile 1), den ersten Teil der Paarsequenz. Mit dieser Frage konstituiert er zugleich ein EXPLANANDUM. Somit setzt die Frage nicht nur allgemein eine Antwort

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

relevant, sondern macht spezifischer ein Erklären-warum erwartbar (s. Teilkapitel 7.1.2).

Die nachfolgende Pause von weniger als einer Sekunde ist für ein Prüfungsgespräch nicht auffällig lang (GAP), zumal die Frage eine übersatzmäßige Antwort erforderlich macht und kognitiv anspruchsvoll ist. Nach der Turn-Übernahme bearbeitet die Kandidatin die Relevanzen der Frage, indem sie drei durch *weil* eingeleitete Begründungen liefert (Zeilen 3–5). Diese bilden den Erklärkern. Zwischen den Elementen gibt es keine Pause, das dritte Element wird durch *und* angeschlossen. Damit ist die Dreierliste vollständig und da Dreigliedrigkeit ein programmatisches Konstruktionsprinzip darstellt (s. Jefferson 1991), ist in Zeile 5 ein turnübergaberelevanter Punkt erreicht.

Allerdings zeigt der Prüfende der Kandidatin durch das Fortsetzungssignal *JA,* (Zeile 6) an, dass sie weitersprechen soll. Dadurch beugt er einer potenziellen Redezugvakanz prophylaktisch vor. Tatsächlich setzt die Kandidatin durch die Äußerung *das ist n ganz großes proBLEM?* (Zeile 8) ihre Antwort fort. Damit überschreitet sie die durch die Frage etablierten Relevanzen. Zugleich aber betreibt sie mit dieser Fortsetzung Imagearbeit, denn indem sie das vom Prüfenden konstituierte EXPLANANDUM als *n ganz großes proBLEM* (Zeile 8) bezeichnet, stuft sie die Relevanz seiner Frage hoch. Auch daraufhin allerdings ergreift der Prüfende nicht den Turn. Deshalb setzt die Kandidatin wiederum nach weniger als einer Sekunde mit einer Zusammenfassung des bereits verbalisierten Zusammenhangs fort (s. Bührig 1996: 193–235). Diese wird durch *und DESwegen–* (Zeile 10) eingeleitet, was eine typische Ressource des Abschließens von Erklärungen darstellt (s. Morek 2012: 83–84). Durch das konklusive Adverb *deswegen* nämlich wird „retrospektiv ein begründendes Verhältnis zwischen der aktuellen Äußerung und einer relativ langen Einheit zuvor" hergestellt (s. Gohl 2002: 12). An dieser Stelle ist das aus zwei Gründen funktional. Einerseits wird dadurch der Eindruck eines „organischen" Anschließens an das zuvor Gesagte vermittelt (und somit die beinahe entstandene Redezugvakanz nachträglich „geglättet"), andererseits projiziert *deswegen* erneut einen Abschluss. Die Projektion ist mit Zeile 13 eingelöst, denn an dieser Stelle ist die Gegensatzrelation zwischen Schmerzen und mangelnder Wahrnehmung vollständig reformuliert. Dabei wird das Problem gegenüber der Frage noch hochgestuft (*sehr STARke schmerzen*: Zeile 11) und als wissenschaftlich autorisiertes Wissen ausgewiesen (*es ist nachgewiesen*: Zeile 11). Auf prosodischer Ebene fungiert die fallende Tonhöhenbewegung als Beendigungssignal (Zeile 13).

Dennoch schweigt der Prüfende, so dass sich eine Pause von 65 Millisekunden ergibt (Zeile 14). Was tut die Kandidatin? Sie liefert die *GEStik* (Zeile 15) zur bereits eingebrachten *mimik* (Zeile 13) nach. Dieses Vervollständigen der Paarformel *Gestik und Mimik* beansprucht einerseits kognitiv wenig Ressourcen, führt aber andererseits nicht zu einem Fortschreiten in der Themenprogression. Insofern wird an dieser Stelle der Redezwang evident. Dennoch äußert der Prüfende

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wieder nur schwache Rezipienz (Zeile 17), so dass Diana ihren Turn fortsetzt. Dabei zeigen sich erstmals Häsitationsphänomene (Zeilen 18–19).

Ab Zeile 21 wiederholt Diana im Wesentlichen das bereits beschriebene Vorgehen. Sie projiziert durch das einleitende *und deswegen* (Zeile 21) erneut einen Abschluss und reformuliert dann wiederum das Problem der Nicht-Behandlung trotz Schmerzen. Dabei stuft sie dieses nochmals hoch, indem sie das Verb *haben* (Zeile 11) durch *leiden* ersetzt (Zeile 21). Zudem wird das Problem versachlicht, denn während vorher das Handeln der Kandidatin in ihrer Rolle als Pflegekraft im Vordergrund stand, wird die Konsequenz nun im Passiv formuliert (Zeile 23). Im Anschluss an diese erneute Reformulierung ergreift der Prüfende schließlich den Turn (nicht im Transkript).

Als Ergebnis der sukzessiv-sequenziellen Analyse lässt sich folglich festhalten, dass Diana mehrfach den Abschluss ihrer Antwort anzeigt. Geht man nun von einem BACK-PAIR-Mechanismus aus, so würde der Turn damit an den Prüfenden zurückfallen. Rahn (2022: 119–120) nimmt deshalb an, dass den KandidatInnen mit dem Äußern von Beendigungsmarkierungen eine Steuerungsmöglichkeit auf der lokalen Ebene zukommt. Allerdings zeigt die vorgängige Analyse, dass diese Steuerungsinitiative hier über längere Zeit nicht erfolgreich ist, da der Prüfende den Turn nicht übernimmt, sondern stattdessen Fortsetzungssignale äußert. Um eine Redezugvakanz zu vermeiden, setzt Diana ihre Antwort fort, obwohl zunehmend deutlich wird, dass sie inhaltlich nichts mehr zu sagen hat. Daraus lässt sich ableiten, dass der BACK-PAIR-Mechanismus durch den Kandidatenjob, Wissen zu präsentieren, überlagert wird. Denn würde sich die Kandidatin auf die Pflicht des Prüfenden berufen, nach Abschuss ihrer Antwort den Turn zu übernehmen, so käme dies einem Eingeständnis gleich, dass ihr Wissen erschöpft ist. Das Schweigen der Prüfenden bringt folglich paradoxe interaktionale Anforderungen mit sich. Einerseits nämlich muss die Kandidatin den Abschluss ihrer Antwort anzeigen, damit ihr eine neue Frage gestellt wird. Andererseits aber sind Schweigephasen in Prüfungen dispräferiert und folglich muss sie weitersprechen, solange der Prüfende den Turn nicht ergreift.

8.2 Prüferinterventionen während des Präsentierens der Ergebnisse

Im vorherigen Teilkapitel wurde gezeigt, dass sich die Prüfenden interaktiv zurückhalten. Insbesondere wird den KandidatInnen üblicherweise der Raum eingeräumt, ihre Ergebnisse zu den Prüfungsaufgaben zu präsentieren, bevor die Prüfenden zu einem ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' übergehen (s. auch Teilkapitel 5.2.2). Insofern deutet jedes Eingreifen der Prüfenden in die Ergebnispräsentation potenziell auf eine Diskrepanz zwischen prüferseitigen Erwartungen und der kandidatenseitigen PERFORMANCE hin (s. Amorocho 2018b: 515,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2015: 226). Aus diesem Grund sind Interventionen zentral für die Rekonstruktion der den Prüfungsgesprächen zugrunde liegenden Normen (s. Kapitel 10).

Gleichzeitig aber bringen die Interventionen selbst Anforderungen mit sich, denn die Fragen der Prüfenden etablieren Relevanzen, die bearbeitet werden müssen. Das bedeutet zunächst, dass die KandidatInnen die interaktive Funktion einer Intervention erkennen müssen. Da ein Eingreifen der Prüfenden aber immer zugleich eine Reaktion auf die vorausgehende Wissenspräsentation darstellt, müssen sie dabei den Kontext berücksichtigen und nachvollziehen, inwiefern ihre Darstellung nicht mit den Erwartungen der Prüfenden konvergiert. Haben sie dies erkannt, sind sie gefordert, ihre Sprechplanung entsprechend anzupassen, möglicherweise sogar vollständig zu revidieren. Und schließlich bringen Interventionen zumindest lokal eine Veränderung der prüferseitigen Interaktionsbeteiligung mit sich, so dass die KandidatInnen anschließend überprüfen müssen, ob die in der Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' an sie gerichteten Beteiligungserwartungen weiterhin Gültigkeit haben bzw. welche veränderten Erwartungen nun gelten. Ziel dieses Teilkapitels ist es daher, die Interventionen im Hinblick auf ihre kontextuelle Einbettung, ihre Gestaltung und ihre interaktiven Funktionen zu beschreiben. Insofern steht das Prüferhandeln stärker im Vordergrund als in anderen (Teil-)Kapiteln. Gleichzeitig werden aber auch der vorausgehende Kontext und die Reaktionen der KandidatInnen auf die Intervention in den Blick genommen, um zu rekonstruieren, wie sich Prüfer- und Kandidatenhandeln wechselseitig bedingen.

Die Organisation und die Funktionen von Interventionen möchte ich nun an einem Beispiel illustrieren. Datum #8|3 stammt aus dem psychologischen Prüfungsteil zum Thema Gewalt in der Pflege. Im zugrunde liegenden Fallbeispiel verhält sich die Altenpflegeschülerin Frau Gern gewalttätig gegenüber Frau Otto, indem sie diese beispielsweise anschreit. Der Ausschnitt ist Teil des Aktivitätskomplexes ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation'.

#8|3 ((08:58–10:09))

TK1.1_MD, Kandidatin: Mari Dejagah (L1: Armenisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 MD    sintome is aggresSION-
0002       sieht man das hier ganz genau dass äh (0.21) durch
           aggresSION,
0003       °h m: machen diese ähm geWALT,
0004       äh:m:: <<knarrend> m: > FORme raus,
0005       kommt vonne äh geWALTforme raus,
0006 P|MB  kann ich ma unterBREchen;=
0007       =was denken sie wie_s z überhaupt zu diesem gewaltausbruch
           KOMMT;
0008 MD    (0.21)
0009 P|MB  ((schmatzt)) warum macht das ähm (0.55) frau GERN;
0010 MD    (0.4)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0011 P|MB also wie KOMMT es dazu;
0012 MD   °h ((schmatzt)) frau GERN,
0013      °h weil sie äh nich genug informaTION über die frau hat;
0014 P|MB mh_HM,
0015 MD   °h weil sie WÜtend ist;
0016      °h sie is aggresSIV,
0017      WEIL sie:,
0018      (0.4)
0019      W:EIL äh-
0020      n WEIL sie-
0021      weil frau otto °h beHAUPtet,
0022      dass die schülerin ihre (.) geld (.) portemonnaie °h ähm::
          geNOMmen hat.
0023      geSTOHlen hat.
0024      °h und das bringt frau otto (.) WÜtend.
0025      (0.32)
0026 P|MB mh_[HM],
0027 MD      [ w]eil s sie hat es nisch geMACHT,
0028      °h aber °h ä d sie beHAUPtet,
0029      äh:: und beSCHULdigt die pflegekräfte.
0030      und aus äh WEIL,
0031      (0.21)
0032      w äh: und frau GERne;
0033      frau GERN.
0034      °h frau gern war (0.39) mh:: (.) mh (0.48) mh pescherweise
          oder wie SACHT man,
0035      °h äh war die LETZte person das in ihre zimmer war;
0036      °h deswegen denkt SIE,
0037      aha bestimmt hat sie das geNOMmen.
0038      (0.95)
0039      MH?
0040      (0.37)
0041 P|MB oKAY;
0042      dann gehen_wa nochmal zum SCHLUSS ähm-
0043      °h welche LÖsungsvorschläge hätten sie jetzt [zu machen];
0044 MD                                                [       °h]h
```

Global ist der Ausschnitt so organisiert, dass die Prüferin zweimal den Turn ergreift und dadurch eine umfangreiche Nebensequenz eröffnet und beendet (Zeilen 6–11, 41–43). Im Folgenden nun soll durch eine sequenzielle Analyse rekonstruiert werden, wie und zu welchem Zweck sie in die Ergebnispräsentation eingreift und wie die Kandidatin Mari die Intervention bearbeitet.

Richtet man den Blick zunächst auf den Ausschnitt vor ihrem ersten Eingreifen (Zeilen 1–5), so zeigt sich, dass Mari Aggression als ein Symptom von Gewalt einführt und auf Evidenz dafür im Fall verweist, den sie durch *hier* fokussiert (Zeile 2). Die Intervention selbst erfolgt in Zeile 6, nach Abschluss einer Turnkonstruktionseinheit, also an einer übergaberelevanten Stelle. Was rechtfertigt es also, hier von einem Eingreifen zu sprechen? Erstens weist die Intonations-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

phrase unmittelbar vor dem Eingreifen eine leicht steigende Tonhöhenbewegung auf (Zeile 5), markiert also keinen Abschlusspunkt. Zweitens sind keine Disfluenzen oder sonstigen Turn-Übergabesignale zu erkennen. Drittens hat die Kandidatin die Bearbeitung der schriftlichen Prüfungsaufgaben und damit das ‚Präsentieren der Ergebnisse' noch nicht abgeschlossen, denn sie ist noch nicht auf Maßnahmen eingegangen. Und viertens behandeln die Beteiligten selbst die Aktivität als Intervention, wie sich daran erkennen lässt, dass die Prüferin diese als *unterBREchen* (Zeile 6) bezeichnet. Dies belegt zugleich, dass die drei zuvor genannten Indikatoren auch von der Prüferin entsprechend interpretiert werden und insofern aus Beteiligtenperspektive Realität besitzen.

Die Prüferin beginnt ihren Turn also mit der metapragmatischen Frage *kann ich ma unterBREchen;=* (Zeile 6). Dass es sich dabei um eine konventionalisierte Form handelt, die eher die Illokution der Ankündigung als die einer Bitte um Erlaubnis erfüllt, wird dadurch nahegelegt, dass die Prüferin keine (verbale) Reaktion abwartet, sondern ihre Prüfungsfrage mit einem LATCHING anschließt. Indem sie diese Frage als Unterbrechung rahmt, weist sie darauf hin, dass sie das ‚Präsentieren der Ergebnisse' nicht grundsätzlich beenden möchte, sondern die Bearbeitung der Intervention als eine Nebensequenz zu verstehen ist. In der anschließenden Prüfungsfrage bezeichnet sie die Situation im Fall, auf die sich die Kandidatin bezogen hat, als *gewaltausbruch* (Zeile 7) und fragt, wie es dazu kommt. Durch den Matrixsatz *was denken sie* (Zeile 7) zeigt sie an, dass eine analytische Leistung zu erbringen ist. Die Aufgabe besteht folglich in einem Analysieren der im Fall beschriebenen Situation (s. Teilkapitel 5.2.1.2). Da die Frage keine generelle Revidierung der Sprechplanung der Kandidatin erforderlich macht, sondern sich im Rahmen einer Frage-Antwort-Sequenz bearbeiten lässt, ist sie als lokal steuernde Frage zu klassifizieren. Inhaltlich orientiert die Prüferin damit auf ein Teilthema, das von Mari noch nicht bearbeitet wurde. Folglich handelt es sich um eine prospektiv steuernde Elaborierungsfrage (s. Kapitel 5.2.2). In zweifacher Hinsicht allerdings hat sie auch retrospektive Anteile. Erstens nämlich ist das zu elaborierende Teilthema auf Sachverhaltsebene dem (von Mari ja bereits behandelten) Gewaltausbruch zeitlich vorgelagert. Und zweitens zeigt die Prüferin durch *überhaupt* (Zeile 7) an, dass es sich um einen grundlegenden Aspekt handelt, auf den Mari folglich hätte eingehen müssen. Insofern macht sie die Kandidatin auf ein Darstellungsdefizit aufmerksam, dessen nachträgliche Behebung die lineare Themenprogression durchbricht.

Die Prüferin reformuliert ihre Frage im Anschluss zweimal (Zeilen 9, 11). Diese Reformulierungen könnten dadurch bedingt sein, dass Mari nicht sofort den Turn ergreift. Allerdings ist insbesondere die Pause nach der initialen Frageformulierung sehr kurz (0.21 Sekunden, Zeile 8). Möglich wäre daher auch, dass die Prüferin gegenüber der DaZ-Kandidatin Mari prophylaktisch Maßnahmen ergreift, um ein Verstehen der Elaborierungsfrage sicherzustellen (s. auch Rahn 2022: 341). Dabei führt die erste Reformulierung (Zeile 9) dazu, dass der zu elaborierende Kausalzusammenhang durch das Interrogativum *warum* deutlicher

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hervortritt. Zudem orientiert die Prüferin auf Frau Gern in der Rolle der gewaltausübenden Akteurin, indem sie die deagentivische Konstruktion *es kommt zu x* (Zeile 7) durch das agentivische Verb *machen* (Zeile 9) ersetzt. In der zweiten Reformulierung (Zeile 11) hingegen greift sie auf die Ausgangskonstruktion zurück, reduziert die Frage aber gegenüber der Bezugsäußerung durch Auslassung des Matrixsatzes und durch die Verwendung der Anadeixis *dazu* (Zeile 11).

Die Kandidatin Mari übernimmt in ihrer Antwort zunächst die Orientierung auf Frau Gern (Zeile 12) und listet dann drei durch *weil* eingeleitete Begründungen auf (Zeilen 13–24). Dabei zeichnet sich die dritte Begründung gegenüber den ersten beiden durch eine höhere Komplexität aus (Zeile 17–24). Zugleich wird durch sie inhaltlich der Grund für das zweite Listenelement, die Wut von Frau Gern, eingeführt. Insofern überschreitet diese dritte Begründung das Listenformat sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht, formal wird es aber weitergeführt. Da Dreigliedrigkeit – wie bereits bei #8|2 argumentiert – ein programmatisches Konstruktionsprinzip darstellt, ist bei Prozessierung des dritten Listenelements ein potenzieller Abschlusspunkt erreicht. Dieser ist spätestens nach der Turnkonstruktionseinheit *°h und das bringt frau otto (.) WÜtend.* (Zeile 24) anzusetzen, denn erstens wird dadurch ein Resultat formuliert, zweitens ist die Tonhöhenbewegung stark fallend und drittens folgt eine Pause. Unter der Annahme, dass die Kandidatin hier die Akteurinnen Frau Otto und Frau Gern verwechselt, hätte die Turnkonstruktionseinheit zudem eine klammerschließende Funktion, da das zweite Listenelement *°h weil sie WÜtend ist;* (Zeile 15) aufgegriffen und als Ergebnis des Diebstahlvorwurfs dargestellt wird.

Die Prüferin äußert allerdings nur schwache Rezipienz (Zeile 26). Daraufhin fügt Mari als weitere Elaboration ihrer Analyse an, dass die Anschuldigung ungerechtfertigt sei und dadurch zustande komme, dass Frau Gern als letzte Person im Zimmer von Frau Otto gewesen sei (Zeilen 27–37). Obwohl dieser Aspekt im Fallbeispiel nicht erwähnt ist, gestaltet Mari ihn durch den Einsatz animierter Rede (s. Ehmer 2011) überproportional aus (Zeilen 36–37). Dadurch und durch das Überschreiten des erwähnten ersten Abschlusspunktes (Zeile 24) entsteht der Eindruck, dass sie weiterspricht, weil sie annimmt, die Prüferin würde eben dies von ihr erwarten. Bemerkenswert erscheint dabei, dass sie ihre Antwort weiter elaboriert, anstatt die Nebensequenz zu beenden und mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortzufahren. Offensichtlich weist sie diese Aufgabe der Prüferin zu bzw. ist sich unsicher, wie die Intervention der Prüferin zu verstehen ist. So geht sie möglicherweise davon aus, dass die Prüferin eine Änderung der rollengebundenen Interaktionsbeteiligung intendiert hat und zum ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' überleiten wollte. Damit wäre die Verortung in einer Teilphase vakant und die Beteiligungsweise in der Schwebe. Entsprechend markiert Mari in Zeile 37 erneut einen Abschlusspunkt (indiziert durch die fallende Tonhöhenbewegung sowie die Pause) und signalisiert der Prüferin durch steigend intoniertes *MH?* (Zeile 39), dass sie ihre Antwort ratifizieren solle. Die Prüferin kommt dem schließlich nach (*ºKAY;*: Zeile 40) und leitet dann zum

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bearbeiten des Aktivitätskomplexes ‚Darlegen von Maßnahmen' über. Sie zeigt also an, dass das ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortgesetzt werden soll.

Das Datum #8|3 verdeutlicht, dass bei der Analyse von Prüferaktivitäten die Verortung im Prüfungsverlauf und der unmittelbare Kontext zu berücksichtigen sind. So zeigt sich erst bei einer Betrachtung des gesamten Ausschnitts, dass die zweite Prüferaktivität in Datum #8|3 (Zeile 41–43) dem Abschließen der Nebensequenz und damit der Fortsetzung der Ergebnispräsentation dient. Dass die Kandidatin nicht von sich aus mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortfährt, belegt, dass die Gültigkeit der zuvor etablierten Beteiligungsweise, bei der die Sprecherrolle einseitig bei ihr lag, nach der Intervention tendenziell in der Schwebe ist und folglich überprüft werden muss. Nicht selten ergibt sich im Falle weiterer Prüferaktivitäten eine schrittweise Verschiebung hin zu einem Frage-Antwort-Format und damit zu einem ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen'.

Aus der Analyse des Datenbeispiels lässt sich ableiten, dass es bei einer Prüferintervention erstens darauf ankommt, wann sie stattfindet (TIMING), zweitens ist bedeutsam, wie sie durchgeführt wird, und drittens ist zu berücksichtigen, welche interaktive Funktion sie erfüllt. Diese drei Parameter sind zusammenfassend in Tabelle 16 dargestellt. Dabei ist im Hinblick auf das TIMING zwischen einem globalen und einem lokalen Kontext zu unterscheiden. So erfolgt das Eingreifen in Datum #8|3 erst in der zweiten Hälfte des Prüfungsteils. Allerdings hat die Kandidatin zu dem Zeitpunkt noch nicht alle schriftlichen (Teil-)Aufgaben bearbeitet. Grundsätzlich gilt: Je später eine Prüferintervention im Prüfungsverlauf erfolgt und je vollständiger der/die KandidatIn die Prüfungsaufgaben bereits bearbeitet hat, desto wahrscheinlicher ist es, dass damit die Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' beendet und zum ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' übergegangen werden soll. Zudem ist – wie oben erwähnt – die Position der Prüferaktivität relativ zu früheren Interventionen zu berücksichtigen, da eine Kumulation von Prüferaktivitäten ein ‚Präsentieren der Ergebnisse' faktisch ebenfalls beendet.[122] Im Hinblick auf den lokalen Kontext ist das Ende des kandidatenseitigen Turns zu betrachten. Je eindeutiger Prüfende eine laufende Aktivität unterbrechen, desto invasiver ist eine Intervention. Eindeutig invasiv ist in dieser Hinsicht eine Intervention, durch die Prüfende in eine laufende Turnkonstruktionseinheit eingreifen.[123] Ist dies nicht der Fall, so lässt sich weiterhin danach unterscheiden, ob ein thematischer Abschlusspunkt interaktional

122 In Datum #8|3 handelt es sich bei dem Eingreifen in Zeile 6 nicht um die erste Aktivität der Prüferin in diesem Prüfungsteil. Die Kandidatin etabliert aber nach der Bearbeitung der ersten Intervention ein neues Thema und zeigt damit an, dass sie mit dem ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortsetzt.

123 Die Frage, welche Formen des prüferseitigen Eingreifens als ein Unterbrechen anzusehen ist, soll bewusst ausgeblendet werden (s. Olbertz-Siitonen 2009). Wenn in eine laufende Turnkonstruktionseinheit eingegriffen wird, ließe sich noch genauer danach unterscheiden, ob deren Ende zum Zeitpunkt der Intervention projizierbar ist oder nicht (s. Sacks et al. 1974: 707).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

erkennbar ist. Schließlich ist ein Eingreifen dann weniger invasiv, wenn ein Prüfling durch Disfluenzen anzeigt, dass er/sie Probleme hat, die thematische Progression voranzutreiben.

1. TIMING: An welcher Stelle im Prüfungsverlauf erfolgt die Intervention?	
a. global	Zeitpunkt (bezogen auf die Gesamtprüfungszeit) Status der Bearbeitung der schriftlichen Prüfungsaufgaben Position relativ zu weiteren Prüferaktivitäten
b. lokal	**Kontext unmittelbar vor der Intervention: Wie endet der Turn des Prüflings?** **syntaktisch & prosodisch:** ± abgeschlossene Turnkonstruktionseinheit **thematische Progression:** ± thematischer Abschlusspunkt ± Disfluenzen
2. Interventionsformat: Wie wird die Intervention sprachlich gestaltet?	
	Sprechhandlungstyp: Frage vs. Aufforderung **Kontextualisierung:** Gestaltung der Bezugnahme auf das vorausgehende Kandidatenhandeln **Reformulierung:** ± mehrfache Verbalisierung einer Frage/Aufforderung
3. Interaktive Funktion: Wie steuert die Intervention den Prüfungsverlauf?	
	Richtung der Steuerung: retrospektiv vs. prospektiv **Reichweite der Steuerung:** lokal vs. global **Auswirkung auf die Phasierung und die rollenspezifische Beteiligungsweise:** ± Beenden des ‚Präsentierens der Ergebnisse'

Tabelle 16: Parameter für die Beschreibung von Prüferinterventionen (eigene Darstellung)

Im Hinblick auf den zweiten Parameter, die sprachliche Gestaltung einer Intervention, ist der Sprechhandlungstyp grundlegend. Überwiegend werden Interventionen als Fragen oder als Aufforderungen realisiert, auch Kombinationen sind im Korpus belegt. Dabei erfüllen Aufforderungen vornehmlich die Funktion der globalen Steuerung, Fragen hingegen steuern eher lokal. Hinzu kommt der Aspekt der Kontextualisierung. Denn wie eingangs erwähnt, deuten Interventionen auf eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Prüfenden und der kandidatenseitigen Ergebnispräsentation hin. So zeigt die Prüferin in #8|3 an, dass sie eine Analyse der Gewaltentstehung vermisst. Sprachlich markiert sie diese Erwartungsdivergenz durch *überhaupt*. Durch die Gestaltung ihrer Intervention kontextualisiert sie folglich die vorausgehende Ergebnispräsentation als im Hinblick auf diesen Aspekt elaborierungsbedürftig. Abstrakter formuliert

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

betrifft die Kontextualisierung die Frage, wie auf die vorangegangene Aufgabenbearbeitung des Prüflings Bezug genommen und wie diese durch die Intervention perspektiviert wird. Dabei kann das kandidatenseitige Handeln unterschiedlich explizit refokussiert werden. Darüber hinaus lässt sich im Hinblick auf die Gestaltung der Intervention unterscheiden, ob diese lediglich einmal verbalisiert oder ob sie reformuliert wird.

Der dritte Parameter, die Funktion einer Intervention, ergibt sich im Wesentlichen aus der in Teilkapitel 5.2.2 entwickelten Klassifikation von Prüfungsfragen. So ist bezüglich der Richtung zwischen retrospektiver und prospektiver Steuerung zu unterscheiden, im Hinblick auf die Reichweite zwischen lokal und global steuernden Interventionen. Darüber hinaus ist bei Interventionen die Frage relevant, ob sie die Ergebnispräsentation beenden oder nicht. Allerdings lassen sich diesbezüglich – wie in Teilkapitel 5.2.2 gezeigt – nicht alle Interventionen eindeutig klassifizieren.

Im Folgenden möchte ich die Parameter anhand von drei weiteren Datenbeispielen illustrieren. Dabei nehme ich bei Datum #8|4 das komplexe Zusammenspiel von TIMING, Interventionsformat und interaktiver Funktion in den Blick, bei den Datenbeispielen #8|5 und #8|6 hingegen sollen die interaktiven Funktionen im Fokus der Analyse stehen.

Datum #8|4 stammt aus dem rechtlichen Prüfungsteil des Teilkorpus Otto. Vor dem Ausschnitt geht die Kandidatin Martha auf das Problem der verschwundenen Geldbörse von Frau Otto ein. Dazu führt sie aus, dass der im Raum stehende Vorwurf des Diebstahls nur geklärt werden könne, indem die Geschädigte klagt.

#8|4 ((12:01–14:09))

TK1.2_MR, Kandidatin: Martha Ramos Aguilar (L1: Spanisch, Niveau Deutsch: AM|B2.2), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 MR    ((schnalzt)) °h (0.5) äh: dann unter den ziVILrecht,
0002       (0.54)
0003       I::S (.) mh:-
0004       (2.22)
0005       unter den siVILrecht is auch ähm:-
0006       (0.84)
0007       ((schmatzt)) (0.2) JE äh:m:-
0008       BÖ äh:-
0009       (8.11)
0010       ((schnalzt)) (0.58)
0011 P|UH  meine iDEE is,
0012       sie gucken mal jetzt in den FALL,
0013       und [was MA]chen_se als pflegekraft,
0014 MR        [mh_HM ],
0015       (0.73)
0016 P|UH  als ALtenpflege(0.4)kraft,
0017 MR    (8.87)
0018       U:ND äh:-
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0019       (0.26)
0020       und dann in ziVILrecht,=
0021       =es k ähm wäre auch zum beispiel schmerz (.)
           SCHMERzensgeld,
0022       U:ND äh:m: (2.85) <<flüsternd> t t > °hhh (0.24) äh:m:-
0023       (0.39)
0024       ((schmatzt)) (3.85)
0025 P|UH  ((schnalzt)) was wäre bei ner: (0.44) gestohlenen
           GELDbörse zivilrechtlich zu klären,
0026 MR    un als äh SCHAdenersatz (0.53) zu klagen;
0027       weil (.) wenn die geldborse f äh: (.) tatsächlich
           verSCHWUNden ist,=
0028       =dann würde eine schadensersatz in dem fall eine neue
           geldborse mit dem INhalt,
0029       wenn sich alles äh (0.89) äh: NOCHmal:-
0030       °hh also für die kliENten;
0031       (2.06)
0032 P|UH  mh_HM?
0033 MR    (0.24)
0034       mh::: ((schmatzt)) (0.61) °h und bei dann ARbeits,
0035       bei dem rechtsgebiet ARbeitsrecht,
0036       wäre sum BEIspiel ähm:-
0037       (0.25)
0038       wenn es sich ähm: (0.46) beSTÄtigt,
0039       dass die: asubi (0.48) dies enomm ((schmatzt)) (.) KÖNNte,
0040       °h dann wäre eine ABmahnung,=
0041       =oder vielleicht eine fristlose KÜNdigung;
0042       °h aber bei dem ARbeitsrecht geht auch darum,
0043       äh um dem verTRAG zwischen °h dem arbeitgeber und in dem
           fall den asubi.
0044       ((schmatzt)) HIER.
0045       (0.43)
0046 P|UH  mh_HM,
0047 MR    ((schmatzt)) (1.07) U:ND-
0048       (1.69)
0049 P|UH  ((schnalzt)) JETZT,
0050       (0.39)
0051       JETZ-
0052       (0.23)
0053 MR    mh_HM,
0054 P|UH  gucken_se auf den FALL,
0055       (0.37)
0056       was machen sie als (0.32) ((schmatzt)) ALtenpflegekraft.
0057 MR    (0.29)
0058       al[s (.) m]h ALtenpflegekraft könnt äh würde ich RAten,
0059 P|UH    [h°     ]
0060 MR    dass ähm:: (1.0) dass wir uns d äh HINsetzen,
0061       mit der LEITn spre-
0062       äh mit dem pflegeleitn sprechen und (0.35) un erFAHrung
           oder die äh: (0.48) mh: (0.53) team beprich,=°h
0063       WER könnte (finden);
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt enthält der Ausschnitt drei Prüferinterventionen (Zeilen 11–16, 25, 49–56). Diese sollen nun in einer sequenziellen Analyse genauer bezüglich der Parameter TIMING, Interventionsformat und interaktive Funktion beschrieben werden. Nimmt man zunächst in den Blick, was der ersten Intervention (Zeilen 11–16) unmittelbar vorausgeht, so zeigt sich, dass der lokale Kontext durch massive Disfluenzmarker gekennzeichnet ist (Häsitationssignale, Pausen, Abbrüche, Wiederholungen). Die Prüferin greift hier ein, nachdem die Kandidatin über längere Zeit die Themenprogression nicht vorangetrieben hat, an einem Punkt, an dem ein Scheitern des in Zeile 1 begonnenen syntaktischen Projekts bereits projizierbar ist. In dieser Hinsicht ist die Intervention wenig invasiv. Allerdings etabliert die Kandidatin in Zeile 1 das Thema *ziVILrecht* und diesbezüglich ist zum Zeitpunkt des Eingreifens noch kein Abschlusspunkt erreicht.

Die Intervention selbst orientiert auf den Fall und auf die Einnahme der Perspektive einer Pflegekraft. Es handelt sich folglich um ein prospektiv und global steuerndes Eingreifen. Damit wird die Ergebnispräsentation nicht beendet, denn die Intervention zielt auf das in den schriftlichen Prüfungsaufgaben geforderte Ableiten rechtssicherer Maßnahmen. Typisch ist das Eingreifen in zweifacher Hinsicht. Erstens steuern die meisten Interventionen prospektiv und zweitens kommt der Orientierung der Prüflinge auf den Fall im Teilkorpus Otto allgemein eine gewichtige Rolle zu. Aus der zweiten Beobachtung lässt sich schlussfolgern, dass die KandidatInnen dem Präsentieren generischen Wissens insgesamt mehr Raum einräumen als die Prüfenden, die die Analyse der Situation höher gewichten.

Die Prüferin leitet ihre Intervention durch *meine iDEE is,* (Zeile 11) ein und schwächt die Aufforderung zur Orientierung auf den Fall durch die Modalpartikel *mal* ab (Zeile 12). Sie wählt folglich ein wenig verbindliches, vorschlagsähnliches Format. Allerdings ist zu bedenken, dass die Äußerung im Gesprächsrahmen Prüfungsgespräch situiert ist und dass Prüferinterventionen als (implizite) Negativbewertungen der vorausgehenden Aufgabenbearbeitung aufzufassen sind. Insofern steht der Unverbindlichkeit auf der Formulierungsebene der Beurteilungsfokus der kommunikativen Gattung entgegen, der es geboten erscheinen lässt, prüferseitige „Vorschläge" zu befolgen.

Die Kandidatin Martha schließt in ihrer Antwort nicht an die von der Prüferin etablierte Orientierung auf den Fall und die Perspektivierung als Pflegekraft an. Dieses DISALIGNMENT mit der Prüferinitiative (s. genauer Amorocho i.Vb, 2022: 401–416) wird bereits durch den Anschluss mit *U:ND* projiziert (Zeile 18). Stattdessen re-etabliert sie das Thema *ziVILrecht* (Zeile 20) und führt als zivilrechtliche Rechtsfolge das *SCHMERzensgeld* ein (Zeile 21). Danach zeigen sich ähnliche Disfluenzmarker wie bereits vor der ersten Intervention. Insofern ist der Kontext des zweiten Eingreifens mit dem des ersten durchaus vergleichbar. Allerdings wählt die Prüferin nun ein anderes Vorgehen. Sie schließt nämlich an das von der Kandidatin etablierte Thema Zivilrecht an und führt gleichzeitig durch die Referenz auf die gestohlene Geldbörse einen Fallbezug ein (Zeile 25).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Es handelt sich folglich um eine lokale Steuerung, die die Elaborierung eines von der Kandidatin etablierten Themas relevant setzt. Im Gegensatz zur ersten Intervention wird folglich keine vollständige thematische Neu-Orientierung eingefordert, sondern eine Verschiebung weg von einer generischen Wissenspräsentation hin zu einer stärker fallbezogenen Perspektive.

Die Intervention ist als Frage formuliert, wobei der Konjunktiv den Sachverhalt im mentalen Raum verortet. Die Kandidatin Martha schließt zunächst wiederum nicht an den Fokus der Prüferin an, sondern setzt – eingeleitet durch *un* (Zeile 26) – ihren eigenen Beitrag fort, indem sie den *SCHAdenersatz* (Zeile 26) als weitere zivilrechtliche Folge benennt. In Zeile 28 aber übernimmt sie die Orientierung auf die Geldbörse und bezieht im Folgenden die eingeführte Rechtsfolge auf den Sachverhalt (Zeilen 28–30). Dass sie anschließend mit dem Rechtsgebiet *ARbeitsrecht* ein neues Thema etabliert (Zeilen 34–35) und damit den durch die Prüfungsfrage abgesteckten thematischen Bereich verlässt, zeigt, dass sie trotz der beiden Interventionen davon ausgeht, dass das ‚Präsentieren der Ergebnisse' fortgesetzt werden soll. Entsprechend führt sie die systematische Darstellung der relevanten Rechtsgebiete fort und bewegt sich dabei überwiegend auf der Ebene des generischen Wissens, auch wenn sie die Rechtsfolgen auf den Sachverhalt im Fall bezieht.

Die dritte Intervention der Prüferin wird durch die Rezipienz *mh_HM,* (Zeile 46) vorbereitet. Der lokale Kontext ist hier weniger durch Disfluenzen geprägt als der der beiden ersten Interventionen. In Zeile 47 eröffnet die Kandidatin durch *U:ND–* eine neue Turnkonstruktionseinheit, die durch das Eingreifen der Prüferin unterbrochen wird. In dieser Hinsicht ist die Intervention invasiver als die beiden zuvor. Allerdings ist sie an einer Stelle im Gespräch lokalisiert, an der keine weitere Elaborierung des Themas Arbeitsrecht erwartbar ist und insofern ein thematischer Übergang – eingeleitet durch *U:ND–* (Zeile 47) – wahrscheinlich ist. Diesem kommt die Prüferin durch ihr Eingreifen zuvor.

Propositional ist die dritte Intervention mit der ersten identisch. Wiederum orientiert die Prüferin auf den Fall und auf die Entwicklung von Maßnahmen aus der Perspektive einer Pflegekraft (Zeilen 49–56). Entsprechend stimmen die Formulierungen auf der lexikalischen Ebene weitgehend überein. Die Funktion des erneuten Eingreifens besteht in einer Re-Initialisierung der ersten Intervention, es handelt sich um einen insistierenden Sprechakt im Sinne von Franke (1990: 32) bzw. um ein Nachhaken im Sinne von Wermbter (2013: 313). Damit wird der erste Steuerungsversuch zugleich als nicht erfolgreich ausgewiesen. In dieser Hinsicht ähnelt die Intervention einer Nachfrage. Im Unterschied zu dieser aber führt die Re-Initialisierung einer global steuernden Intervention gerade nicht zu einem Anhalten der Themenprogression, sondern zielt hier auf die Bearbeitung einer bislang noch nicht behandelten Teilaufgabe.

Trotz der propositionalen Übereinstimmung der beiden Interventionen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich des Formats, denn während die Prüferin die ers-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

te Intervention als ihre *iDEE* (Zeile 11) rahmt, leitet sie ihr drittes Eingreifen durch betontes *JETZT,* ein (Zeile 49), welches sie in Zeile 51 als *JETZ–* wiederholt. Dies hat erstens eine stark aufmerksamkeitsfokussierende Funktion und erhöht zweitens die Dringlichkeit ihrer Aufforderung. Die Orientierung auf den Fall ist als nicht-modalisierter Imperativsatz gestaltet (*gucken_se auf den FALL,*: Zeile 54), gefolgt von dem Ergänzungsfragesatz nach den Maßnahmen (Zeile 56). Die Formulierung führt folglich zu einer gegenüber der ersten Intervention erhöhten Verbindlichkeit und Dringlichkeit. Wie reagiert die Kandidatin? Bereits durch die turninitiale Präpositionalphrase *als […] ALtenpflegekraft* (Zeile 58) zeigt sie an, dass sie die in der Frage etablierte Perspektive übernimmt. Und tatsächlich entwickelt sie im Anschluss aus einer beratenden Position heraus Lösungsvorschläge, die in Datum #8|4 allerdings nicht mehr vollständig wiedergegeben sind.

Der Ausschnitt illustriert einen Fall von kollidierenden Handlungsplänen, denn während die Prüferin auf die Entwicklung von Maßnahmen für den im Fall beschriebenen Sachverhalt steuert, setzt die Kandidatin ihre Darstellung der Rechtsgebiete fort. Eine erste Annäherung ergibt sich durch die zweite Intervention, da die Prüferin an den Fokus der Kandidatin, das Zivilrecht, anknüpft und diese ihrerseits die von der Prüferin eingeführte Orientierung auf die Geldbörse übernimmt. Erst nach der dritten Intervention aber wird die Divergenz vollständig aufgelöst und die Kandidatin wendet sich den Maßnahmen zu.

Die Analyse des Datums #8|4 mit insgesamt drei Interventionen zeigt das komplexe Zusammenspiel vom TIMING einer Intervention, ihrer sprachlichen Gestaltung und ihrer interaktiven Funktion. Im Ergebnis ist daher nicht zu entscheiden, welcher Faktor dafür verantwortlich ist, dass die dritte Intervention im Unterschied zur ersten erfolgreich ist. Denkbar wäre, dass es an der verbindlicheren Formulierung liegt oder dass das Insistieren der Prüferin ausschlaggebend ist. Es ist aber auch nicht auszuschließen, dass die graduelle Fokusverschiebung durch die zweite Intervention der dritten zum Erfolg verhilft. Jedenfalls legt die Analyse den Blick auf eine grundlegende Anforderung frei, die Interventionen für die KandidatInnen mit sich bringen. Diese besteht darin, von den Prüfenden eingeführten Fokus zu übernehmen und den eigenen Handlungsplan entsprechend anzupassen oder gegebenenfalls vollständig zu revidieren. Dies gelingt in Datum #8|4 schrittweise.

Wie bereits erwähnt, steuern die Interventionen während des ‚Präsentierens der Ergebnisse' tendenziell stärker prospektiv, indem sie die KandidatInnen auf noch nicht bearbeitete Aspekte orientieren, während der retrospektiven Steuerung in der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' ein größeres Gewicht zukommt. Trotz dieser generellen Tendenz ist es aber nicht möglich, die rekonstruierten Fragetypen eindeutig einer der beiden Teilphasen zuzuordnen. Dies hängt einerseits mit Unterschieden in den prüferseitigen Steuerungsaktivitäten zusammen, andererseits ist aber auch generell zu bedenken, dass die meisten Fragetypen (jeweils in unterschiedlicher Gewichtung) sowohl prospektiv als auch retrospek-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tiv steuernde Anteile aufweisen (s. Abbildung 8, Teilkapitel 5.2.2). Eine Ausnahme stellen allerdings Fragen (bzw. Aufforderungen) dar, die die KandidatInnen global auf bislang nicht bearbeitete schriftliche Prüfungsaufgaben orientieren. Diese nämlich steuern ausschließlich prospektiv auf die Bearbeitung eben dieser Aufgaben hin. Folglich kommen sie nicht in der Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' vor, sondern sind stets als Interventionen gestaltet, durch die das ‚Präsentieren der Ergebnisse' gerade fortgeführt werden soll. Aus diesem Grund wurden sie in Teilkapitel 5.2.2 beim ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' ausgeblendet. Darüber hinaus habe ich einen zweiten Typ von Prüfungsfragen nicht behandelt, der genau entgegengesetzt steuert: Als ausschließlich retrospektiv steuernd sind Verstehensnachfragen zu klassifizieren, die eine Reparatursequenz initiieren und die die Themenbearbeitung somit sistieren. Sie folgen stets unmittelbar auf die reparaturbedürftige Äußerung. Für beide Interventionstypen werde ich im Folgenden jeweils ein Beispiel präsentieren.

Das Datum #8|5, das den Typ der global prospektiv steuernden Interventionen illustrieren soll, stammt aus einer Pflegeprüfung zum Thema Diabetes mellitus. Die Kandidatin Barbara präsentiert Wissen zum erhöhten Blutzuckerspiegel, der Hyperglykämie. Dieser Fachausdruck ist dem schriftlichen Prüfungsmaterial entnommen und bildet dort einen Teil des zweiten von insgesamt sechs Stichpunkten. In dem Ausschnitt geht es um das hyperosmolare Koma, eine Form der Stoffwechselentgleisung, die sich über Tage und Wochen entwickelt und die durch das Symptom der Austrocknung gekennzeichnet ist.

#8|5 ((06:59–07:23))

TK2_BB_LF1.3, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüfer: Ernst Rose, Philip Brandt

```
0001 BB    u:nd ähm: (1.48) ((schnalzt)) °h (0.26) das äh wird dann
           auch noch dadurch äh geMINdert;=
0002       =kann das geMINdert werden weil äh;
0003       (0.28)
0004       da das hormon glucaGON dann verm[ehrt]-
0005 P|ER                                  [ZEIT]hin[weis];
0006 P|PB                                           [°h  ] JA;
0007       äh (.) BARbara;
0008       °h
0009 BB    JA;
0010 P|PB  ((räuspert sich)) sie sie machen das ganz TOLL;=
0011       =s[ie KÖNNten jetzt no]ch-
0012 BB      [aber zu VIEL       ];
0013 P|PB  geNAU;=°h
0014       s[ie HAM nämlich jetzt noch]-
0015 P|ER   [ihre ZEIT läuft weg      ],
0016 P|PB  [äh zweieinhalb          ] minuten z[eit] für den REST;
0017 BB    [<<lachend> (okay GUT) > ],
0018 P|ER                                  [HA ],
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0019 P|PB ((la[cht))]
0020 BB       [ ECHT]?
0021 P|PB <<lachend> ja ge[NAU > ];
0022 BB                   [    GU]T;
0023      da[nn mach ich noch mal eben ganz SCHNELL] ähm mh;
0024 P|PB   [((lacht)) °h                            ]
0025 BB   la[BORuntersuchungen,=°h       ]
0026 P|PB   [die laBORuntersuchungen ganz] schnell;
0027      ((lacht))
```

Die Kandidatin Barbara führt zu Beginn des Ausschnitts eine zusätzliche Komplikation des hyperosmolaren Komas aus (Zeilen 1–4). Allerdings ist auch bei Einbeziehung des weiteren Kontextes nicht zu erschließen, worauf sie durch die Anadeixis *das* verweist (Zeilen 1–2), weshalb der genaue propositionale Gehalt nicht zu rekonstruieren ist. Jedenfalls aber greift der Prüfer Ernst Rose in eine laufende Turnkonstruktionseinheit ein, die nicht in besonderem Maße durch Disfluenzen gekennzeichnet ist (Zeile 5). Seine Intervention ist auch insofern hochgradig invasiv, als zum Zeitpunkt des Eingreifens kein thematischer Abschlusspunkt projizierbar ist.

Er benennt die Funktion seines Eingreifens kondensiert in dem deverbalen Kompositum *ZEIThinweis;* (Zeile 5) und verlässt damit die propositionale Ebene. Dieser leise gesprochene Beitrag ist vermutlich an den Ko-Prüfer Philip Brandt adressiert, der diesen mit °h *JA;* (Zeile 6) quittiert und sich dann mittels vokativischer Anrede an die Kandidatin wendet (Zeile 7). Daran schließt er eine Kontextualisierung an, wobei er durch die Anadeixis *das* (Zeile 10) die bisherige PERFORMANCE der Kandidatin global refokussiert und sie als *ganz TOLL* (Zeile 10) würdigt. Eine derartig explizite positive Bewertung ist für ein Prüfungsgespräch ungewöhnlich (s. auch Teilkapitel 3.3). Allerdings dienen Interventionen in der Regel nicht dazu, die KandidatInnen zu loben, sondern deuten auf ein Problem hin. Dass auch die Kandidatin Barbara über dieses Gattungswissen verfügt, zeigt sich daran, dass sie das Problem durch *aber zu VIEL;* (Zeile 12) selbst benennt. Sie inferiert folglich aus den Äußerungen der beiden Prüfenden, dass das Problem in der Quantität ihrer Wissenspräsentation liegt. Zugleich positioniert sie sich durch die Ko-Konstruktion als problembewusste Kandidatin, die ihre eigene PERFORMANCE auf der Meta-Ebene reflektieren kann. Im Vergleich zu Barbara formuliert der Prüfer Philip Brandt die Kritik simultan zu ihrem Beitrag deutlich imageschonender, indem er auf die noch ausstehenden Stichpunkte orientiert, die der Kandidatin als Teil der schriftlichen Prüfungsmaterialien vorliegen (Zeile 11). Er bricht seine Äußerung aber ab und bestätigt durch *geNAU;* (Zeile 13) die von ihr geäußerte Einschätzung. An dieser Stelle ist ein geteiltes Verständnis des Problems erreicht.

Anschließend begründet Philip Brandt die Kritik, indem er die noch verbleibende Zeit präzisiert (Zeilen 14–16). Simultan zum ersten Teil seiner Äußerung weist auch Ernst Rose auf das Zeitproblem hin (Zeile 15). Die Kandidatin reagiert auf den Beitrag von Ernst Rose (vermutlich) mit der Abschlussmarkie-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

rung *okay GUT,* (Zeile 17), was eine Überarbeitung ihrer Sprechplanung im nächsten Schritt erwarten lässt. Demgegenüber zeigt sie sich auf die Mitteilung der verbleibenden Zeit hin erstaunt (*ECHT?*: Zeile 20). Dies deutet darauf hin, dass die Präzisierung des zeitlichen Rahmens eine Neubewertung des Problems erforderlich macht, welche Barbara durch *GUT;* (Zeile 22) abschließt, um darauffolgend ihre revidierte Sprechplanung anzukündigen (Zeilen 23–25).

Inhaltlich steht sie nun vor der Herausforderung, dass sie vier der insgesamt sechs Stichpunkte in einem Viertel der Zeit bewältigen muss. Ein Scheitern wiederum hätte negative Konsequenzen für die Beurteilung und würde damit zu einer nachhaltigen Beschädigung ihres Images führen. Es handelt sich folglich um eine für sie durchaus kritische Situation. Dass dies auch von den Interagierenden so wahrgenommen wird, belegt Barbaras SMILE VOICE (Zeile 17) und das mehrfache Lachen des Prüfers Philip Brandt (Zeilen 19, 24, 27) in einem Kontext, der nicht durch Komik geprägt ist (s. Warner-Garcia 2014). Das Lachen dient hier dem FACE WORK, es entschärft die von der Prüferintervention ausgehende Imagebedrohung und mildert damit die Kritik ab, dass die Kandidatin bei ihrer Wissenspräsentation die Zeitplanung vernachlässigt hat. Ein solches gesichtsschützendes Lachen von Prüfenden gegenüber KandidatInnen beobachtet auch Kaufhold (2005: 33–39). Wenngleich die Kandidatin selbst nicht lacht, setzt sie durch die (dem Lachen vorausgehende) SMILE VOICE einen gleichlaufenden Kontextualisierungshinweis. Dies deckt sich mit der Beobachtung von Adelswärd (1989) für Bewerbungsgespräche, dass gegenseitiges Lachen bei erfolgreichen KandidatInnen häufiger zu beobachten ist als bei nicht-erfolgreichen.[124] Insgesamt ist also festzuhalten, dass von der Intervention der Prüfenden eine Gefährdung ihres Images ausgeht, die die Kandidatin zumindest lokal abwenden kann, indem sie sich als flexible Kandidatin präsentiert, der es gelingt, eine heikle Situation zu meistern.

Nimmt man nun erneut das Eingreifen der Prüfenden in den Blick, so kann resümiert werden, dass es sich um eine Intervention mit prospektiv und global steuernder Funktion handelt, die aber keinen thematischen Fokus setzt, sondern auf die Rahmenbedingungen der Prüfung rekurriert. Sie zeichnet sich durch einen hohen Grad an Interaktivität aus, der einerseits dadurch zustande kommt, dass sich die Kandidatin aktiv als reflektierte und flexible Kandidatin positioniert, andererseits aber auch dadurch, dass sich beide Prüfer an der Intervention beteiligen.

Da dieser Typ von Prüferaktivität auf eine Änderung des Vorgehens bei der Ergebnispräsentation zielt, kommt er – wie bereits erwähnt – nur in der Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' vor und stellt damit immer eine Intervention dar.

124 Zwar liegen mir für das Teilkorpus Per, dem der Ausschnitt entstammt, keine Beurteilungen vor, es gibt aber eine Reihe von Hinweisen darauf, dass es sich um eine erfolgreiche Kandidatin handelt. Dazu gehört beispielsweise die Gestaltung der Nachfragen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ein anderer Typ von Fragen, der typischerweise in einen laufenden kandidatenseitigen Beitrag eingreift, ist das Nachfragen zur Verstehensbearbeitung. Im Unterschied zu den global steuernden Fragen allerdings kann es in beiden Teilphasen vorkommen. Dies möchte ich abschließend an einem Beispiel aus dem psychologischen Prüfungsteil verdeutlichen (s. Datum #8|6). Dort geht es um die Entwicklung von Lösungsvorschlägen für das im Fall dargestellte Problem, dass sich die Auszubildende Frau Gern gegenüber der demenziell erkrankten Frau Otto gewalttätig verhält.

#8|6 ((10:34–10:52))

TK1.1_SM; Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferinnen: Marianne Brinker, Ursula Hoberg, nicht identifizierbare Prüferin (P | X)

```
0001 SM    °h und ähm: (0.29) muss dann schließlich ähm (0.55) mh
           (0.84) mh: erCHOlung eingeleitet werden,
0002       also erHOlen,=
0003       =also ABspannen-
0004       (0.25)
0005       °hh ÄH-
0006       (0.62)
0007 P|MB  ROLlen?
0008 SM    erHOlen;
0009       [erHOlung],
0010 P|X   [(erHOlen] ja),
0011 P|UH  erHOlen-
0012       (0.34)
0013 P|MB  ach er[HOlung];
0014 P|UH        [    er]HOlen-
0015 P|MB  erHOlen-
0016       [(oh entschuldi]gung hab ich nicht) verSTANden;
0017 SM    [JA            ]-
0018       (0.42)
0019 SM    JA [°h         ] äh-
0020 P|X      [(GLAUB ich)]-
0021 SM    soziale KONtakte sind natürlich wichtig-
```

Der russischsprachige Kandidat Sergej formuliert als einen Lösungsvorschlag, dass *erCHOlung eingeleitet werden* muss (Zeile 1). Anschließend reformuliert er zweimal das Substantiv *Erholung* in Form von Verben (*erHOlen*: Zeile 2; *ABspannen*: Zeile 3). Dies könnte darauf hindeuten, dass er ein Verstehensproblem antizipiert, jedenfalls wird das Wort dadurch in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt.

Tatsächlich greift die Prüferin in Zeile 7 ein und dokumentiert ihr Problem mit dem Verstehen des Wortes (s. Deppermann/Schmitt 2008). Damit verschiebt sie den Fokus auf die sprachliche Ebene und leitet eine Nebensequenz ein. Durch die Nachfrage *ROLlen*? (Zeile 7) initiiert sie eine Reparatur, an deren Durchführung sich nicht nur der Kandidat, sondern auch zwei weitere Prüferinnen betei-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ligen. In Zeile 13 schließlich zeigt Marianne Brinker durch den Erkenntnisprozessmarker *ach* und die korrekte Wiederholung des Wortes an, dass das Problem behoben ist. Mit einer Entschuldigung in Zeile 16 beendet sie die Nebensequenz und Sergej fährt mit der Ergebnispräsentation fort.

Im Hinblick auf die interaktive Funktion ihrer Nachfrage lässt sich somit festhalten, dass diese retrospektiv steuert. Indem die Prüferin ein Verstehensproblem anzeigt, wird die Themenprogression ausgesetzt, um dieses zu bearbeiten. Bei dem fragend intonierten *ROLlen?* (Zeile 7) handelt es sich somit um eine „echte Frage" (und nicht um eine Prüfungsfrage), denn die Prüferin fragt nicht nach einem ihr bekannten Wissenselement. Der Sonderstatus dieses Fragetyps ist auch daran zu erkennen, dass sich die anderen Prüfenden an der Bearbeitung des Problems beteiligen.

In Datum #8|6 stellt ein Wort das Reparandum dar. Dies könnte auf den Akzent des DaZ-Sprechers Sergej zurückzuführen sein. Häufiger und auch für KandidatInnen mit Deutsch als Erstsprache sind im Korpus allerdings Referenzverstehensprobleme belegt (s. auch Selting 1991: 267). Diese kommen insbesondere dadurch zustande, dass nicht eindeutig ist, auf welche/n AkteurIn des Falls die KandidatInnen Bezug nehmen (s. auch Amorocho 2018b: Datum 1, 2015: Datum 4 und 5).

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die im Korpus vorgefundenen Prüferinterventionen im Hinblick auf das TIMING, das Format und die interaktive Funktion unterscheiden. Bezüglich des TIMINGS ist sowohl der lokale als auch der globale Kontext in Rechnung zu stellen. Zudem ist die Häufigkeit des Eingreifens zu berücksichtigen, da die Kumulation von Interventionen zu einer allmählichen Verschiebung der rollengebundenen Beteiligungsweise hin zu einem ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' führen kann. Das Format einer Intervention betrifft ihre sprachliche Gestaltung. Grundlegend ist diesbezüglich zwischen Sprechhandlungstypen zu unterscheiden (Aufforderung vs. Frage), aber auch die Kontextualisierung des vorausgehenden Kandidatenhandelns gehört dazu. Mit Blick auf die interaktiven Funktionen schließlich lässt sich zwischen globaler und lokaler sowie zwischen retrospektiver und prospektiver Steuerung differenzieren (s. auch Teilkapitel 5.2.2). So etablieren Interventionen einerseits Relevanzen, die sich lokal bearbeiten lassen, so dass die KandidatInnen im Anschluss die unterbrochenen Aktivitäten fortsetzen können (s. Datenbeispiele #8|3 und #8|6). Andererseits aber sind auch Interventionen mit einer großen Reichweite belegt (s. Datenbeispiele #8|4 und #8|5), die unter Umständen eine globale Überarbeitung der eigenen Sprechplanung erforderlich machen. Solche Interventionen werden häufiger als Aufforderungen gestaltet als lokal operierende Interventionen. Zudem kann das Eingreifen der Prüfenden danach unterschieden werden, in welche Richtung es die thematische Progression steuert (retrospektiv vs. prospektiv).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

8.3 Prüfergesteuerte Themenbearbeitung

Wenn man davon ausgeht, dass Prüfende intervenieren, um eine Divergenz zwischen ihren Erwartungen und dem kandidatenseitigen Vorgehen anzuzeigen, so müsste das Maß an Prüferaktivität mit der Beurteilung korrelieren. Nun entspricht es weder der analytischen Mentalität noch dem Design der vorliegenden Studie, einen solchen Zusammenhang zu überprüfen. Zumindest aber zeigt der Blick in andere gesprächsanalytische Arbeiten, dass sich diese Annahme dort ebenfalls findet und zudem durch verschiedene Beobachtungen gestützt wird. So geht Fierbinţeanu (2008: 271) von einer geringeren Fragefrequenz aus, wenn die Antworten von KandidatInnen den prüferseitigen Erwartungen entsprechen. Umgekehrt nennt Rahn (2014: 206) Maßnahmen, die Prüfende bei kandidatenseitigen Wissensdefiziten ergreifen und die notwendigerweise mit einer erhöhten Prüferaktivität verbunden sind. Für krisenhafte Prüfungen wiederum beobachten Rahn (2022: 143) und Meer (1998: 156), dass das Prüferengagement so weit gehen kann, dass sich die Redeanteile umkehren.

Im Folgenden sollen daher Ausschnitte in den Blick genommen werden, die sich dadurch auszeichnen, dass die Prüfenden die Themenbearbeitung kleinschrittig steuern und damit eine zentrale kandidatenseitige Aufgabe übernehmen. Eine solche prüfergesteuerte Themenbearbeitung ist – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – das Ergebnis von Problemen eines Prüflings mit der Bewältigung der Prüfungsaufgaben. Gleichzeitig verändern die Prüferaktivitäten aber auch die Anforderungen an die KandidatInnen, denn an die Stelle einer globalen Sprechplanung tritt ein lokales Bedienen von Zugzwängen. Im Folgenden werde ich daher anhand von Datum #8|7 zeigen, wie die Aufgabenverteilung zwischen Prüfenden und KandidatInnen bei einer prüfergesteuerten Themenbearbeitung gestaltet ist (s. auch Amorocho 2022: #8|9).

In Datum #8|7 geht es um den Begriff der passiven Sterbehilfe. Der Prüfung liegt unter anderem die folgende schriftliche Prüfungsaufgabe zugrunde (s. #8|7a).

#8|7a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #8|7b

Erklären Sie den Begriff der „passiven Sterbehilfe".

Der Kandidat unternimmt dazu ca. eine Minute vor dem im Folgenden zu analysierenden Ausschnitt bereits einen Bearbeitungsversuch (s. #8|7b).

#8|7b ((03:34–04:03))

TK2_DT_LF3.1, Kandidat: Dennis Teschner (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 DT äh:m: (0.68) passive STERbehilfe,
0002    (1.06)
0003    äh:m: (0.49) wäre das hier ja auch die die sch äh hilfe
        beim (0.69) FREItod,
0004    (1.41)
0005    ÄH::M:-
0006    (1.52)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0007    ((schmatzt)) °h (1.93) moMENT.
0008    (0.25)
0009    alternativ und was ich mit pasSIV,
0010    äh:m: (0.47) ja einfach_n unterLASsen von (1.67)
        hilfeleistungen,
0011    (0.6)
0012    NEE;
0013    moMENT;
0014    (0.77)
0015    °hhh (0.68) s:o verSIcherung,
0016    (0.53)
0017    erstmal in DER richtung,
```

In diesem Ausschnitt, der den relevanten Kontext für die prüfergesteuerte Themenbearbeitung darstellt, bringt Dennis zwei verschiedene Aspekte ein, erstens, dass es sich bei passiver Sterbehilfe um *hilfe beim (0.69) FREItod* handele (Zeile 3), und zweitens, dass es um das *unterLASsen von (1.67) hilfeleistungen* gehe (Zeile 10). Allerdings rahmt er das präsentierte Wissen als unsicher und vage (z.B. durch Häsitationsmarker, HEDGES sowie prosodisch durch das Sprechen mit teils hoher Geschwindigkeit und geringer Lautstärke) und kommentiert bzw. revidiert seinen Wissensabruf (*moMENT*: Zeile 7; *NEE; moMENT;*: Zeilen 12–13), wodurch er ihn als gestört ausweist. Insofern bleibt im Ergebnis unklar, ob es sich bei den beiden eingebrachten Aspekten um zwei Formen der passiven Sterbehilfe handelt, ob die zweite Erklärung eine Überarbeitung der ersten darstellt oder ob der Prüferin zwei unterschiedliche Antworten zur Evaluation angeboten werden.

Anschließend thematisiert Dennis seine Probleme mit der Bearbeitung der fünften Prüfungsaufgabe, in der es um die Rolle einer Patientenverfügung bei der passiven Sterbehilfe geht. Die Prüferin schlägt daraufhin vor, dass er zunächst die oben zitierte dritte Prüfungsaufgabe bearbeitet, bevor er sich der fünften zuwendet. Damit weist sie zugleich implizit seinen Lösungsversuch zurück, indem sie die Aufgabe als nicht bearbeitet behandelt. Es folgt der Einstieg in die prüfergesteuerte Themenbearbeitung (s. Datum #8|7c).

#8|7c ((04:38–04:53))

TK2_DT_LF3.1, Kandidat: Dennis Teschner (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

```
0001 P|MA PASsive stErbehilfe:,
0002      (0.23)
0003      was is das nochmal geNAU?
0004 DT   (1.41)
0005      passive STERbehilfe,=
0006      =ÄH:M:-
0007      (2.09)
0008      ja im prinZIP äh:-
0009      (5.9)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Prüferin re-etabliert eingangs das Thema *PASsive stErbehilfe:,* (Zeile 1) und konstituiert das EXPLANANDUM mittels Ergänzungsfrage (Zeile 3). Inhaltlich setzt sie damit die oben zitierte schriftliche Prüfungsaufgabe relevant. Dabei zeigt sie durch *nochmal* (Zeile 3) an, dass es sich um ein Wissenselement handelt, das dem Kandidaten eigentlich bekannt ist. Dies zu unterstellen, ist ihr aufgrund der gemeinsamen Interaktionsgeschichte möglich. Mit anderen Worten, sie fordert ihn hier auf, sich einen unterrichtlich vermittelten Wissensinhalt ins Gedächtnis zu rufen. Dadurch wird es für Dennis schwieriger, sein Nicht-Wissen einzugestehen.

In dem Antwort-Turn manifestieren sich noch massiver als in #8|7b die Probleme des Kandidaten, das EXPLANANDUM zu bearbeiten. So wiederholt Dennis erstens das Thema (Zeile 5), zweitens bricht er die Turnkonstruktionseinheit ab, ohne inhaltlich relevante Aspekte zu liefern (Zeile 8), und drittens gibt es mehrere lange Pausen. Nach der fast sechssekündigen Pause (Zeile 9) ergreift die Prüferin schließlich erneut den Turn (#8|7d).

#8|7d ((04:53–05:22))

TK2_DT_LF3.1, Kandidat: Dennis Teschner (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

```
0010 P|MA mh_HM,=
0011      =in [was] für_ner situation befindet sich denn der
                                                    be[TR]OFfene,
0012 DT        [JA ];
0013                                                  [JA];
0014 P|MA ähm: bei <knarrend> m:> bei so einer: passiven
          STERbehilfe;
0015      (0.37)
0016      was für_ne situation findet man da VOR;
0017 DT   (0.38)
0018      was für_ne situaTION findet man da vor,
0019      (1.69)
0020      ähm:: (1.93) versteh das nich so GANZ,
0021      (0.74)
0022      moMENT;
0023      (1.93)
0024      bei der PASsiven,
0025      (0.8)
0026      mh:: (1.93) ja entweder äh (0.35) er will sich gerade
          SELber (1.49) umbringen,
0027      (1.09)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Prüferin setzt nun einen Teilaspekt des EXPLANANDUMS relevant, die Situation des Betroffenen (Zeile 11).[125] Damit „portioniert" sie die globale Erkläraufgabe, um sie so für den Kandidaten bearbeitbar zu machen.

Dennis wiederholt nach der Turn-Übernahme die reformulierte Frage der Prüferin (Zeile 18). Dass er dabei den Fokusakzent auf das thematische Kernelement *situaTION* (Zeile 18) verschiebt, könnte ein Indikator dafür sein, dass er eben mit diesem Element Probleme hat und folglich die Frage nicht bearbeiten kann. Diese Vermutung wird durch die explizite Thematisierung eines Verstehensproblems im Anschluss erhärtet (Zeile 20). Dies stellt eine eindeutigere Reparaturinitiierung dar als das Wiederholen der Frage. Dennoch übernimmt die Prüferin in der anschließenden Pause nicht den Turn, was den Kandidaten zu einer Änderung seines Vorgehens bewegt. Er indiziert, dass er mit der Antwortsuche beschäftigt ist (Zeile 22–24), und unternimmt in Zeile 26 einen Teil-Bearbeitungsversuch.[126]

Um die auf den Lösungsversuch folgenden Aktivitäten der Prüferin besser nachvollziehen zu können, soll zunächst gefragt werden, wie der Lösungsversuch fachlich zu beurteilen ist. Dies lässt sich durch einen Blick in den Erwartungshorizont rekonstruieren (s. #8|7e).

#8|7e Lösungsvorschlag im Erwartungshorizont

Passive Sterbehilfe bedeutet das Unterlassen oder Abbrechen lebensverlängernder Maßnahmen, wenn die Krankheit eines Patienten einen tödlichen Verlauf angenommen hat. Hierbei ist grundsätzlich der Wille des Patienten maßgeblich: Wünscht er keine weitere Behandlung nach eingehender Beratung und Aufklärung, so ist diese zu unterlassen. Eine weitere Behandlung gegen den Willen des Patienten würde sogar eine Körperverletzung darstellen. Eine Pflicht oder das Recht des Arztes, das Leben in jedem Fall zu verlängern, besteht nicht.

Es zeigt sich, dass die vom Kandidaten eingebrachte Teillösung inhaltlich nicht zutreffend ist. Darüber hinaus wird deutlich, dass für die Sterbehilfe zwei durch ihre institutionelle Rolle definierte AkteurInnen relevant sind, PatientIn und Arzt/Ärztin (oder allgemeiner formuliert: der/die professionell Handelnde im Gesundheitswesen). Geht man nun davon aus, dass die Prüferin in ihrer Frage nach der Situation des Betroffenen in #8|7d auf die Patientenrolle referiert, so fokussiert sie damit auf einen Teilaspekt der Erklärung im Lösungsvorschlag. Insgesamt hat dieser vier Bestandteile:

125 Allerdings ist hier nicht eindeutig, auf wen die Prüferin mit *der beTROFfene* (Zeile 11) referiert, auf den Patienten / die Patientin oder auf die Sterbehilfe leistende Person. Wahrscheinlicher ist m.E. – gerade wenn man den Erwartungshorizont einbezieht – die erste Alternative.

126 Dass es sich aus seiner Perspektive um eine Teil-Bearbeitung handelt, zeigt *entweder* an (Zeile 26).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

1. [Ausgangssituation]
   PatientIn: tödlicher Verlauf der Krankheit
2. [Verhalten des/r professionell Handelnden]
   Arzt/Ärztin: Unterlassen oder Abbrechen lebensverlängernder Maßnahmen
3. [Entscheidungsbefugte/r]
   PatientIn: Wille maßgeblich
4. [Rechtliche Konsequenzen]
   Arzt/Ärztin: Strafbarkeit bei Missachtung des Willens

Die Prüferin setzt in #8|7d folglich den ersten Teilaspekt der Erklärung relevant. Damit splittet sie das EXPLANANDUM auf und bearbeitet somit eine Aufgabe, die eigentlich vom Kandidaten zu leisten ist. Dennoch liefert Dennis – wie bereits erwähnt – auch auf diese Unterstützungsinitiative hin nicht das gewünschte Wissenselement. Da die Prüferin durch ihre Initiative das Format einer gemeinsamen Themenbearbeitung eröffnet hat, kann sie diesen gescheiterten Lösungsversuch nun nicht ohne Weiteres übergehen. Entsprechend setzt sie ihre Aktivitäten im Anschluss fort (s. #8|7f).

#8|7f ((05:22–06:04))

TK2_DT_LF3.1, Kandidat: Dennis Teschner (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

```
0028 P|MA das is j[a ] n n SELBSTmord,=ne?
0029 DT           [JA]-
0030 P|MA das [is ja der] FREItod;
0031 DT       [ja_JA    ];
0032 P|MA das ha[m sie g]eSACHT.
0033 DT         [MH     ]-
0034 P|MA fr[ei]tod GIBT es.
0035 DT     [JA].
0036 P|MA °h und dann ham_wa die AKtive sterbe[hilfe]?
0037 DT                                       [mh_HM],
0038 P|MA wo man SACHT,
0039      ich erschieß JEman[den],
0040 DT                    [JA ]-
0041      und dann dann natürlich äh wenn er sich im im
          sterbeprozess beFINdet-
0042      und äh: (0.42) also im unmittelbar (0.46) STERbeprozess
          befindet;
0043      und man man SIEHT das;=
0044      =er wird er wird gleich STERben;
0045      (0.95)
0046 P|MA geNAU.
0047      [das i]s die situation in der sich die perSON befind[et].
0048 DT   [JA   ];
0049                                                    [JA]-
0050      (0.25)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0051 P|MA und jetzt die PFLEgekraft?
0052 DT   (0.73)
0053 P|MA WAS-
0054 DT   sie unterLÄSST das.
0055      äh (die) unterlässt dann quasi (0.61) die äh renam reanim
          reaniMIErung oder so was;
0056      (0.52)
0057 DT   (vielLEICHT)-
0058 P|MA hm_MH,
0059      (0.24)
0060 DT   mh_HM,
0061      (0.8)
0062 P|MA geNAU.
0063      °h (0.81) a u und waRUM unterlässt die pflegekraft das?
0064      äh ä wessen entSCHEIdung is das,
0065      (2.09)
0066 P|MA dass KEI[ne ]-
0067 DT           [des] (0.72) paTIENten;=ja;
0068      (1.64)
0069      in dem moMENT,
0070      (0.64)
0071 P|MA geNAU.
```

Global ist der Ausschnitt so strukturiert, dass zuerst die fachlich falsche Antwort zurückgewiesen und vom Kandidaten selbst korrigiert wird (Zeilen 28–49). Im Anschluss daran setzt die Prüferin ihr bereits in Datum #8|7d begonnenes Vorgehen fort, das EXPLANANDUM zu zerlegen (Zeilen 51–71). Dadurch werden insgesamt drei der vier Teilaspekte bearbeitet, die sich in der Erklärung des Erwartungshorizonts rekonstruieren lassen (Ausgangssituation, Verhalten der professionell Handelnden, Entscheidungsbefugte/r).

Die Zurückweisung des Teil-Bearbeitungsversuchs erfolgt dadurch, dass die Prüferin die von Dennis eingebrachte Situation der Kategorie *SELBSTmord* bzw. *FREItod* zuordnet (Zeilen 28, 30). Dabei rahmt sie ihr Feedback als gemeinsames bzw. vom Kandidaten eingebrachtes Wissen (Modalpartikel *ja*: Zeilen 28, 30; *das ham sie geSACHT*.: Zeile 32). Dies entspricht der von Wermbter (2012) konstatierten Tendenz, eine Entlarvung von Wissensdefiziten zu vermeiden. Im Anschluss daran thematisiert sie den Begriff *AKtive sterbehilfe* (Zeile 36), den sie unter Verwendung von animierter Rede erläutert (Zeilen 38–39). Mit dem dabei genutzten Szenario des Erschießens wählt sie ein niedriges Abstraktionsniveau (s. Rahn 2022: 344) und stellt durch die generisch verwendete Sprecherdeixis *ich* (s. Schilling 2001: 192) eine Nähe zu der Situation her. Ihre Erläuterung stellt einen Wink oder CUE dar, der das Lösen der immer noch gültigen Aufgabe erleichtern soll (s. Harren 2015: 57–62; Ehlich/Rehbein 1986: 17). Die Logik dahinter ist, dass das erfragte Wissenselement besser abgerufen werden kann, wenn die Begriffe im Umfeld klar und präsent sind. Das Verfahren erinnert insofern an die Synkrise, die einen wichtigen Bestandteil des didaktischen Erklärens dar-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

stellt (s. Kiel 1999: 111). Dabei dient ein Vergleich des Erklärgegenstands mit anderen Gegenständen dazu, das Erklärte in das Wissen der RezipientInnen einzupassen (Hohenstein 2006: 257). Im obigen Beispiel geht es zwar nicht um ein Verankern des Wissens, sondern um dessen Elizitation, das genutzte Verfahren ist aber ähnlich: Durch das Vergleichen mit Begriffen aus dem Umfeld der passiven Sterbehilfe soll die Besonderheit des Gegenstands verdeutlicht und dadurch das Wissen abrufbar gemacht werden.

Der Kandidat schließt durch temporal-konsekutives *und dann* (Zeile 41) an den Beitrag der Prüferin an (s. Deppermann/Helmer 2013: 18) und benennt die Situation bei der passiven Sterbehilfe als *wenn er sich im im sterbeprozess beFINdet* (Zeile 41). Bemerkenswert ist, dass die Prüferin im Anschluss nicht nur den Lösungsversuch ratifiziert (*geNAU.*: Zeile 46), sondern nochmals expliziert, welcher Teilaspekt des EXPLANANDUMS dadurch bearbeitet wurde (Zeile 47). Damit gibt sie eine Orientierung im Hinblick auf den Bearbeitungsstatus der Erklärung.

Im Anschluss daran setzt sie die weitere Aufsplittung des EXPLANANDUMS fort, indem sie einen Fokuswechsel von dem Patienten / der Patientin auf die Pflegekraft vornimmt und deren Verhalten erfragt (Zeile 51). Dieses kennzeichnet Dennis in seiner Antwort als ein Unterlassen (Zeile 54–55). In der anschließenden nur schwachen Rezipienz der Prüferin (Zeile 58) und dem Abwarten zeigt sich, dass sie eine Fortsetzung des Beitrags erwartet, die aber ausbleibt. Schließlich ratifiziert sie die Antwort (Zeile 62) und lenkt den Fokus auf die Gründe der Entscheidung der Pflegekraft (Zeile 63). Auch hier fällt auf, dass sie die Formulierung des Kandidaten in ihrer Frage aufgreift und insofern wiederum den Bearbeitungsverlauf transparent macht. Ihr Turn hat das Format einer MULTI-UNIT QUESTION (s. Skovholt et al. 2021) bzw. einer Fragebatterie (s. Ehlich/Rehbein 1977b: 397), bei der an eine erste Frage unmittelbar eine zweite Frage angeschlossen wird (s. Skovholt et al. 2021: 103). Da die zweite Frage den Fokus auf eine Benennung des/r Entscheidungsbefugten verengt (Zeilen 64–66), stehen die Fragen zueinander im Verhältnis der Subordination (s. Skovholt et al. 2021: 104). Im vorliegenden Fall dient die spezifizierende zweite Frage dazu, den Kandidaten Dennis zu einer angemessenen Beantwortung der ersten allgemeineren Frage hinzuführen (s. Skovholt et al. 2021: 109). Tatsächlich beschränkt dieser sich in seiner Antwort darauf, den durch die zweite Frage eröffneten Antwort-SLOT zu füllen (*des (0.72) paTIENten;*: Zeile 67). Seine minimale Antwort wird abschließend von der Prüferin ratifiziert (*geNAU.*: Zeile 71).

Insgesamt ergibt sich die in Tabelle 17 dargestellte sequenzielle Struktur des in drei Etappen analysierten Ausschnitts.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

01–03	P | MA	Re-Etablieren des Themas Passive Sterbehilfe und Konstituieren als EXPLANANDUM
05–08	DT	Indizieren von Problemen mit der Bearbeitung des EXPLANANDUMS
11–16	P | MA	**Zerlegen des EXPLANANDUMS: Situation des Betroffenen**
17–26	DT	Indizieren und Thematisieren eines Verstehensproblems Teil-Bearbeitungsversuch
28–39	P | MA	Negatives Feedback Wink: Klären von nebengeordneten Begriffen
41–44	DT	Zweiter Bearbeitungsversuch
46–53	P | MA	Positives Feedback **Zerlegen des EXPLANANDUMS: Pflegekraft**
54–60	DT	Bearbeitungsversuch
62–66	P | MA	Positives Feedback **Zerlegen des EXPLANANDUMS: Entscheidungsbefugte/r**
67–69	DT	Bearbeitungsversuch
71	P | MA	Positives Feedback

Tabelle 17: Sequenzielle Struktur von Datum #8|7 (eigene Darstellung)

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass der Kandidat Probleme hat, den globalen Zugzwang einer Begriffserklärung zu bedienen. Deshalb zerlegt die Prüferin das EXPLANANDUM – weitgehend in Übereinstimmung mit dem Erwartungshorizont – in drei Bestandteile und übernimmt damit eine zentrale Aufgabe des Erklärens (s. Hohenstein 2006: 255–256). Die Übernahme dieser eigentlich kandidatenseitig zu bewältigenden Aufgabe führt dazu, dass Dennis lediglich die lokalen, durch die Fragen etablierten Relevanzen bearbeitet (s. auch Vonen et al. 2022: 10). Weitergehende Fortsetzungserwartungen der Prüferin hingegen, wie sie sich in den Zeilen 58 bis 61 zeigen, werden von ihm ignoriert. Daraus ergibt sich, dass die gemeinsame Bearbeitung des EXPLANANDUMS in das Format des unterrichtstypischen IRE-Musters eingepasst ist (s. Mehan 1979; Teilkapitel 3.3). Entsprechend erhält der Kandidat zu jedem Bearbeitungsversuch ein Feedback, bevor zum nächsten übergegangen wird. Die Frage, ob Bewertungsaktivitäten in Prüfungsgesprächen vorkommen (s. Teilkapitel 3.3), lässt sich damit für den betrachteten Ausschnitt eindeutig positiv beantworten. Zugleich aber deutet sich an, dass Prüfende mit negativem Feedback zurückhaltend sind, denn die einzige Zurückweisung eines Bearbeitungsversuchs (Zeilen 28–39) wird mit einer Würdigung des vom Kandidaten eingebrachten Wissens verbunden. Daraus folgt zugleich, dass nicht von einem positiven Feedback auf lokaler Ebene auf eine positive Beurteilung der Prüfungsleistung insgesamt geschlossen werden kann. Vielmehr ist umgekehrt von einer Dissoziierung zwischen lokalen Bewertungsaktivitäten einerseits und globaler Beurteilung andererseits auszugehen. So sind die ungewöhnlich zahlreichen (und überwiegend positiven) Einzelbe-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wertungen im vorliegenden Beispiel wesentlich dadurch bedingt, dass der Kandidat offenkundig nicht in der Lage ist, die Prüfungsaufgabe selbstständig zu bearbeiten. Dies aber dürfte sich im Ergebnis negativ auf die Beurteilung seiner Prüfungsleistung auswirken.

Das Vorgehen der Prüferin weist Ähnlichkeiten zu einer Form des Erklärens auf, die Morek (2012: 166–181) für das Unterrichtsgespräch der Grundschule rekonstruiert und die sie als „orchestriertes Erklären" bezeichnet. Dabei wird das EXPLANANDUM „unter Beteiligung mehrerer Schüler und geleitet durch die Lehrerin" (Morek 2012: 168) bearbeitet, wobei die Schülerbeiträge nur selten die Einheit des Satzes überschreiten (s. Morek 2012: 167). Im Unterrichtsgespräch ermöglicht dieses Vorgehen, Wissen unter Beteiligung mehrerer SchülerInnen zu generieren und damit die Mitarbeit der Klasse zu sichern (s. Morek 2012: 170–173). Demgegenüber gibt es in Prüfungsgesprächen kein zu dirigierendes Orchester, um im Bild von Morek (2012) zu bleiben, denn es handelt sich im Wesentlichen um dyadische Gesprächssituationen (s. Teilkapitel 4.2.1). Stattdessen wird das Verfahren funktionalisiert, um das fragmentarische und vage Wissen des Kandidaten zu einer Erklärung zusammenzusetzen. Daran zeigt sich zugleich ein generelles Merkmal mündlicher Prüfungen: Diese können nicht einfach abgebrochen werden, wenn der/die KandidatIn die Prüfungsaufgaben nicht lösen kann, vielmehr muss der für die Prüfung vorgesehene zeitliche Rahmen eingehalten werden.

In der Analyse wurde an mehreren Stellen deutlich, dass die Prüferin Zwischenergebnisse sichert und an Erarbeitetes anschließt. Dadurch wirkt sie der Gefahr entgegen, dass die globale Aufgabe aus den Augen gerät, wenn sich der Kandidat darauf beschränkt, die durch die Prüfungsfragen etablierten lokalen Zugzwänge zu bedienen (s. auch Rahn 2022: 196). Fehlt hingegen eine solche Orientierung auf die globale Aufgabe, so ist im Korpus (vereinzelt) zu beobachten, dass die Steuerung eine Eigendynamik entwickelt, d. h., dass der Fokus immer stärker verengt wird, wenn ein/e KandidatIn auch die portionierten Aufgaben nicht bearbeiten kann, und dass im Ergebnis ein Themen-Drift zu verzeichnen ist. Damit manifestiert sich in solch kleinteiligen Steuerungsaktivitäten ein Problem auf der Mikroebene, das auf der Makroebene die Wissensvermittlung in der Institution Schule insgesamt kennzeichnet und das Ehlich/Rehbein (1986: 165–175) als „Fraktionierung des Wissens" bezeichnen.

Zusammenfassend lässt sich in Datum #8|7 folglich beobachten, wie sich die Interaktion verändert, wenn eine Prüfung krisenhaft verläuft. Dann nämlich geben die Prüfenden ihre Zurückhaltung auf – wohl um einen Zusammenbruch der Prüfungsinteraktion zu verhindern – und das ‚Präsentieren der Ergebnisse' wird durch Frage-Antwort-Sequenzen abgelöst. Selbst wenn sie dabei an der Etablierung globaler Zugzwänge festhalten, kommt es vor, dass KandidatInnen permanent die Antworterwartungen unterschreiten und ihre Antworten kaum mehr als eine Turnkonstruktionseinheit umfassen. Dadurch verschieben sich naturgemäß auch die Redeanteile, so dass im Extremfall die Turns der Prüfen-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

den umfangreicher sein können als die der KandidatInnen (s. insbesondere Amorocho i.V.b, 2022: Datum #8|9 und Meer 1998: 156).

Mit ihren Steuerungsaktivitäten übernehmen die Prüfenden kandidatenseitige Aufgaben wie das Zerlegen eines EXPLANANDUMS (Datum #8|7), die Strukturierung eines Themas in Teilthemen und die Einbeziehung verschiedener Perspektiven bei der Analyse der Situation im Fall (s. Amorocho i.V.b, 2022: Datum #8|9). Je stärker sie dabei die thematische Progression steuern, desto mehr gleicht das Prüfungsgespräch einem „Lehrervortrag mit verteilten Rollen" (s. Ehlich/Rehbein 1986: 59–87). Dieses Muster des Unterrichtsgesprächs zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrkraft durch Regiefragen das Thema vorgibt und die SchülerInnen lediglich das passende Rhema ergänzen. Die Fragen entwickeln sich also aus der thematischen Planung der Prüfenden und sind nicht mehr als Reaktionen auf Kandidatenäußerungen beschreibbar. Entsprechend ist die in Teilkapitel 5.2.2 entwickelte Klassifikation von Prüfungsfragen auf diese Form der Prüfungsinteraktion nicht mehr sinnvoll anwendbar.

Mit der Funktion eines Prüfungsgesprächs ist ein solches Vorgehen zunächst nur schwer in Einklang zu bringen, denn durch die Beschneidung des interaktionalen Raums bleiben den KandidatInnen kaum Möglichkeiten, ihr Wissen zu präsentieren. Dennoch findet auch Rahn (2022: 141–144, 2011) dieses Muster in den von ihm untersuchten Prüfungsgesprächen. Eine mögliche Funktion sieht er darin, dass die thematische Progression beschleunigt werden soll (s. Rahn 2011: 385). In den vorliegenden Daten allerdings kommt es vor allem dann zur Anwendung, wenn sich massive Probleme mit der Bearbeitung der Prüfungsaufgaben zeigen. Es scheint sich also um eine „Notfallstrategie" zu handeln, die die Prüfenden ergreifen, um einen Zusammenbruch der Prüfungsinteraktion zu verhindern.

Zugleich verdeutlicht der Rückgriff auf dieses Muster, dass nicht nur kandidatenseitig ein Redezwang besteht, sondern dass auch die Prüfenden in der Pflicht sind, die Prüfungsinteraktion in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen aufrecht zu erhalten. Dies kann unter Umständen zu einem Dilemma führen, denn je weniger Wissen die KandidatInnen von sich aus präsentieren, desto stärker müssen die Prüfenden steuern, um dieses zu elizitieren. Je enger aber die Steuerung ist, desto weniger Raum bleibt den KandidatInnen, um eigenständig Wissen einzubringen. Wie sich in einzelnen Beispielen des Korpus andeutet, kann diese Steuerung zudem eine Eigendynamik entwickeln, d.h., dass Prüfende den Fokus quasi prophylaktisch verengen, bevor evident ist, dass die KandidatInnen einen globalen Zugzwang nicht bedienen können. Die Gefahren, die daraus resultieren, sind minimale Antwortformate und eine Desorientierung der KandidatInnen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

8.4 Prüferaktivitäten bei KandidatInnen mit niedriger Sprachkompetenz

Der Aufbau des vorliegenden Kapitels folgte bislang der Logik, dass sich die untersuchten Prüfungen im Hinblick auf das Ausmaß an Prüferaktivitäten unterscheiden. So sind an dem einen Extrempol Prüfungsgespräche zu verorten, die sich durch eine prüfergesteuerte Themenbearbeitung auszeichnen. Demgegenüber gibt es – und dies bildet den Gegenpol – auch Prüfungen, in denen die Prüfenden in der Kernphase überhaupt nicht die Sprecherrolle ergreifen, so dass die Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' zugunsten einer Ausdehnung des ‚Präsentierens der Ergebnisse' wegfällt. Im Korpus der vorliegenden Arbeit gehören dazu acht der insgesamt achtzig Prüfungsteile bzw. Teilprüfungen. Mehrheitlich handelt es sich dabei um KandidatInnen der sprachlichen Spitzengruppe[127] und die Prüfungsteile werden überwiegend mit einer sehr guten Note beurteilt.[128] Insofern verstärkt auch dieser Befund den in den vorangegangenen Interaktionsanalysen gewonnenen Eindruck, dass sich die Prüfenden in dem Maße aktiv verhalten, wie sie den KandidatInnen Unterstützungsbedarf bei der Aufgabenbearbeitung attestieren (s. Amorocho 2018a: 299, 2015: 226). Diesem Eindruck möchte ich im Folgenden mit einer Fokusverschiebung nachgehen. Denn während bislang das Ausmaß an Prüferaktivität den Ausgangspunkt bildete und dieses vor allem auf fachliche Wissensdefizite zurückgeführt wurde, soll im Folgenden von der potenziellen Unterstützungsbedürftigkeit der KandidatInnen ausgegangen werden. Dabei wird nicht ihr fachliches Wissen als Maßstab zugrunde gelegt, sondern das sprachliche Niveau. Im Fokus der Analyse stehen folglich die Prüfungsgespräche mit den vier KandidatInnen, deren Niveau im Deutschen AL (B2.1) und niedriger ist (AL|B2.1: Sergej und Mari, IH|B1.2: Sandra, IL|B1.1: Moussa).

Entsprechend soll in der Analyse der Frage nachgegangen werden, ob die Prüfenden Unterstützungsmaßnahmen ergreifen und wie diese gegebenenfalls gestaltet sind. Zudem möchte ich die Gespräche aber auch auf einer noch generelleren Ebene als Interaktionen betrachten, die sich – über die für Prüfungsgespräche üblichen Asymmetrien hinaus – durch ein Sprachkompetenzgefälle auszeichnen. Damit nämlich rückt die Frage in den Blick, wie unter diesen Bedingungen die Verständigung hergestellt bzw. gesichert wird und wie die Interagierenden Störungen bearbeiten (s. Liedke 1998). Zu bedenken ist allerdings, dass die Analysen

127 Sechs der acht Prüfungsteile entstammen Prüfungen mit insgesamt drei KandidatInnen, die im OPI das Niveau S|C2 erreichen, eine Kandidatin erreicht das Niveau AH|C1. Bei einer weiteren Kandidatin handelt es sich um einen abweichenden Fall, denn sie verfügt lediglich über das Sprachniveau IH|B1.2.

128 In fünf Fällen wird der Prüfungsteil mit der Note „sehr gut" beurteilt. Ein Kandidat, der insgesamt ebenfalls leistungsstark ist, bekommt in einem Prüfungsteil allerdings nur die Note „befriedigend". Für zwei Kandidaten aus dem Teilkorpus Otto 2 liegt keine Note vor.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Beschreibungen von Einzelfällen darstellen und dass die Interaktionsverläufe nicht nur von der Sprachkompetenz beeinflusst werden, sondern auch – und möglicherweise sogar in erster Linie – durch das fachliche Wissen bedingt sind.

Den Auftakt soll ein Beispiel bilden, in dem die Prüferaktivität insofern dem Herstellen von Verständigung dient, als die Prüferin ein Referenzverstehensproblem bearbeitet (s. Datum #8|8). Das Beispiel entstammt dem psychologischen Prüfungsteil, in dem es um die Gewalt der Auszubildenden Frau Gern gegenüber der pflegebedürftigen Frau Otto geht. Dem Ausschnitt geht die Reparatursequenz voran, in der das Verstehen des kandidatenseitig eingebrachten Wortes *Erholung* bearbeitet wird (s. Datum #8|6).

#8|8 ((10:50–11:02))

TK1.1_SM, Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 SM   soziale konTAKte sind natürlich wichtig-
0002      °h dann man auch mal äh j: äh dei ei einer DA ist-
0003      wemm dann SCHLIESSlich äh;
0004 P|MB °h für frau OTto;
0005      (0.37)
0006 SM   ÄH-
0007      °h[h     ]
0008 P|MB   [von we]m REden sie [jetzt];
0009 SM                         [für  ] frau OTto.
0010 P|MB fü[r frau OT]to.
0011 SM     [(DANN)   ];
0012      für frau OTto.
```

Der Kandidat hebt eingangs die Relevanz sozialer Kontakte (Zeile 1) und des Daseins (Zeile 2) hervor. Dabei fällt auf, dass er ausschließlich generische Referenzausdrücke verwendet (*man, einer*: Zeile 2) und nicht auf einen konkreten Akteur / eine konkrete Akteurin Bezug nimmt. Insbesondere wird die thematische Rolle des Benefaktivs nicht gefüllt. Diese ist auch weder inhaltlich noch aus dem Kontext zu erschließen, denn geht man im Gespräch zurück, findet sich zwar eine Referenzierung auf Frau Otto, danach (und vor dem hier zitierten Ausschnitt) folgt aber die Reparatursequenz #8|6. Zudem ist zu bedenken, dass im psychologischen Prüfungsteil anders als im Lernfeld Pflege generell die Auszubildende Frau Gern als professionell Handelnde im Fokus steht. Im Ergebnis bleibt daher unklar, für wen die von Sergej eingebrachten Aspekte wichtig sind.

Dies zeigt sich auch in der Verstehensdokumentation (s. Deppermann/Schmitt 2008) der Prüferin (Zeile 4). Indem sie eine mögliche Füllung der thematischen Rolle des Benefaktivs vorschlägt, legt sie ihr Verständnis der Referenz von Sergejs Beitrag dar. Es handelt sich folglich um eine Reparaturinitiierung, bei der ein bestimmtes Verständnis zur Ratifizierung angeboten wird. Rost-Roth (1994) be-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zeichnet diese Form der Nachfrage, bei der der/die Fragende seine/ihre „Interpretationshypothese[ ]" (Rost-Roth 1994: 171) expliziert, als „Rezipientenkontrolle".

Allerdings bleibt eine Ratifizierung aus (Zeilen 5–7), weshalb die Reparatursequenz expandiert wird. Durch ihre Rückfrage (s. Rost-Roth 1994) behandelt die Prüferin die Referenz nun als offen, als fehlende Information (Zeile 8). Darauf reagiert Sergej mit einer Übernahme des früheren Referenzangebots der Prüferin (Zeile 9). Die thematische Rolle des Benefaktivs wird somit Frau Otto zugewiesen, die Reparatur kann also als durchgeführt gelten. Durch die wechselseitige Bestätigung (Zeilen 10–12) wird die Nebensequenz abgeschlossen und dadurch der Weg für eine Rückkehr zur Hauptaktivität bereitet.

Aus der Perspektive der Spracherwerbsforschung handelt es sich bei den Prüferaktivitäten um einen CONFIRMATION CHECK (Zeile 4) und einen CLARIFICATION REQUEST (Zeile 8) (s. Gass 2008: 233). Diese gelten als in quantitativer Hinsicht typische Anpassungen in Interaktionen zwischen L1- und L2-SprecherInnen (s. Gass 2008: 233). Da sie mit einer Aushandlung von Bedeutung einhergehen, ist ihnen grundsätzlich ein Spracherwerbspotenzial inhärent (s. Wong 2000: 246). In Prüfungsgesprächen allerdings steht weniger der Aspekt der Spracherwerbsförderlichkeit im Vordergrund als vielmehr die Frage, inwieweit es sich um Unterstützungsverfahren handelt.

Dazu ist zunächst festzuhalten, dass das Eingreifen der Prüferin insoweit eine Unterstützung darstellt, als sie Sergej bei der Bewältigung einer kommunikativen Aufgabe, dem Herstellen von Referenz, behilflich ist. Damit ist allerdings gleichzeitig die Unterbrechung einer laufenden Aktivität verbunden und dies bringt einen Zusatzaufwand mit sich (s. Liedke 1998: 210). Konkret besteht die Anforderung für Sergej in Datum #8|8 darin, nachzuvollziehen, wie die Prüferin ihn verstanden hat, und dieses Verständnis zu ratifizieren oder zu korrigieren. Zudem muss Sergej den inhaltlichen Anschlusspunkt präsent halten, um nach der Reparatursequenz die Hauptaktivität fortsetzen zu können.

Nun sind Referenzverstehensprobleme kein Spezifikum von Prüfungen mit DaZ-KandidatInnen. Zu bedenken ist aber, dass solche allgemeinen Störungen (s. Rost-Roth 1998: 241) bei eingeschränkter Sprachkompetenz eines/r Interagierenden andere Wirkungen haben können (s. Rost-Roth 1998: 237). Dies zeigt sich deutlich in dem von Amorocho (2015: 224–227) analysierten Beispiel, in dem der Versuch der Behebung eines Referenzierungsproblems endgültig missglückt. Und auch im obigen Beispiel ist zu beobachten, dass der erste Reparaturversuch scheitert und die Nebensequenz folglich expandiert wird. Auch wenn die Gründe dafür mit gesprächsanalytischen Methoden nicht zu ermitteln sind, so ist doch in Rechnung zu stellen, dass es für Sergej deutlich schwieriger sein dürfte als für KandidatInnen mit deutscher Erstsprache, zu erkennen, dass die Prüferin mit der Präpositionalphrase *für frau OTto* (Zeile 4) seine eigene Turnkonstruktionseinheit in Zeile 1 bzw. 2 fortsetzt, denn das Wissen über syntaktische Projektionen ist in einer Fremdsprache beschränkt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Im Ergebnis stellen Reparaturen folglich nicht ausschließlich (und eventuell nicht primär) eine Unterstützung dar. Vielmehr bringen sie für die KandidatInnen auch zusätzliche Anforderungen und damit auch Risiken für die Prüfungsinteraktion mit sich.

Prüfende reagieren aber nicht nur auf Verstehensprobleme, die sich aus den Wissenspräsentationen der KandidatInnen ergeben, sondern ihre Aktivitäten können umgekehrt auch ein kandidatenseitiges Nicht-Verstehen auslösen. Ein Beispiel dafür ist das Datum #8|9. Es stammt aus dem rechtlichen Prüfungsteil derselben Prüfung wie das Datenbeispiel #8|8. Vor dem Ausschnitt legt Sergej dar, dass die Angehörigen die Pflegekraft Frau Gern wegen der verschwundenen Geldbörse von Frau Otto verklagen können und nennt verschiedene, für den Fall relevante Rechtsgebiete (s. auch #8|9: 5). Sergejs Prämisse besteht also darin, dass ein Diebstahl vorliegt und Frau Gern die Täterin ist.

#8|9 ((13:28–14:15))

TK1.1_SM, Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 SM   °hhh und auch äh: die nicht die vollenden konsequenzen
          hat die frau äh also der TÄter,
0002      (0.78)
0003      ((schnalzt)) °hh mh: ((schmatzt)) tu äh auf SICH zu ziehen
          dass äh-
0004      (0.73)
0005      er mit dem ARbeitsrecht konfrontiert und berufrecht auch.
0006 P|UH mh_HM,
0007 SM   °h inDEM er °h[h vielleicht]-
0008 P|UH               [jetzt  unter]STELlen sie mal?
0009      unterSTELlen sie mal,
0010      (1.39)
0011      dass: (.) NICHT erwie:sen ist;
0012      (0.38)
0013 SM   BITte,
0014 P|UH ES-
0015      unterSTELlen sie,
0016      (0.65)
0017      es ist NICHT klar:: dass die geldbörse gestohlen wurde;
0018      (1.97)
0019      das unterSTELlen sie jetzt mal;
0020      (1.55)
0021      WAS-
0022      (0.84)
0023 SM   na äh:[m ähm äh also aus dem text     ] heRAUS;
0024 P|UH       [machen sie DANN als pflegekraft];
0025 SM   ALso ähm-
0026      (4.33)
0027      die is einfach so WEGgegangen;
0028      also was die die äh PFLEgekraft.
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Prüferin greift in Zeile 8 in die Darstellung des Kandidaten ein. Dass sie dabei nicht das Ende der Intonationsphrase abwartet, verleiht ihrer Intervention eine gewisse Dringlichkeit. Durch den Imperativsatz *unterSTELlen sie mal* (Zeilen 8–9) bereitet sie ein alternatives Szenario zu dem von Sergej angenommenen vor und eröffnet somit einen mentalen Raum. Worin diese Annahme im vorliegenden Fall besteht, beginnt sie, ab Zeile 11 auszuführen.

Allerdings signalisiert Sergej durch *BITte,* (Zeile 13) ein Verstehensproblem, initiiert also eine Reparatur. Tatsächlich reformuliert die Prüferin im Anschluss ihre Äußerung. Dabei ersetzt sie *NICHT erwie:sen* (Zeile 11) durch *NICHT klar::* (Zeile 17), behält aber das Verb *unterSTELlen* (Zeilen 15, 19) bei. Durch die Weiterführung ihres Beitrags wird deutlich, dass die für das Szenario konstitutive Annahme darin besteht, dass der Diebstahl nicht erwiesen ist (Zeile 17). In der anschließenden Frage positioniert sie den Kandidaten als Pflegekraft und orientiert ihn auf die Nennung von Maßnahmen für das eingeführte Szenario (Zeilen 21–24).

Bereits das TIMING von Sergejs Beitrag projiziert dessen Non-Responsivität (s. Schwitalla 1976), denn er beginnt zu sprechen, bevor der propositionale Gehalt der Frage zu erschließen ist (Zeile 23). Dies indiziert, dass er die Aufgabe nicht mitvollzieht. Auf der inhaltlichen Ebene zeigt sich das DISALIGNMENT mit der Prüfungsfrage erstens daran, dass er die Perspektive der Pflegekraft nicht übernimmt, und zweitens in der Einleitung seines Beitrags durch *aus dem text heRAUS* (Zeile 23). Dadurch macht er zwar einen Anschluss an die Situation im Fall erwartbar, nicht aber an das von der Prüferin etablierte alternative Szenario. Tatsächlich gibt er anschließend mit dem Weggehen von Frau Gern eine im Fall beschriebene Handlung wieder (*die is einfach so WEGgegangen;*: Zeile 27), anstatt Maßnahmen für das Szenario ihrer möglichen Unschuld zu benennen.

Sergej schließt also in mehrfacher Hinsicht nicht an die Prüfungsfrage an. Auf der anderen Seite ignoriert er – im Gegensatz zu Martha in Datum #8|4 – die Intervention der Prüferin auch nicht vollständig, sondern schwenkt auf eine Interpretation des Textes um. Dabei übernimmt er die Orientierung auf Frau Gern und kritisiert ihr Verhalten dahingehend, dass sie *einfach so WEGgegangen* (Zeile 27) sei. Dies könnte zumindest potenziell ein Anhaltspunkt für Maßnahmen sein.

Die Tatsache, dass Sergej sein Vorgehen nach der Intervention erkennbar ändert und sich dabei zumindest eine gewisse Orientierung an der Aufgabe erkennen lässt, ist ein weiterer Indikator dafür, dass hier ein Verstehensproblem vorliegt, welches auch durch die Reformulierung nicht behoben wurde. Die TROUBLE SOURCE könnte hier in der mehrfachen Verwendung des Verbs *unterstellen* liegen. Dieses Präfixverb nämlich hat in der juristischen Fachsprache die spezifische Bedeutung ‚von einer hypothetischen Annahme ausgehen', d.h., es wird genutzt, um eine bestimmte Annahme einzuführen, für die dann in einer juristischen Argumentation die rechtlichen Konsequenzen zu prüfen wären (s. auch die Beispiele in Rahn 2022: 272, 273). Diese Bedeutung wiederum steht in keiner transparenten Beziehung zu der des homographen und alltagssprachlich gebräuchlichen Partikelverbs.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Auch bei dem Nicht-Verstehen von Prüfungsfragen handelt es sich nicht um ein exklusives Problem von DaZ-KandidatInnen. Vielmehr können Verständigungsprobleme in jeder Art von Gespräch vorkommen (s. Fiehler 1998). Allerdings ist die Gefahr des Nicht-Verstehens in Interaktionen zwischen L1- und L2-SprecherInnen eklatant höher (s. Liedke 1998; Gass/Varonis 1991). Zugleich fällt auf, dass KandidatInnen mit beschränkter Sprachkompetenz kaum Initiativen zur Verstehensbearbeitung unternehmen. So signalisiert Sergej im obigen Beispiel zwar durch *BITte,* (Zeile 13), dass ein Problem vorliegt, schließt aber trotz dessen offensichtlichen Weiterbestehens keine Verstehensthematisierung an (s. Deppermann/Schmitt 2008), die dem Problem eine deutlichere Kontur geben könnte. Ähnlich beobachtet auch Wermbter (2013: 238) für ein von ihr untersuchtes Prüfungskolloquium, dass ein L2-Kandidat zwar Nicht-Verstehen anzeigt, aber nicht explizit macht, ob ein propositionales oder ein sprachliches Nicht-Verstehen vorliegt. Mit Rost-Roth (1998: 236) lässt sich hier ein generelles Dilemma in der Interaktion zwischen L1- und L2-SprecherInnen annehmen. Dieses besteht darin, dass bei „erhöhter Störungsanfälligkeit nur beschränkte Mittel zur Störungsbehandlung zur Verfügung stehen".

In Datum #8|9 ergreift auch die Prüferin keine verstehensbezogenen Unterstützungsmaßnahmen, wenn man davon absieht, dass sie *NICHT erwie:sen* (Zeile 11) durch *NICHT klar::* (Zeile 17) paraphrasiert. Dass Probleme nicht exploriert werden und Störungen unbearbeitet bleiben, lässt sich auch in anderen Prüfungsausschnitten mit DaZ-KandidatInnen beobachten (s. Amorocho i.V.b, 2022: Datum #8|13). Diesem Befund möchte ich im Folgenden ein Beispiel entgegenstellen, in dem die Prüferin aktiv die Themenbearbeitung steuert. Es handelt bei dem Datum #8|10 um einen Ausschnitt aus dem psychologischen Prüfungsteil, in dem es um das Helfersyndrom der Auszubildenden Sabine geht.

#8|10 ((10:50–11:43))

TK1.2_MK, Kandidat: Moussa Kripke (L1: Malinke, Dioula, Niveau Deutsch: IM|B1.1), Prüferinnen: Gabriele Steffens, Dora Salzmann

```
0001 P|GS welches problem könnte denn sabine jeSUNDheitlicher art
          noch kriegen;
0002 MK   (0.85)
0003      ((schnalzt)) (.) äh:: sabina kann_äh:: äh gesundheit_äh
          probleme (.) BURNout äh probl[em] [ha]bent [äh],=
0004 P|GS                                [mh]_[HM],
0005                                                 [mh][_MH  ]?
0006 MK                                                  [=weil]e:
          äh:: (0.22) sie kann überforder S[EIN_e],
0007 P|GS                                  [mh_HM],
0008 MK   und <<schmatzend> kann_e > °h dann_e äh emotioNALe: äh::;
0009      (2.14) hh°
0010 P|GS mh_HM?
0011      E[Mo]tional?
0012 MK    [JA]-
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0013       (0.32)
0014 P|GS  (wo[RIN)            ];
0015 MK       [<<stöhnend> JA >];
0016       (0.31)
0017 P|GS  woRA-
0018       wo würde man_s NOCH merken,
0019 MK    ke äh [körperLISCH]e:,
0020 P|GS        [mh_HM      ]?
0021 MK    emotioNALe:,
0022       äh: KANne äh:;=°h
0023       beTRAgen_äh oder äh::;
0024       (0.81)
0025 P|GS  und da[s DRITte],
0026 MK          [hh°     ] (1.48) mh ja äh wo kann man sagen
           KANN_e,=
0027       =°h weil_e sie is äh °h (karOS)_äh,
0028       äh sie hat geWEINe,
0029       und sie is_e sie hat die simmer äh (0.22) verLASsen,
0030       da is auch die emotioNAle äh ah:;=°hh
0031       (1.2)
0032 P|DS  wir müssen jetzt mal SCHLUSS ma[chen],
0033 P|GS                                 [  mh]_HM?
```

Insgesamt zeichnet sich das Datum #8|10 durch ein hohes Maß an Interaktionsdynamik aus. Diese Dynamik kommt dadurch zustande, dass sich die Prüferin nicht darauf beschränkt, Rezipienz zu äußern, sondern dass sie mehrfach den Turn ergreift, um die kandidatenseitige Wissenspräsentation zu steuern bzw. um Wissenselemente zu elizitieren. So formuliert sie bereits zu Beginn des Ausschnitts eine Prüfungsfrage (Zeile 1). Indem sie fragt, *welches problem […] denn sabine jeSUNDheitlicher art noch kriegen;* könnte (Zeile 1), rekurriert sie durch *noch* auf das Helfer-Syndrom als Bezugspunkt und zielt auf die Ergänzung weiterer Wissenselemente. Der Kandidat Moussa nutzt den durch die Frage vorgegebenen Satzrahmen und setzt *BURNout äh problem* als Antwortelement ein (Zeile 3). Eine solche Übernahme des durch die Frage vorgegebenen Sprachmaterials beobachten auch Nolda (1990: 75–77) für Sprachprüfungen und Hövelbrinks (2014: 326) bei förderbedürftigen DaZ-SchülerInnen. Es stellt ein Verfahren dar, das Moussa im Hinblick auf seinen Formulierungsaufwand entlastet. Er schließt eine Begründung an, deren inhaltliches Kernelement die Überforderung der Auszubildenden ist (Zeile 6). In Zeile 8 führt er als neuen inhaltlichen Aspekt *emotioNALe:* ein, bricht die Turnkonstruktionseinheit aber ab.

Daraufhin ergreift die Prüferin den Turn und signalisiert durch die Wiederholung von *EMOtional?* (Zeile 11) mit steigender Intonation ihre Fortsetzungserwartung. Allerdings erfüllt Moussa diese im Anschluss nicht, weshalb die Prüferin eine weitere Elizitierungsfrage anschließt. Zugleich gibt sie durch *wo würde man_s NOCH merken,* (Zeile 18) ein Gerüst für die Interpretation von *emotional* vor, denn dieses von Moussa isoliert eingeführte Wort wird zu einem von meh-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

reren Indikatoren für das Burnout-Syndrom erklärt. Moussa führt in seiner Antwort *körperLISCHe:* (Zeile 19) als weiteres Element ein, woraufhin die Prüferin die Frage *und das DRITte,* anschließt (Zeile 25). Durch den themensplittenden Ausdruck markiert sie die vorgängige Antwort als (noch immer) unvollständig (s. Rahn 2022: 175–176) und konstituiert ein „Ordnungssystem" mit drei Kategorien, in das Moussa das fehlende Element einsetzen soll. Wiederum gibt sie also das Antwortgerüst vor. Allerdings liefert Moussa das dritte Element im weiteren Verlauf nicht, sondern wechselt auf die Fallebene und führt Belege für Sabines emotionale Probleme an.

Insgesamt zeigt sich, dass die Prüferin in dem Beispiel nicht nur Wissenselemente elizitiert, sondern dass sie zugleich den Rahmen bereitstellt, in den sich die von Moussa gelieferten Wissenspartikel einordnen lassen. Dieses Verfahren hat auf den ersten Blick Ähnlichkeiten mit einem SCAFFOLDING, welches als typisch für Interaktionen zwischen sprachlich unterschiedlich kompetenten PartnerInnen gilt. Insbesondere erinnert es an solche Formen, bei denen der/die kompetentere PartnerIn das Grundgerüst liefert, so dass die Beiträge des/r weniger kompetenten Gesprächsbeteiligten zu Bausteinen eines größeren Musters werden (s. Wood et al. 1976). Beispiele dafür wären die Unterstützungsmaßnahmen, die erwachsene GesprächspartnerInnen ergreifen, wenn Kinder erzählen (s. Hausendorf/Quasthoff 1996), oder eben die Hilfestellung, die L1-SprecherInnen in der Interaktion mit L2-SprecherInnen leisten (s. z. B. Qian 2016: 257–343 für Tandem-Gespräche). Die Frage ist also, ob in dem Datenbeispiel gemeinsam an einem größeren Muster gearbeitet wird. Nimmt man den Ausschnitt unter dieser Fragestellung erneut in den Blick, so zeigt sich, dass eine Schnittmenge zwischen den Äußerungen des Kandidaten und denen der Prüferin darin besteht, dass als ein mögliches gesundheitliches Problem von Sabine das Burnout-Syndrom herausgearbeitet wird. Zu diesem Syndrom gehören emotionale und körperliche Symptome. Während aber die Prüferin an einem Ordnungssystem mit drei Symptomen arbeitet, zeigt sich in Moussas Beiträgen ein anderes Strukturierungsprinzip. Er beginnt mit allgemeinen Aspekten und endet bei konkreten Symptomen, d. h., er zeigt am Fallbeispiel emotionale Probleme von Sabine auf. Insofern wählt er ein deduktives Vorgehen vom Abstrakten hin zu einer Einordnung der Situation. Im Ergebnis arbeiten die Interagierenden folglich an unterschiedlichen Mustern, es handelt sich nicht um ein SCAFFOLDING (s. auch Koole 2009: 119).

Vielmehr erinnert die Steuerung der Prüferin an ein anderes „Unterstützungsverfahren", welches Krah (2017) als „produktorientierten Modus" bezeichnet und als eines von zwei gegensätzlichen Vorgehensweisen in entscheidungsorientierten Argumentationen rekonstruiert. Am Material von elizitierten familialen Einigungsdiskussionen zeigt sie, dass die Eltern in diesem Modus auf ein möglichst gutes Produkt orientiert sind. Deshalb übernimmt der/die elterliche GesprächspartnerIn weitgehend die Entwicklung der Argumentation, wodurch der Spielraum des Kindes auf die Vorstellungen der Erwachsenen begrenzt

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wird (s. Krah 2017: 208). Im Ergebnis hat das Kind dadurch kaum Möglichkeiten, übersatzmäßige Einheiten einzubringen und eigene Perspektiven zu entwickeln (s. Krah 2017: 208). Ähnlich ist auch die Prüferin in #8|10 so auf eine Vervollständigung ihres Ordnungsmusters orientiert, dass sie Moussas eigene und davon abweichende Strukturierung übergeht. Allerdings ist zu bedenken – und dies konstituiert einen Unterschied zu den Daten von Krah (2017) –, dass die Vorgabe eines strukturierenden Rahmens in diesem Beispiel mit der Elizitierung von Wissenselementen verbunden ist. Insofern handelt es sich um ein FILL-IN-THE-BLANK-Format, bei der die Prüfende Teile ihres Lösungsplans, über den sie aufgrund ihrer Rolle als Beurteilende verfügt, verbalisiert, dabei aber Lücken lässt, die der Kandidat füllen soll. Damit stellt der Rahmen, den sie zur Verfügung stellt, zugleich ein „Korsett" dar, welches den Kandidaten in seinen Antwortmöglichkeiten beschränkt. Dies bringt die Gefahr der Desorientierung mit sich, wenn der Kandidat nicht erkennt, welches Element in den vorgegebenen Rahmen eingesetzt werden soll (s. auch Ehlich/Rehbein 1986 zu Regiefragen). Man kann vermuten, dass diese Gefahr in der Fremdsprache noch erhöht ist.

Insgesamt ist folglich festzuhalten, dass sich das Datum #8|10 durch ein hohes Maß an Prüferaktivität auszeichnet. Ob dies auf die sprachliche oder die fachliche Unterstützungsbedürftigkeit des Kandidaten zurückzuführen ist, lässt sich nicht entscheiden. Jedenfalls aber ist ein Blick auf die Fälle aufschlussreich, in denen sich Prüfende konträr dazu verhalten und auf verbale Aktivitäten in der Kernphase verzichten. Denn wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei diesen Fällen mit genau einer Ausnahme um KandidatInnen der sprachlichen Spitzengruppe. Diese Ausnahme stellt folglich einen abweichenden Fall dar (DEVIANT CASE, s. Hutchby/Wooffitt 2008: 91–93; Teilkapitel 4.3.1.1). Betrachtet man diesen Fall deshalb genauer, so zeigt sich erstens, dass es sich um eine Kandidatin handelt, die zur Gruppe der sprachlich schwächsten KandidatInnen gehört (Sandra Ray, Niveau IH|B1.2), und zweitens, dass dieselbe Prüferin Dora Salzmann auch bei dem zweiten DaZ-Kandidaten, den sie prüft (Moussa Kripke, Niveau IM|B1.1), nur einmal eingreift, um ihn darauf hinzuweisen, dass er den Fall nicht vorzulesen braucht. Es scheint sich also um einen individuellen Stil der Prüferin zu handeln, die gegenüber den KandidatInnen mit geringen sprachlichen Ressourcen ein anderes Vorgehen wählt als die übrigen Prüfenden. Zugleich fällt auf, dass sie in beiden Prüfungen zwar (weitgehend) auf eine Übernahme der Sprecherrolle verzichtet, dafür aber auffallend viel Rezipienz äußert. Diese Beobachtung möchte ich zum Anlass nehmen, um die von ihr geäußerten Hörersignale auf ihre Funktion hin zu untersuchen. Dabei wähle ich einen Ausschnitt aus der Prüfung von Moussa (s. Datum #8|11), denn der Kontrast zu Datum #8|10 mag zugleich die prüferbedingten Unterschiede in der Interaktionsdynamik verdeutlichen. Der Ausschnitt bildet den Übergang vom Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' zum ‚Darlegen von Maßnahmen'. Moussa spricht zunächst über Symptome der Demenz im dritten Stadium und kommt dann auf Maßnahmen für die pflegebedürftige Frau Otto zu sprechen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#8|11 ((03:42–04:08))

TK1.2_MK, Kandidat: Moussa Kripke (L1: Malinke, Dioula, Niveau Deutsch: IM|B1.1), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 MK    une: h° (0.31) kann_au:: äh: °h (0.32) deshydradaTION oder
           an[dere ],
0002 P|DS    [mh_HM],
0003 MK    äh: proBLEM[e h° ] kommen.
0004 P|DS             [mh_HM],
0005       mh_HM,
0006 MK    ((schmatzt)) une °hh füre die FALle vom frau otto,
0007 P|DS  m:h_HM,
0008 MK    (0.56)
0009       ((schmatzt)) (0.47) al pflegemaßnahme h° ich kanne h°
           (0.27) äh: h° bei: h° °hh ine: h° °hh die: h° (2.38)
           validationkonzept ((schmatzt)) INgehen.
0010 P|DS  m:h_HM,
```

Die Prüferin äußert in diesem Ausschnitt von ca. 26 Sekunden insgesamt fünfmal das Hörersignal *mh_HM* (s. Cirko 2016; Kotthoff 2015a; Morita 2001; Ehlich 1986; Schmidt 1983), während sich im Korpus insgesamt viele Beispiele finden, in denen Rezipienz über deutlich längere Zeitabschnitte hinweg vollständig ausbleibt (s. z. B. die Ausschnitte in Teilkapitel 5.2.1.2). Die Rezipienzkundgaben selbst sind hinsichtlich des phonetischen Materials invariant – es handelt sich in allen Fällen um ein zweisilbiges *mh_HM* –, intonatorisch aber unterschiedlich gestaltet. Denn während die ersten drei Belege leise und kurz gesprochen werden, sind das vierte und das fünfte *mh_hm* mit größerer Intensität und initialer Längung artikuliert. Schaut man nun, an welchen Stellen die beiden auffälligeren Hörersignale platziert sind, so zeigt sich, dass sie jeweils nach einer Turnkonstruktionseinheit bzw. zumindest nach Abschluss einer Intonationsphrase geäußert werden und dass sie damit in einer potenziellen Feedback-Position stehen. Darüber hinaus fällt inhaltlich auf, dass sie den thematischen Übergang von den Symptomen der Demenz zu den Maßnahmen für Frau Otto begleiten und damit auch die Hinwendung zum Fall. Beide Beobachtungen sprechen dafür, dass die Prüferin dem Kandidaten durch die subtile Änderung in der Rezipienz anzeigt, dass er „auf dem richtigen Weg" ist. Damit scheint den Rezipienzkundgaben nicht nur eine allgemeine Unterstützungsfunktion zuzukommen. Vielmehr werden sie als ein subtiles Bewertungsverfahren auf der Mikroebene eingesetzt, wie Maynard/Marlaire (2016) es in ähnlicher Form für das Prüferverhalten in psychologischen Tests nachweisen können. Allerdings müsste diese Einzelfallbeobachtung an einem größeren Korpus überprüft werden.

Im Ergebnis ist also festzuhalten, dass die Prüferin Dora Salzmann bei den beiden sprachlich schwächsten Kandidaten Hörersignale einsetzt, auf (Nach-)Fragen hingegen verzichtet. Damit verhält sie sich abweichend von den anderen Prüfenden des Korpus, die sich ja gerade bei sprachlich und fachlich kompetenten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

KandidatInnen zurückhalten. Ihr Nicht-Eingreifen könnte in Verbindung mit der hohen Rezipienzquote als eine Form der Unterstützung angesehen werden, die der Logik folgt, dass gerade das Reagieren auf Prüferinitiativen Anforderungen konstituiert, die in der Zweitsprache schwierig zu bewältigen sind. Eine solche Zurückhaltung kann allerdings nur insoweit funktionieren, wie die KandidatInnen dazu in der Lage sind, die Prüfungsaufgaben selbstständig zu bearbeiten.

Insgesamt verdeutlichen die durchgeführten Analysen, dass sich die Interaktion bei KandidatInnen mit niedriger Sprachkompetenz grundsätzlich durch eine Störanfälligkeit auszeichnet. Demgegenüber ergibt sich mit Blick auf die Aktivitäten der Prüfenden kein einheitliches Bild. So finden sich auf der einen Seite Beispiele, in denen kommunikative Störungen nicht behoben (oder nicht einmal bearbeitet) werden (s. #8|9 und Amorocho 2022: Datum #8|12), sowie solche, in denen sich die Prüferaktivitäten (weitgehend) auf das Äußern von Rezipienz beschränken (s. #8|11). Auf der anderen Seite hingegen gibt es Belege, in denen Prüfende Reparatursequenzen initiieren (s. #8|8) und die Interaktion kleinschrittig steuern (s. #8|10). Diese gegensätzlichen Vorgehensweisen werfen auf einer grundsätzlichen Ebene die Fragen auf, was erstens überhaupt als Unterstützung gelten kann und welche Unterstützungsverfahren zweitens im Rahmen eines Prüfungsgesprächs möglich und erfolgsversprechend sind. Auch wenn diese Fragen im Rahmen der vorliegenden Studie nicht abschließend beantwortet werden können, möchte ich sie dennoch vor dem Hintergrund der durchgeführten Analysen noch einmal in den Blick nehmen. Bezüglich der ersten Frage findet sich bei Young/Faux II (2011) die folgende Bestimmung von unterstützendem Verhalten in der Interaktion zwischen L1- und L2-SprecherInnen:

> Helping behavior was characterized by actions that fostered understanding between the interactants, demonstrated the native speaker's empathy for the non-native's difficulties, and aided the non-native in a completion of a task and a goal. (Young/Faux II 2011: 497)

Dieser Bestimmung zufolge wären also insbesondere Maßnahmen als unterstützend anzusehen, die der Verständnissicherung dienen, oder solche, die dazu beitragen, dass die KandidatInnen anstehende kommunikative Aufgaben bewältigen bzw. ihre kommunikativen Ziele erreichen. Während sich die Zurückhaltung der Prüferin Dora Salzmann demnach kaum als Unterstützungsverfahren auffassen lässt, können prüferinitiierte Reparatursequenzen durchaus darunter subsumiert werden, da sie auf das Verstehen zwischen den Interagierenden gerichtet sind. So kommt auch Hirschberg (2016: 26) für Sprachprüfungen zu dem Ergebnis, dass Fremdreparaturen in der Regel auf ein gegenseitiges Verstehen bzw. auf eine Klärung für die Prüfenden orientiert sind. Wie in der Analyse gezeigt, haben sie allerdings nicht nur unterstützende Funktionen, sondern konstituieren zugleich Anforderungen und bringen zudem Risiken mit sich, da sie mit einer Unterbrechung der thematischen Progression verbunden sind.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Auch die von Young/Faux II (2011: 497) erwähnte Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung lässt sich in den Prüfungsgesprächen rekonstruieren. So übernimmt die Prüferin in Datum #8|10 die Aufgabe der „Vertextung" der vom Kandidaten eingebrachten Wissenspartikel. Allerdings lässt sich auch beobachten, dass diese Übernahme mit einer starken Steuerung verbunden ist, durch die der Fragefokus zunehmend verengt wird und die Beiträge von Prüferin und Kandidat schließlich auseinanderdriften. In diesem Beispiel nicht-gelingender Unterstützung scheinen letztlich paradoxe Handlungsorientierungen durch (s. Hoffmann/Nothdurft 1989: 127–128). Einerseits nämlich haben die Prüfenden bei allem Recht auf Zurückhaltung die Aufgabe, die Prüfungsinteraktion aufrechtzuerhalten. Insofern liegt es nahe, dass sie sich als kooperative InteraktionspartnerInnen verhalten und kommunikative Aufgaben übernehmen, wenn sie den Eindruck haben, dass die KandidatInnen diese nicht selbstständig bewältigen können (s. auch Rahn 2022: 345, 347). Andererseits aber sollen sie die Leistungen der KandidatInnen beurteilen, wofür es optimal erscheint, wenn sie nicht in die Aufgabenbearbeitung eingreifen. Offenkundig lösen die Prüfenden diesen Konflikt unterschiedlich. So steht der Ausblendung sprachlicher Probleme einerseits eine Prüfungsinteraktion im FILL-IN-THE-BLANK-Format andererseits gegenüber. Letztere mag als Unterstützung angelegt sein, führt aber – und zwar nicht zufällig – gerade zu einer Desorientierung des Kandidaten. Eine wirksame Unterstützung wäre daher im Ergebnis an der Sprechplanung der KandidatInnen auszurichten. Dafür wiederum ist ein gewisses Maß an Zurückhaltung erforderlich. Allerdings sind diesem Verfahren insofern Grenzen gesetzt, als sprachliche und fachliche Probleme wohl häufig kumulativ auftreten und im Extremfall eine kandidatenseitige Sprechplanung nicht mehr erkennbar ist.

Im Unterschied zu dem vorliegenden Korpus kommen in den hochschulischen Prüfungsgesprächen, die den Studien von Rahn (2022: 335–338) und Reershemius/Lange (2014) zugrunde liegen, mehrsprachige Praktiken als Unterstützungsmaßnahme zum Einsatz. Dass ein CODE-SWITCHING in meinen Daten nicht belegt ist, könnte auf die fehlenden Sprachkenntnisse der Prüfenden in den Erstsprachen der KandidatInnen zurückzuführen sein und/oder darauf, dass Englisch als LINGUA FRANCA in der beruflichen Bildung weniger verbreitet ist als in der Wissenschaftskommunikation.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

9. Praktiken der Positionierung

Wer in einem Prüfungsgespräch gut abschneiden möchte, dem muss es gelingen, sich gegenüber den Prüfenden als kompetent darzustellen (s. Spiegel/Spranz-Fogasy 2002: 215). Was genau das bedeutet, ist unter anderem in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen festgelegt. Bei aller institutionellen Spezifik aber kann wohl davon ausgegangen werden, dass eine grundlegende Anforderung darin besteht, umfassendes Wissen zum Prüfungsgegenstand zu demonstrieren und sich als „angehender Experte" (Reineke 2016: 77) zu konstituieren. Für die hier untersuchten Prüfungsgespräche ist darüber hinaus zu bedenken, dass sie in der beruflichen Bildung verortet sind und eine Ausbildung zur Ausübung eines Berufes qualifizieren soll. Das bedeutet, dass sich die KandidatInnen im Zuge der Bearbeitung der Prüfungsaufgaben zugleich als angehende Pflegekräfte präsentieren und somit ein Fenster zu ihrer beruflichen Identität eröffnen (s. Amorocho 2017; Holmes 2006).

In diesem Kapitel soll deshalb rekonstruiert werden, wie sich die KandidatInnen in der Prüfungsinteraktion erstens wissensmäßig und zweitens beruflich positionieren, d.h., welche Eigenschaften und Rollen sie sich zuschreiben bzw. ihnen von den Prüfenden zugeschrieben werden (s. Lucius-Hoene/Deppermann 2004b: 196). Dabei stützt sich die Analyse auf das Positionierungskonzept, das ich im Folgenden kurz darlegen möchte. Im Zuge dessen werde ich zugleich für die Eignung dieses Ansatzes im Vergleich zu verwandten Konzepten argumentieren. Der Analyseteil selbst gliedert sich dann in eine Rekonstruktion der Positionierungspraktiken auf der epistemischen Ebene (s. Teilkapitel 9.1) und auf der beruflichen Ebene (s. Teilkapitel 9.2). Damit wird eine Trennung vorgenommen, die für analytische Zwecke zunächst sinnvoll erscheint. Allerdings ist auch zu bedenken, dass epistemische und berufliche Positionierungspraktiken in der Prüfungsinteraktion ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen. Deshalb soll die Trennung im dritten Teilkapitel aufgegeben werden, so dass die Praktiken in ihrem Zusammenspiel erfasst werden können (s. Teilkapitel 9.3).

Was unter Positionierung zu verstehen ist, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen (s. Datum #9|1). Es entstammt einer Pflege-Teilprüfung zum Thema Diabetes mellitus. Die Kandidatin Gisela bezieht sich auf den zugrunde liegenden Fall, in dem es um einen an Diabetes mellitus leidenden Patienten geht. Im Text sind sein Alter (92 Jahre), sein Gewicht (90 kg) und seine Größe (1,80 m) angegeben.

#9|1 ((05:15–05:22))

TK2_GB_LF1.3, Kandidatin: Gisela Braukmann (L1: Polnisch, Niveau Deutsch: AH|C1)

```
0001 GB °h (0.36) ich bin sehr schlecht im KOPFrechnen,=
0002    =ich wollte seinen be em I (0.41) berechnen-
0003    aber das äh KANN ich (.) im kopf nicht,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In dem Ausschnitt weist sich die Kandidatin Gisela die Eigenschaft zu, *sehr schlecht im KOPFrechnen* zu sein (Zeile 1). Damit nimmt sie auf eine schulisch vermittelte Kompetenz Bezug, die durchaus auch beruflich relevant sein kann – man denke etwa an KellnerInnen oder an HandwerkerInnen. Wie die Fortsetzung ihres Turns zeigt (Zeilen 2–3), dient die Zuschreibung als ACCOUNT dafür, dass sie den BMI (BODY MASS INDEX) des Patienten nicht berechnet hat. Indem sich Gisela direkt und explizit eine Eigenschaft zuschreibt (s. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 171), positioniert sie sich selbst und arbeitet damit an der Konstruktion ihrer sozialen Identität:

> *Positionierung* bezeichnet zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind […]. (Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 168)

Gisela präsentiert sich als schlechte Kopfrechnerin. Damit aber zeigt sie zugleich an, dass sie bemerkt hat, dass der Fall die notwendigen Angaben für die Berechnung des BMI enthält und dass sie grundsätzlich in der Lage ist, diesen zu berechnen, nur eben nicht im Kopf. Insofern positioniert sie sich auch als eine Person, die annimmt, dass die Kompetenz, den BMI berechnen zu können, wichtiger ist für eine angehende Pflegekraft als die Kompetenz des Kopfrechnens. Dies stellt eine implizite und indirekte Positionierung dar (s. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 171). Gleichzeitig nimmt sie damit auch eine Positionierung der Prüfenden vor, denn der Hinweis auf das Nicht-Berechnen des BMI lässt darauf schließen, dass sie davon ausgeht, dass die Prüfenden eben dies von ihr erwarten. Dadurch aktualisiert sie nicht nur deren Prüferrolle und den Beurteilungsfokus, sondern adressiert sie zudem als Autoren der schriftlichen Prüfungsmaterialien, die mit den dargebotenen Informationen einen didaktischen Plan verfolgen, den sie ihrerseits durchschaut hat.

Man kann also grundsätzlich zwischen einer Selbst- und einer Fremdpositionierung unterscheiden (SELF VS. OTHER POSITIONING, van Langenhove/Harré 1999: 22). Wie für das Beispiel gezeigt, treten die beiden Positionierungsarten immer gemeinsam auf.

> Whenever somebody positions him/herself, this discursive act always implies a positioning of the one to whom it is addressed. And similarly, when somebody positions somebody else, that always implies a positioning of the person him/herself. (van Langenhove/Harré 1999: 22)

Das Konzept der Positionierung entstammt nicht genuin der Gesprächsanalyse, sondern hat seine Wurzeln in der sozialkonstruktivistischen Diskurspsychologie (s. Harré/van Langenhove 1999: 2–4) und ist eng mit dem Namen Rom Harré verbunden (s. z. B. Davies/Harré 2007). Entstanden aus der Kritik an statischen Rollenvorstellungen der Soziologie und der Sozialpsychologie (s. van Langen-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hove/Harré 1999: 14; Davies/Harré 2007) liegt dem Positionierungsansatz ein Verständnis von Identität als diskursiv konstruiertem Phänomen zugrunde.

In der Gesprächsforschung wurde der Positionierungsansatz insbesondere von Lucius-Hoene/Deppermann (2004a, b) für die Analyse von Erzählungen fruchtbar gemacht und weiterentwickelt. Dabei zeigen die AutorInnen das komplexe Zusammenspiel von Positionierungsaktivitäten auf der Ebene der Erzählsituation und der erzählten Situation. Denn über die Positionierungen innerhalb der beiden Ebenen hinaus positioniert das erzählende Ich durch seine Darstellung auch das erzählte Ich und die anderen AkteurInnen der Geschichte. Und schließlich positioniert sich das erzählende Ich auch selbst durch die Art und Weise, wie es sein erzähltes Ich und die anderen AkteurInnen der Geschichte darstellt (s. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 176–177).

Für die Analyse der Prüfungsgespräche ist dies insofern relevant, als sich die KandidatInnen zum Teil als Pflegekraft in einem imaginierten oder durch den Fall vorgegebenen Pflegeszenario darstellen und damit das Pflegekraft-Ich zu anderen AkteurInnen des Szenarios positionieren. Gleichzeitig stellt dies eine Positionierung des Pflegekraft-Ichs durch das Kandidaten-Ich dar. Damit wiederum positionieren sich die KandidatInnen auch selbst in der Prüfungssituation, indem sie sich gegenüber den Prüfenden als eine bestimmte Art von Pflegekraft darstellen.

Es mag deutlich geworden sein, dass der Begriff der Positionierung Ähnlichkeiten zu einem anderen Begriff aufweist, der gerade auch in Zusammenhang mit Prüfungsgesprächen häufig genannt wird, dem der Selbstdarstellung. Deshalb möchte ich im Folgenden auf das Verhältnis der beiden Begriffe eingehen. Alltagssprachlich wird Selbstdarstellung gewöhnlich mit intentionalem, strategischem, bewusst eingesetztem Verhalten in Verbindung gebracht und so mag es kein Zufall sein, dass die Bezeichnung „self presentation" auch bei van Langenhove/Harré (1999: 25) ausgerechnet im Zusammenhang mit solchen Arten der Selbstpositionierung auftaucht. Entsprechend untersuchen eine Reihe von Arbeiten, die die Bezeichnung „Selbstdarstellung" verwenden, kommunikative Gattungen, in denen ein strategisches Handeln mindestens eines/r Gesprächsbeteiligten erwartbar ist. Dazu gehören Gespräche, bei denen ein wesentliches Ziel darin besteht, die Entscheidung des Gegenübers (oder der ZuhörerInnen) zu beeinflussen, beispielsweise Auswahlgespräche (s. Beckmann 2012), Bewerbungsgespräche (s. Kern 2000), umweltpolitische Diskussionen, Schlichtungsgespräche (s. Spiegel/Spranz-Fogasy 2002) oder Verkaufsgespräche (s. Brünner 1994). Eine solche Kopplung der Selbstdarstellung an intentionales Verhalten scheint bereits bei Goffman (1959) in seiner Metapher der Theaterperformance angelegt zu sein, denn diese impliziert, dass sich SprecherInnen gezielt vor ihren Gegenübern „in Szene setzen". Allerdings wird dieser Eindruck von ihm selbst relativiert, indem er zwischen GIVEN und GIVEN OFF INFORMATIONS unterscheidet und nur für erstere annimmt, dass sie von den SprecherInnen intentional kontrolliert werden (können). Für das „Publikum" aber sind nicht nur diese GIVEN INFORMATIONS wahrnehmbar, sondern auch unwillkürlich übermittelte Informationen (GIVEN OFF

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

INFORMATIONS), die folglich ebenfalls in die Selbstdarstellung hineinspielen, auch wenn Sprechende meist bestrebt seien, deren Einfluss möglichst gering zu halten.

Für das Konzept der Selbstdarstellung folgt daraus, dass dieses bereits in der frühen Arbeit Goffmans (1959) nicht auf intentionale Aspekte beschränkt ist. Zudem ist die Eignung dieses Abgrenzungskriteriums aus gesprächsanalytischer Sicht aber auch grundsätzlich zu hinterfragen, wenn man bedenkt, dass Intentionalität nicht interaktional nachweisbar ist (s. Sacher 2012: 84). Im Ergebnis erweist es sich daher insbesondere für gesprächsanalytische Zwecke als nicht sinnvoll, auf das Kriterium der Intentionalität zurückzugreifen, um Selbstdarstellung von Selbstpositionierung abzugrenzen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt der Wechselseitigkeit. So mag der Begriff der Selbstdarstellung intuitiv nahelegen, dass sich ein/e SprecherIn – um wieder Goffmans Theatermetapher zu bemühen – vor einem Publikum präsentiert, während sich Positionierung stets wechselseitig vollzieht. Allerdings weisen Spiegel/Spranz-Fogasy (2002: 219) explizit auf die Verwobenheit von Selbst- und Fremddarstellung hin und entsprechend beziehen gesprächsanalytische Arbeiten den Beitrag der GesprächspartnerInnen an der Selbstdarstellung mit ein (s. auch Malone 1997). So untersucht etwa Kern (2000) in ihrer Studie zur Selbstdarstellung in Bewerbungsgesprächen, wie BewerberInnen die Perspektive des/r Interviewenden übernehmen oder sie verändern (s. Kern 2000: 173).

Im Ergebnis zeigen sich also deutliche Schnittmengen zwischen den Konzepten der Selbstdarstellung und der Positionierung. Die diskutierten Unterschiede der Intentionalität und der Wechselseitigkeit sind als Abgrenzungskriterien nicht geeignet und mögen allenfalls eine unterschiedliche Akzentsetzung widerspiegeln. Entsprechend verwendet Sacher (2012) das Positionierungskonzept als ein Instrument, um die Selbstdarstellung analytisch zu fassen.

Dass sich die vorliegende Arbeit dennoch ausschließlich auf den Positionierungsansatz stützt, hat drei Gründe. Erstens erscheint dieser theoretisch besser fundiert als der Begriff der Selbstdarstellung, welcher – wohl aufgrund der alltagssprachlichen Gebräuchlichkeit des Ausdrucks – in einigen Arbeiten gar nicht theoretisch verortet oder definiert wird (s. z.B. Beckmann 2012; Kern 2000). Zweitens legt der Begriff Selbstdarstellung nahe, dass die KandidatInnen einen vorgängig entwickelten „Selbstentwurf" präsentieren. Tatsächlich aber stellen sie sich nicht nur *dar*, sondern sie stellen sich in der Interaktion auch als sozial bestimmbare Personen *her* (s. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a: 168). Und drittens geht es beim Positionierungsansatz um eine rein deskriptive Rekonstruktion von Positionen im Gespräch, während das Konzept der Selbstdarstellung normativ konnotiert ist, d.h., eine Selbstdarstellung kann gelingen oder misslingen, sie kann positiv oder negativ sein. Ein rein deskriptiver Zugang aber kommt dem methodischen Vorgehen der vorliegenden Arbeit insofern entgegen, als zunächst Unterschiede beschrieben und erst im Anschluss daran die der Interaktion zugrunde liegenden Normen rekonstruiert werden sollen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nun überschneidet sich das Positionierungskonzept mit einem weiteren Ansatz, auf den ich deshalb im Folgenden eingehen möchte, i. e. die Analyse von Mitgliedschaftskategorisierungen. Auf die Ähnlichkeit der beiden Konzepte wurde bereits verschiedentlich hingewiesen (s. z. B. Mundwiler 2017: 66; Oberzaucher/Dausendschön-Gay 2014: 355; Deppermann 2013; Sacher 2012: 88; Wilkinson/Kitzinger 2003). Ihre grundsätzliche Gemeinsamkeit besteht darin, dass beide den Prozess der Identitätskonstruktion in der Interaktion beschreibbar machen. Dabei nimmt die Kategorisierungsanalyse die Aushandlung von Kategorienzugehörigkeiten in den Blick (s. Mundwiler 2017: 65), also die Frage, wie InteraktionsteilnehmerInnen sich oder andere als Mitglied einer bestimmten Kategorie dar- und herstellen (z. B. als Lehrkraft, als Pflegekraft, als Experte/Expertin). In der vorliegenden Arbeit wird das Verhältnis der beiden Ansätze so bestimmt, dass Kategorisierungspraktiken wichtige Ressourcen der Positionierung darstellen (s. Deppermann 2013: 82; Sacher 2012: 88; Wilkinson/Kitzinger 2003).

Der Begriff der Mitgliedschaftskategorisierung (MEMBERSHIP CATEGORIZATION) geht auf Harvey Sacks zurück (s. Sacks 1992/1995: I: 40–48). Mit Kategorien sind sowohl solche gemeint, die die Kategorisierung sämtlicher Mitglieder einer Gesellschaft erlauben – Sacks (1992/1995: I: 40) selbst nennt u. a. Alter, Geschlecht und Beruf – als auch weniger prominente und ad hoc entwickelte Kategorien wie FDP-WählerInnen, KirchgängerInnen oder taz-LeserInnen (s. Hausendorf 2000: 4–5). Entsprechend geht es nicht darum, „wer oder was die Interaktionsteilnehmer ihren persönlichen Daten nach ‚sind'" (Hausendorf 2000: 9). Vielmehr ist der analytische Fokus darauf gerichtet, aufzudecken, welche Kategorien die Interagierenden durch ihr Handeln selbst relevant setzen. Insofern besteht die Aufgabe des/r Forschenden darin, die Kategorien der TeilnehmerInnen zu rekonstruieren, nicht hingegen darin, Kategorien zu entwickeln und auf die Daten zu applizieren. Grundlegend ist also – wie für die Konversationsanalyse allgemein – eine emische Perspektive (s. Konzett 2012: 43).

Die Kategorien selbst zeichnen sich dadurch aus, dass sie inferenzreich sind (INFERENCE-RICH, Sacks 1992/1995: I: 41), d. h., durch eine Kategorie wird eine Menge von Merkmalen aufgerufen, die mit ihr assoziiert sind (s. Konzett 2012: 36). Zudem stehen bestimmte Kategorien in einer natürlichen Beziehung zueinander. So handelt es sich bei Kategorien wie Prüfende/r und KandidatIn sowie Pflegekraft und Pflegebedürftige/r um standardisierte Beziehungspaare (RELATIONAL PAIRS, s. Sacks 1992/1995: I: 326–327). Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass „beide Partner gegenseitig bestimmte Rechte und Verpflichtungen geltend machen können" (Oberzaucher/Dausendschön-Gay 2014: 348). Personen lassen sich aber nicht nur einer Kategorie zuordnen. Vielmehr können sie in einem Gespräch ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kategorien aufzeigen. Beispielsweise stellen sich die Prüflinge in den Prüfungsgesprächen einerseits als Mitglied der Kategorie KandidatIn dar, setzen andererseits aber auch ihre Zugehörigkeit zu Kategorien wie Pflegekraft oder Experte/Expertin relevant. Ebenso können sich Lehrkräfte zugleich der Kategorie Beurteilende/r, PrüferIn oder LernberaterIn zuordnen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie aber zeigen die Interagierenden an, dass sie sich einer Kategorie zuordnen? Es lassen sich grundsätzlich zwei Arten von Kategorisierungspraktiken unterscheiden (s. Konzett 2012: 39–41). Zum einen können Interagierende eine Kategorie dadurch aktivieren, dass sie auf diese referieren. Dies kann explizit durch das Benennen der Kategorie realisiert werden (z. B. *ich als Pflegekraft*) oder implizit durch das Benennen einer typischen Aktivität (s. Konzett 2012: 39). So referieren Prüfende etwa implizit auf ihre institutionelle Rolle, wenn sie ankündigen, Nachfragen zu stellen (s. Datum #5|23). Zum anderen wird die Zugehörigkeit zu einer Kategorie auch demonstriert, indem ein/e SprecherIn eine für die Kategorie typische Aktivität vollzieht, eine so genannte kategoriengebundene Aktivität (CATEGORY-BOUND ACTIVITY, Sacks 1992/1995: I: 337–338).

> So one can allude to the category membership of a person by mentioning that person's doing of an action that is category bound, and the *doing* of a category-bound action can introduce into a scene or an occasion the relevance of the category to which that action is bound, and, with that category, the MCD [= membership categorization device, S.AM.] which is its locus, and thereby its other categories as potential ways of grasping others in that scene.
> (Schegloff 2007a: 470)

Beispiele für kategoriengebundene Aktivitäten sind, dass Lehrkräfte und Prüfende Fragen stellen, deren Antworten sie kennen, und dass Pflegekräfte ärztliche Anweisungen ausführen. Indem SprecherInnen auf solche Aktivitäten referieren oder sie vollziehen, zeigen sie ihre Zugehörigkeit zu der entsprechenden Kategorie an. Dabei ist für die hier untersuchten Prüfungsgespräche allerdings anzunehmen, dass die in der Prüfungssituation eingesetzten Handlungsressourcen „nicht ausschließlich lokal hergestellt" sind (Oberzaucher/Dausendschön-Gay 2014: 367), sondern dass die Beziehung zwischen Prüfenden und KandidatInnen durch die gemeinsame Interaktionsgeschichte im Unterricht vorgeprägt ist. Diese Vorgeschichte mit in den Blick zu nehmen, wäre eine eigene Untersuchung wert. Die vorliegende Studie beschränkt sich allerdings auf eine Analyse der Prüfungsinteraktion. Maßgeblich für die Analysehaltung ist dabei die konversationsanalytische Annahme, dass auch institutionell vorgegebene „Rollen" wie Prüfende/r und KandidatIn in der Interaktion hergestellt bzw. aktualisiert werden, indem sich die Interagierenden wie ein Mitglied der entsprechenden Kategorie verhalten (s. Konzett 2012: 41).

Eine solche Herstellungsleistung wird auch als DOING BEING X bezeichnet. Obwohl bei Sacks selbst nicht explizit mit Kategorisierung in Verbindung gebracht, fasst Konzett (2012: 42) das DOING BEING X als das Anzeigen der Zugehörigkeit zu einer Kategorie auf. Dabei kann das x für unterschiedliche Kategorien oder Attribute stehen, beispielsweise für EXPERT. Demnach konstituieren sich ExpertInnen als solche, indem sie expertentypische Aktivitäten vollziehen (s. Klemm 2016; Konzett 2012, 2010).

Insgesamt ist festzuhalten, dass soziale Kategorisierungspraktiken als „core element of positioning" (Deppermann 2013: 62) für die Analysen in diesem Kapitel relevant sind. Zugleich wird mit Deppermann (2013) davon ausgegangen, dass

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

das Positionierungskonzept einen Mehrwert gegenüber der Kategorisierungsanalyse mit sich bringt. Dieser liegt für die vorliegende Studie vor allem darin, dass die Beziehungen zwischen der Ebene der Prüfungssituation und der Ebene der imaginierten Pflegesituation systematisch beschrieben werden können.

Zudem ist ein Vorteil darin zu sehen, dass der Positionierungsansatz sowohl die Beziehung zwischen den Interagierenden als auch zu den Gegenständen, über die gesprochen wird, erfassen kann. Dies möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen, welches einer Prüfung zum Thema Diabetes mellitus entstammt (s. Datum #9|2). Den Interagierenden liegt ein Arbeitsblatt vor, auf dem unter anderem der Stichpunkt steht: Diabetes mellitus/ Unterschied Typ I und Typ II.

#9|2 ((10:19–10:29))

TK2_BB_LF1.3, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüfer: Ernst Rose, Philip Brandt

```
0001 P|ER °h ((schmatzt)) ein BLICK;[=°h]
0002 BB                             [JA ];
0003 P|ER auf die schreibweise der TYPeinteilung;
0004      (0.28)
0005 BB   JA:,
0006      (0.56)
0007 P|ER fällt ihnen da was AUF;
0008 BB   ja das ist FALSCH.
0009      (0.22)
0010 P|ER JA.
0011 BB   das wird mit (.) äh eins und ZW[EI (ans)]-
0012 P|PB                                [eins und] [ZW]EI,
0013 P|ER                                           [JA];
0014 BB   die[se RICH]tigen zahlen.
0015 P|ER    [geNAU  ].
```

Der Prüfer fordert die Kandidatin zur Orientierung auf die Prüfungsmaterialien auf, genauer gesagt *auf die schreibweise der TYPeinteilung;* (Zeile 3). Damit fokussiert er sie auf den formal-graphischen Aspekt und schließt die Frage an, ob ihr da etwas auffalle. Barbara bezeichnet die Schreibweise als *FALSCH* (Zeile 8). Da sie ihre Äußerung nicht modalisiert, weist sie ihre Evaluation als sicher aus. Im Anschluss nennt sie die korrekte Schreibweise (*RICHtige[ ]* statt römische Zahlen: Zeilen 11–14).

Der Prüfer Ernst Rose äußert zweimal die Rezipienz *JA* (Zeilen 10, 13) und abschließend *geNAU.* (Zeile 15). Dadurch drückt er seine Übereinstimmung mit Barbaras Evaluation aus. Gleichzeitig zeigt er durch *genau* an, dass es sich nicht um eine Erkenntnis handelt, die ihm neu ist, sondern dass er bereits vorgängig über dieses Wissenselement verfügte (s. Reineke 2016: 106; Deppermann 2015: 15).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Allgemeiner formuliert nehmen die Interagierenden in dem Ausschnitt die gleiche Haltung (STANCE) zur Schreibweise der Typeneinteilung ein. Dieser Akt lässt sich mit dem STANCE-Dreieck von Du Bois (2007) beschreiben (s. Abbildung 11).

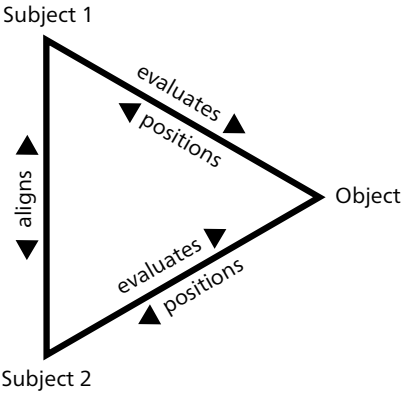


Abbildung 11: Das STANCE-Dreieck (nach Du Bois 2007: 163)

Die Kandidatin evaluiert die Schreibweise der Typeneinteilung als falsch und vollzieht damit zugleich den Akt der Positionierung. Der Prüfer zeigt an, dass er mit dieser Evaluation übereinstimmt und positioniert sich damit ebenfalls, und zwar gleichlaufend zu ihrer Positionierung. Die beiden Haltungen werden also aufeinander bezogen. Daraus ergibt sich ein ALIGNMENT zwischen Prüfendem und Kandidatin. Das Einnehmen einer Haltung (STANCETAKING) ist folglich ein öffentlicher und dialogischer Akt (s. Du Bois 2007: 163).

Nachdem nun das Positionierungskonzept und dessen Potenziale für die Analyse der Prüfungsgespräche umrissen sind, werde ich im Folgenden die im Korpus rekonstruierten epistemischen und beruflichen Positionierungspraktiken darstellen (s. Teilkapitel 9.1 und 9.2). Da beide Arten von Positionierungen in den Prüfungsgesprächen eng miteinander verwoben sind, werde ich abschließend deren Zusammenspiel anhand von drei inhaltlich äquivalenten Beispielen beschreiben (s. Teilkapitel 9.3).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

9.1 Epistemische Positionierung

Dass Wissen in Fachprüfungen eine zentrale Rolle spielt, ist bereits aufgrund ihrer Funktion und ihrer institutionellen Verortung offenkundig. Insofern erscheint es grundsätzlich naheliegend, in einer Studie zu Prüfungsgesprächen das Wissen der Beteiligten zum Gegenstand der Analyse zu machen. Allerdings ist dieses nicht direkt beobachtbar und stellt folglich keine genuin konversationsanalytische Analysekategorie dar. Entsprechend ist die Beschäftigung damit traditionell in Disziplinen wie der Philosophie, der Psychologie oder den Kognitionswissenschaften beheimatet, während es als interaktionale Ressource erst in jüngerer Zeit in den Blick geraten ist. Seither hat sich Wissen zu einem intensiv beforschten Bereich der Interaktionsanalyse entwickelt (s. Deppermann 2015: 22). Allerdings geht es im Gegensatz zu anderen Disziplinen nicht um die Rekonstruktion kognitiver Strukturen, sondern um das Management von Wissen im Gespräch (s. Stivers et al. 2011: 5). Analyseleitend ist dabei die Annahme, dass Wissen in der Interaktion emergent und dynamisch ist (s. Groß/Harren 2016: 10–11; Mondada 2011: 49). Entsprechend besteht das Ziel darin, Prozesse der Beanspruchung und Aushandlung von Wissen zu rekonstruieren und dies – wie für die Konversationsanalyse allgemein grundlegend – aus einer emischen bzw. teilnehmerbezogenen Perspektive (s. Groß/Harren 2016: 11; Kärkkäinen 2003: 27). In der Auseinandersetzung mit den Daten wird folglich gefragt, wie und mit welchem Zweck das Wissen von den Beteiligten in die Interaktion eingebracht wird (s. Deppermann 2015: 4), wie sich die Interagierenden an angenommenen Wissensvoraussetzungen der InteraktionspartnerInnen orientieren (s. Groß/Harren 2016: 11), wie das Wissen den Interaktionsverlauf beeinflusst (s. Deppermann 2015: 4) und wie sich die epistemischen Positionen der Interagierenden im Gesprächsverlauf verändern (s. Mondada 2011).

In diesen Fragen deutet sich an, dass eine enge Verbindung zwischen der Aushandlung und Anzeige von Wissen einerseits und der Konstitution sozialer Beziehungen andererseits besteht (s. Deppermann 2015: 13). Denn welches Wissen den AdressatInnen mit einer Äußerung zugeschrieben oder abgesprochen wird, hängt mit Annahmen über deren epistemische Ressourcen zusammen und zeigt folglich, wie der/die SprecherIn zu ihnen steht. Die AdressatInnen ihrerseits können die Annahme bestätigen oder zurückweisen und bearbeiten damit zugleich die Beziehung zu dem/r InteraktionspartnerIn. Diesem Zusammenhang trägt der Begriff der epistemischen Positionierung Rechnung (s. auch Reineke 2016: 40–54), der für die folgende Analyse maßgeblich ist.

Nun ist allerdings zu bedenken, dass die Interagierenden in einem Prüfungsgespräch weniger frei in ihrer Beziehungsaushandlung sind als in einer Alltagsinteraktion. Denn generell zeichnet sich institutionelle Kommunikation dadurch aus, dass mindestens ein/e TeilnehmerIn auf die Bewältigung einer Aufgabe orientiert ist (s. Drew/Heritage 1992: 22). In Prüfungsgesprächen besteht diese übergeordnete Aufgabe darin, das kandidatenseitige Wissen zu beurteilen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(s. Teilkapitel 3.3). Entsprechend gehört es zu den Pflichten der KandidatInnen, ihr Wissen darzulegen, um es beurteilbar zu machen (s. Meer 2000: 6), während sich die Prüfenden mit Wissensdemonstrationen zurückhalten und ihr Expertenstatus kaum je zur Disposition steht (s. Amorocho 2017: 149).

Diese Konstellation bringt es mit sich, dass die KandidatInnen regelmäßig Wissen präsentieren, über das die Prüfenden bereits verfügen (s. Reineke 2016: 77). Ein solches Darbieten von Bekanntem ist in Alltagsgesprächen dispräferiert, stellt es doch einen Verstoß gegen die Gricesche Konversationsmaxime der Quantität dar (s. Grice 1975: 45). Deshalb wird es – sofern es sich nicht vermeiden lässt – sprachlich angezeigt, etwa durch die Modalpartikel *ja* (s. Thurmair 1989: 104–109). Demgegenüber wird die Bekanntheit des Wissens in Prüfungsgesprächen nicht fortwährend markiert. Im Gegenteil, da Bekanntheit den Regelfall darstellt, markieren Prüfende, wenn sie vorübergehend ausgesetzt wird und Prüfende tatsächlich etwas ihnen Neues erfahren möchten (s. Reineke 2016: 78–79).

Folglich manifestiert sich im Umgang mit (Un-)Bekanntem die grundlegende Wissenskonstellation in Prüfungsgesprächen. Diese stellt die KandidatInnen vor die Aufgabe, sich vor ExpertInnen als wissend zu präsentieren (s. Reineke 2016: 77; Meer 1998: 119–122). Für die Prüfenden dienen diese Präsentationen als Evidenz, um das kandidatenseitige Wissen einzuschätzen und sie richten ihre eigenen Aktivitäten sowohl quantitativ als auch qualitativ an dieser Einschätzung aus (s. Kapitel 8). Dadurch positionieren sie die KandidatInnen epistemisch, indem sie beispielsweise die Prüfungsinteraktion eng durch Fragen steuern (s. Teilkapitel 8.3) oder im Gegenteil Fragen stellen, die einen weiten Antwortrahmen eröffnen, bzw. indem sie gänzlich auf Fragen verzichten. Epistemische Positionierung vollzieht sich folglich – ebenso wie Positionierung auf anderen Ebenen – wechselseitig. Trotz der Untrennbarkeit von Selbst- und Fremdpositionierungen aber, der in der Analyse stets Rechnung zu tragen ist, sollen in der folgenden Ergebnisdarstellung die Selbstpositionierungen der KandidatInnen besonders im Fokus stehen. Diese Schwerpunktsetzung rechtfertigt sich durch das Untersuchungsziel der vorliegenden Studie, welches vor allem eine Rekonstruktion des kandidatenseitigen Handelns erforderlich macht. Deshalb sollen in Teilkapitel 9.1.2 die Praktiken der epistemischen Selbstpositionierung beschrieben werden. Dabei richtet sich der Blick insbesondere auf das ‚Präsentieren der Ergebnisse', also die Teilphase, in der den KandidatInnen für längere Zeit die Sprecherrolle überlassen wird (s. aber Amorocho i.Vb, 2022: 401–416). Vorab allerdings soll das Konzept der epistemischen Positionierung weiter ausdifferenziert werden, indem die Begriffe der epistemischen Haltung und des epistemischen Status voneinander abgegrenzt werden (s. Teilkapitel 9.1.1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

9.1.1 Epistemische Haltung und epistemischer Status in der Prüfungsinteraktion

Wenn KandidatInnen einen Wissensinhalt präsentieren, so können sie diesen durch Ausdrücke wie *ich glaube, vielleicht* oder *auf jeden Fall* als mehr oder weniger sicher Gewusstes kennzeichnen. Solche Ausdrücke dienen also dazu, die epistemische Haltung zu markieren. Wird die Sicherheit einer Proposition heruntergestuft und wird diese als Vermutung ausgewiesen, so zeigen die KandidatInnen damit an, dass sie nur einen beschränkten Zugang zu dem Wissensinhalt haben. Dies kann, wenn es sich dabei um Wissen handelt, das von den Prüfenden verbindlich erwartet wird, durchaus ihrem Image schaden. Zugleich schützt ein Herunterstufen der Sicherheit vor Kritik, denn ein Einwand gegen eine Vermutung ist deutlich weniger imagebedrohend als ein Einwand gegen eine Feststellung.

Allgemein versteht man unter epistemischer Haltung (EPISTEMIC STANCE) die sprachliche Markierung des "commitment to what one is saying, or marking attitudes towards knowledge" (Kärkkäinen 2006: 705). Zur Markierung der epistemischen Haltung dienen insbesondere epistemische Phrasen (z. B. *ich denke, ich weiß (nicht)*), modale Adverbien (z. B. *vielleicht, natürlich*) und Modalverben (z. B. *muss, dürfte, könnte*) (s. Kärkkäinen 2003: 36–37), im Deutschen auch Modalpartikeln (z. B. *ja, doch*). Dabei zeigt der Gebrauch epistemischer Marker typischerweise ein eingeschränktes COMMITMENT an, während maximales COMMITMENT in der Regel implizit bleibt (s. Enfield 2011: 302; Bybee et al. 1994: 179).

Die Semantik erforscht die epistemische Haltung traditionell als eine Art der Modalität. Dabei wird die Bedeutung epistemischer Marker üblicherweise anhand von isolierten und konstruierten Einzelsätzen beschrieben. Im Gegensatz dazu wendet sich die Gesprächsforschung dem interaktionalen Gebrauch epistemischer Marker in einem bestimmten sozialen Kontext zu (s. Kärkkäinen 2003: 17–28). So beschreibt Reineke (2016) implizite Wissenszuschreibungen mit der Modalpartikel *ja* und explizite Wissenszuschreibungen mit dem Verb *wissen* am Material von Prüfungsgesprächen, Schlichtungsgesprächen und studentischer Alltagskommunikation. Allerdings greift es m. E. zu kurz, sich bei der Rekonstruktion der epistemischen Haltung auf lexikalische Marker zu beschränken. Vielmehr möchte ich anhand eines Beispiels zeigen, dass alle sprachlichen Ebenen einbezogen werden sollten, um die epistemische Haltung zu rekonstruieren.

Das folgende Datum #9|3 entstammt dem rechtlichen Prüfungsteil, der insgesamt vergleichsweise stark von der Prüferin gesteuert wird. Zugrunde liegt der Fall der demenziell erkrankten Frau Otto, die behauptet, die Auszubildende Frau Gern habe ihre Geldbörse gestohlen. Der vorausgehende Kontext ist der, dass die Kandidatin darlegt, was in so einem Fall vermutlich passieren würde, und dabei unter anderem polizeiliche Ermittlungen erwähnt. Daraufhin fragt die Prüfende, wie sich der Tatbestand noch ermitteln lasse und gibt den Hinweis, auf die Beteiligten zu schauen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#9|3 ((13:50–14:25))

TK1.2_RA, Kandidatin: Ramona Albert (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH schauen_se mal auf frau OTto;
0002      (1.24)
0003      was ist mit frau OTto [in dies]er si[tuation     ];
0004 RA                         [JA f   ]-
0005                                        [also frau ot]to is
          ja KRANK;
0006      also damit is sie ja sowieso nich äh? (0.48) WIRKlich:
          ähm::-
0007      (0.79)
0008      ((schnalzt)) (0.22) wie (.) SAGT man äh:-
0009      (0.97)
0010      °hh ((pustet Luft heraus)) (1.57) sie is eigentlich nich
          (0.38) ((schmatzt)) herr ihrer SINne;
0011      (1.37)
0012      kann man das [so SA]gen,
0013 P|UH              [JA,  ]
0014 RA   also sie ist eigentlich nicht rechts(0.3)kr (0.25) FÄhig.
0015      (0.85)
0016      rechtsFÄhig?
0017      rechtsKRÄFtig?
0018      (0.79)
0019      ja irgendwie <<lachend> SO >,
0020      <<lachend> ich WEISS es nich mehr >,=°h
0021      also EIgentlich,=°h
0022 P|UH meinen sie geSCHÄFTSfähig?
0023 RA   JA-
0024      <<lachend> DANke >;
0025      ((l[ach ]t))
0026 P|UH    [oKAY],
0027 RA   °hh also EIgentlich (.) ja.
```

In dem Ausschnitt zeigt die Kandidatin in hohem Maße Unsicherheit bezüglich der eingebrachten rechtlichen Wissensinhalte bzw. bezüglich der angemessenen fachsprachlichen Formulierung an. Dass ihre Unsicherheit auch von der Prüfenden wahrgenommen wird und insofern der Beteiligtenperspektive entspricht, ist daran zu erkennen, dass diese schließlich unterstützend eingreift (Zeile 22).

Die Unsicherheit wird auf der lexikalischen Ebene durch epistemische Marker gekennzeichnet. So gebraucht Ramona die modalen Adverbien *eigentlich* (Zeilen 10, 14, 21, 27) und *nich […] WIRKlich* (Zeile 6), wodurch die Gültigkeit der Propositionen eingeschränkt wird, sowie den depräzisierenden HEDGE (s. Klemm 2016: 184; Schwitalla 2006b: 155–156) *irgendwie SO* (Zeile 19). Zudem verwendet sie zwei Metakommentierungen, um auf ein Formulierungsproblem

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hinzuweisen (*wie (.) SAGT man*: Zeile 8; *kann man das so SAgen,*: Zeile 12). Am explizitesten aber formuliert sie ihre Probleme durch die negative epistemische Konstruktion *ich WEISS es nich mehr,* (Zeile 20) (s. genauer Teilkapitel 9.1.2.3). Da dieser Konstruktion ein „Austesten" alternativer Fachausdrücke mit Frageintonation (Zeilen 16–17) und ein Depräzisierungsmarker (Zeile 19) vorausgehen, hat sie die Funktion, ein Nicht-Wissen im Hinblick darauf anzuzeigen, welcher Fachausdruck den Zustand von Frau Otto treffend bezeichnet. Dadurch, dass Ramona das Eingeständnis ihres Nicht-Wissens durch das Adverb *mehr* (Zeile 20) erweitert, kennzeichnet sie ihre Wissenslücke als ein Memorisierungsproblem. Ein solches Anzeigen einer Wortfindungsstörung kommt in Alltagsgesprächen einer Aufforderung an den/die GesprächspartnerIn gleich, sich an der Suche zu beteiligen. In einem Prüfungsgespräch hingegen ist diese Verpflichtung – wie in Teilkapitel 8.1 gezeigt – deutlich herabgesetzt. Dass die Prüferin hier dennoch unterstützend eingreift, deutet darauf hin, dass sie die Progressivität des Gespräches wiederherstellen möchte (Zeile 22). Zugleich zeigt sich darin der Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdpositionierung. Denn indem die Prüferin einen passenden Fachausdruck anbietet, positioniert sie Ramona als unterstützungsbedürftig und bestätigt damit deren Selbstpositionierung als unsicher im Hinblick auf den Umgang mit juristischen Fachausdrücken.

Festzuhalten ist also, dass Ramona ihre Unsicherheit durch verschiedene Arten von lexikalischen Markern indiziert, die wiederum unterschiedlich explizit sind. Allerdings erschöpft sich das DISPLAY von Unsicherheit nicht in lexikalischen Markern, sondern betrifft auch andere sprachliche Ebenen. So deuten die Häsitationen, die Abbrüche und die Reparaturen auf Probleme des Wissensabrufs bzw. der Formulierung hin. Darüber hinaus wird Unsicherheit durch das Einbringen von Fachausdrücken mit fragender Intonation (Zeilen 16–17), das Herauspusten von Luft (Zeile 10) sowie das Lachen bzw. die lachende Modalität (Zeilen 19–20, 24–25) indiziert.

Allerdings ist mit Blick auf die genannten Unsicherheitsmarkierungen auf drei grundsätzliche Unterschiede hinzuweisen. Der erste betrifft ihre Eindeutigkeit. Denn während etwa die fragende Intonation bei der Nennung eines Fachausdruckes nahezu eindeutig als Unsicherheit zu interpretieren ist, kann ein Lachen nur in einem bestimmten Kontext und im Verbund mit anderen Indikatoren als Unsicherheitsindikator gelten. Daraus folgt für die Analyse, dass einerseits die sequenzielle Umgebung berücksichtigt werden sollte und dass andererseits die Kumulation bzw. die Frequenz (potenzieller) Unsicherheitsmarker in Rechnung zu stellen ist. Zudem unterliegen die genannten Indikatoren zweitens in unterschiedlichem Maße der Kontrolle der Sprechenden. So kann die Verwendung eines lexikalischen Markers deutlich stärker kontrolliert werden als eine geringe Sprechflüssigkeit. Und schließlich ist drittens zu berücksichtigen, dass ein DISPLAY von Unsicherheit zwar im Allgemeinen in einem Prüfungsgespräch dispräferiert ist, dass KandidatInnen aber einzelne Wissensinhalte durchaus gezielt als unsicher markieren können, um Transparenz im Hinblick auf einen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

beschränkten Wissenszugang herzustellen – insbesondere wenn dieser nicht von ihnen zu verantworten ist – oder um kollektiv nicht-gesichertes Wissen zu markieren.

Die epistemische Haltung betrifft also die lokale Markierung der Einstellung zu einem Wissensinhalt. Nun sind aber die sozialen Rollen des/r Prüfenden und des Prüflings in einem Prüfungsgespräch an grundsätzliche Wissensasymmetrien gebunden, welche zwar lokal aufgehoben werden können, aber dennoch für die Konstellation konstitutiv bleiben (s. Deppermann 2015: 12). Interaktional zeigt sich diese Asymmetrie darin, dass Prüfende üblicherweise Fragen stellen, deren Antworten sie kennen, und dass sie die kandidatenseitigen Antworten bewerten. Den Prüfenden kommt folglich der überlegene epistemische Status zu.

Im Unterschied zur epistemischen Haltung wird mit dem Begriff des epistemischen Status die interaktionsübergreifende Positionierung zu einem Wissensgebiet relativ zu den GesprächspartnerInnen erfasst (s. Groß/Harren 2016: 7). Es handelt sich beim epistemischen Status also nicht um eine absolute Größe, sondern um den relativen Unterschied im Wissensstand zwischen den Interagierenden. Heritage (2013: 376, 2012: 4) bezeichnet die Position des/r wissenderen Interagierenden als K+ (KNOWLEDGE+), dem/r weniger wissenden GesprächspartnerIn kommt demzufolge die Position K– (KNOWLEDGE–) zu.

> Epistemic status is thus an inherently relative and relational concept concerning the relative access to some domain of two (or more) persons at some point in time. The epistemic status of each person, relative to others, will of course tend to vary from domain to domain, as well as over time, and can be altered from moment to moment as a result of specific interactional contributions. (Heritage 2012: 4)

Der epistemische Status eines/r Gesprächsbeteiligten kann also trotz seiner Bindung an soziale Rollen im Gesprächsverlauf Gegenstand der Aushandlung werden und sich verändern. Nun ist für ein Prüfungsgespräch anzunehmen, dass der K+-Status der Prüfenden im Hinblick auf den Prüfungsgegenstand kaum je zur Disposition steht. Ausgehandelt wird aber – und dies ist für die kommunikative Gattung Prüfungsgespräch sogar konstitutiv – das epistemische Gefälle zwischen den Interagierenden. Folglich variiert der relative Unterschied in der epistemischen Position in Abhängigkeit davon, wie stark die KandidatInnen eine Expertenposition beanspruchen und ihnen diese von den Prüfenden zugestanden wird.

Was bedingt nun den epistemischen Status, den eine Person für sich reklamieren kann? Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass dieser auf ihren Zugang zu der maßgeblichen Wissensdomäne zurückzuführen ist (EPISTEMIC ACCESS, s. Stivers et al. 2011: 9–13). Dabei ist das Recht und die Pflicht, etwas zu wissen, grundsätzlich höher, wenn es sich um eigene Erfahrungen handelt, als bei Wissen aus zweiter Hand (s. Deppermann 2015: 13; Heritage 2012: 4, 2011: 182; Pomerantz 1980). Mit Blick auf die Situation in der Ausbildung bedeutet dies,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dass den Erfahrungen, die die Auszubildenden in der beruflichen Praxis sammeln, prüferseitig nicht ohne Weiteres widersprochen werden könnte, wenn sie im Unterricht oder in den Prüfungsgesprächen thematisiert würden. Verallgemeinert ausgedrückt können InteraktionsteilnehmerInnen also einerseits das Recht für sich in Anspruch nehmen, im Hinblick auf „ihre" Domäne besser auskunftsfähig zu sein als ihre GesprächspartnerInnen, sie sind aber andererseits auch dafür verantwortlich, über ein bestimmtes Wissen zu verfügen und es gegebenenfalls in die Interaktion einzubringen. In dieser Hinsicht ist Wissen eine „norm-governed domain" (Stivers et al. 2011: 8).

Nimmt man vor diesem Hintergrund die für Prüfungsgespräche konstitutiven Wissensasymmetrien in den Blick, so sind diese maßgeblich darauf zurückzuführen, dass die Prüfenden über eine akademische Qualifikation in dem geprüften Fach verfügen und als Lehrende bzw. Prüfende eine institutionell legitimierte Expertenrolle einnehmen. Besonders groß sind die Asymmetrien im rechtlichen Prüfungsteil, denn die Prüfenden sind ausgebildete JuristInnen, während die KandidatInnen nur einen sehr beschränkten Zugang zu rechtlichen Fragestellungen haben. Hinzu kommt, dass die Prüfenden zugleich in der Regel die Lehrenden in den entsprechenden Lernfeldern sind, so dass der kandidatenseitige Zugang zu Wissensinhalten weitgehend über sie vermittelt verläuft.

Trotz ihres höheren epistemischen Status aber – und dies ist ebenfalls ein gattungskonstitutives Merkmal – stellen die Prüfenden die Fragen. Entsprechend ist eine invertierte Wissensverteilung konstitutiv für die Definition der Prüfungsfrage (s. Teilkapitel 5.2.2). Und lässt sich schon grundsätzlich beobachten, dass sich Interagierende dafür verantwortlich zeigen, eine Frage, die ihnen gestellt wird, zu beantworten (s. Stivers et al. 2011: 18), so ist diese Verpflichtung in einem Prüfungsgespräch noch deutlich höher. In den vorliegenden Daten zeigt sich das daran, dass KandidatInnen selbst dann antworten, wenn sie davon ausgehen, nicht über das erfragte Wissenselement zu verfügen.

Dies möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen. In dem Datum #9|4, das aus einer rechtlichen Teilprüfung stammt, geht es um Regeln für die Erstellung von Nottestamenten. Vor dem Ausschnitt fragt die Prüferin, welche Qualitäten die Zeugen besitzen müssen, die bei einer solchen Testamentserrichtung hinzuzuziehen sind. Daraufhin führt die Kandidatin aus, dass die Zeugen nicht gleichzeitig Erben sein dürfen und dass Angehörige nicht als Zeugen fungieren können. Wie die Prüferin metakommunikativ aufzeigt, entspricht diese Antwort allerdings nicht ihren Erwartungen. Entsprechend elizitiert sie im Anschluss durch Vorgabe eines konkreten Szenarios das Wissenselement, dass Zeugen die jeweilige Sprache beherrschen müssen. An dieser Stelle setzt der Ausschnitt ein.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#9|4 ((07:42–08:31))

TK2_DA_LF3.1, Kandidatin: Diana Aufinger (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

```
0001 P|MA °h und äh wenn ich jetzt auf einer deMENtenstation bin,
0002      dürften das dann auch andere demente beWOHner sein diese
          z[eugen],
0003 DA    [NEIN ].
0004      (0.34)
0005      NEIN.
0006      (0.22)
0007      d m also °h man muss tesTIERfähig sein;
0008      (0.35)
0009 P|MA und die ZEUgen?
0010 DA   (0.64)
0011      die zeugen AUCH.
0012 P|MA aHA.
0013 DA   JA.=
0014 P|MA =oKAY.
0015      (0.27)
0016      tesTIERfähig?=
0017      =oder ist das noch n <<lachend> ANderer > begriff was die
          zeugen sein müssen;
0018 DA   °hh ((schmatzt)) die ZEUgen müssen äh äh;
0019      (0.5)
0020      ja die müssen ja kognitiv in der LAge sein um ein
          testament zu: erstellen;
0021      also das können ja jetzt keine deMENten;=
0022      =was DE m-
0023      demente dürfen (sowiesin) sowieSO nicht mehr testierfähig,
0024 P|MA mh_HM,
0025 DA   (0.41)
0026      u:nd äh die das äh äh °h das testament jetzt erSTELlen,
0027      die müssen ja in der LAge sein,
0028      °h die müssen AUCH testierfähig s?;=
0029      =also die TEST die schrei-
0030      (0.35)
0031      ham jetzt nicht ihr testaMENT?
0032      (0.25)
0033 P|MA mh_HM,
0034 DA   die äh füllen das ja für jemand ANders;=
0035      =aber die müssen ja äh °h kognitiv in der lage sein um
          das zu erSTELlen.
0036      (0.37)
0037 P|MA hm_MH,
0038      (0.35)
0039      geNAU.
0040      und um zu verSTEhen,=ne?=
0041      [=was der (AN]dere da);
0042 DA   [geNAU       ].
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

0043 (0.9)
0044 P|MA und was der andere da aufschreiben möchte oder was er aufgeschrieben HAT.

Der Ausschnitt ist insgesamt durch eine hohe Aktivität der Prüferin gekennzeichnet, die damit ihre bereits vor dem Ausschnitt begonnene Elizitation von Wissenselementen zu den Qualitäten der Zeugen fortsetzt. So eröffnet sie eingangs ein Szenario, in dem sie sich selbst auf einer Dementenstation verortet (Zeile 1) und fragt, ob *auch andere demente beWOHner* Zeugen sein dürfen (Zeile 2). Diese Frage hat Ähnlichkeiten mit dem Fragetyp der REVERSED POLARITY QUESTION, den Koshik (2010, 2005, 2002) für dyadische Lehr-Lern-Interaktionen beschreibt. Darunter versteht sie Entscheidungsfragen, die als PROMPT (Wink) in Korrektursequenzen fungieren (s. Koshik 2010: 168). Diese Funktion erfüllen sie dadurch, dass sie keine „echten" Entscheidungen relevant setzen, sondern dass sie eine Assertion mit einer der Frage entgegengesetzten (negativen) Polarität zum Ausdruck bringen (s. Koshik 2010: 168). Im vorliegenden Beispiel besteht diese negative Assertion darin, dass demente Bewohner (selbstverständlich) nicht als Zeugen fungieren können. Durch die affirmative Formulierung soll der Kandidatin folglich ein Problem vor Augen geführt werden (s. Koshik 2002: 1852). Denn imaginiert man, welche Konsequenzen eine Zulassung von demenziell erkrankten Zeugen hätte, so ist offenkundig, dass eine solche Regelung nicht mit deren Aufgabe bei der Testamentserstellung zu vereinbaren wäre. Indem die Kandidatin dieses Problem erkennt, soll ihr folglich die Inferenz auf das gesuchte Wissenselement ermöglicht werden.

Sequenziell folgt diese Frage hier auf einen von der Prüferin negativ bewerteten Antwortversuch zu den Qualitäten der Zeugen und einen ersten Überarbeitungshinweis (nicht im Transkript). Sie wird also gestellt, nachdem sich ein Problem der Kandidatin gezeigt hat, eine Frage (i. e. die nach den Qualitäten der Zeugen) korrekt bzw. erwartungskonform zu beantworten (s. auch Koshik 2010: 171). Koshik (2010: 171–173) beobachtet, dass REVERSED POLARITY QUESTIONS in dieser sequenziellen Position in der Regel nicht mit *ja* oder *nein* beantwortet werden, sondern dass direkt die vorangegangene Antwort korrigiert wird. Das trifft auf den hier betrachteten Fall nicht zu. Möglicherweise hängt dies mit einem weiteren Unterschied zu Koshiks Daten zusammen: Die von der Prüferin negativ bewertete Antwort war – anders als in den von Koshik betrachteten sprachlichen Korrektursequenzen – nicht im engeren Sinne falsch, sondern sie entsprach nicht ihren Erwartungen. Eine solche Überarbeitungssequenz aber ist deutlich komplexer als die Korrektur eines sprachlichen Fehlers und insofern liegt es nahe, dass die Kandidatin nicht direkt ihre ursprüngliche Antwort überarbeitet.

Stattdessen beantwortet sie zunächst die Frage entsprechend der projizierten negativen Polarität mit *NEIN.* (Zeilen 3, 5) und bringt anschließend das Kriterium der Testierfähigkeit ein (Zeile 7). Dieser zweite Schritt stellt eine Überarbeitung ihrer ursprünglichen und von der Prüferin negativ evaluierten Antwort

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dar. Die Frage, ob demenziell erkrankte Bewohner als Zeugen fungieren dürfen, wird somit als Nebensequenz behandelt, die die Geltung der Frage nach den Qualitäten der Zeugen nicht außer Kraft setzt.

Die Prüferin ratifiziert die Antwort nicht, sondern stellt die Nachfrage *und die ZEUgen?* (Zeile 9), thematisiert also den Geltungsbereich der Testierfähigkeit. Auch diese Frage hat insofern eine latente negative Polarität, als die Zeugen durchgängig das Thema waren, so dass es keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass das Indefinitum *man* (Zeile 7) in der kandidatenseitigen Äußerung nicht auf die Zeugen referiert. Man könnte die Frage daher als problemindizierend verstehen. Allerdings zeigt die Antwort der Kandidatin, dass sie sie als Verstehensnachfrage behandelt, denn sie beantwortet sie durch partielle Wiederholung positiv. Diese Antwort quittiert die Prüferin nun durch den Erkenntnisprozessmarker *aHA.* (Zeile 12) (s. Imo 2009; CHANGE-OF-STATE TOKEN: Heritage 2016, 1984b). Eine solche Verwendung von *aHA* in dritter Sequenzposition erscheint für ein Prüfungsgespräch zunächst ungewöhnlich, denn die Exothetisierung einer Erkenntnis ist zunächst nicht mit dem K+-Status des/r Prüfenden zu vereinbaren. Welche Funktion hat die Äußerung von *aHA.* also an dieser Stelle? Die Basisbedeutung des Ausdrucks besteht laut Imo (2009: 72) darin, den Erhalt einer Information zu quittieren. Fragt man sich nun, welche Information die Prüferin mit *aHA.* quittiert, so wird deutlich, dass diese nicht auf der propositionalen Ebene liegen kann, denn – wie bereits dargelegt – stellt sie Fragen, deren Antwort sie kennt. Mit anderen Worten: Die Prüferin quittiert hier nicht die Information, dass Zeugen auch testierfähig sein müssen. Vielmehr betrifft ihr Erkenntnisprozess die Ebene des Wissens der Kandidatin. Über diesen Wissensstand nämlich, dessen Beurteilung zu ihren Aufgaben gehört, hat sie durch die Antwort eine Erkenntnis gewonnen. Man könnte insofern von einem Erkenntnisprozess zweiter Stufe (s. auch Ehlich 1981a: 347) sprechen. Diese spezifische Funktion dürfte auch der Grund dafür sein, dass der Turn nicht expandiert wird. Denn während auf *aha* sonst fast immer „eine Elaboration oder eine Bewertung der Art des Erkenntnisgewinns, den der Sprecher soeben hatte" (Imo 2009: 60), folgt, würde eine solche Expansion im vorliegenden Fall eine explizite Bewertung des kandidatenseitigen Wissens beinhalten.

Statt einer Expansion um eine Bewertung schließt sich die Äußerung wechselseitiger sequenzschließender Gliederungspartikeln an (Zeilen 13–14). Insofern ist es unerwartet, dass die Prüferin anschließend erneut die Testierfähigkeit zur Disposition stellt (Zeilen 16–17). Auch dies belegt aber, dass sie zuvor nicht den Erhalt einer Information auf der propositionalen Ebene quittiert hat. Sie formuliert eine Alternativfrage, die im Gegensatz zu dem Gebrauch dieses Fragetyps in nicht-pädagogischen Settings eine deutliche Präferenz für die zweite Alternative aufweist (s. Koshik 2010: 177, s. auch das Beispiel in Rahn 2022: 295). „The first alternative repeats the learner's error, generally with rising intonation, thereby calling it into question" (Koshik 2010: 174). Insofern verdeutlicht die Prüferin durch das Frageformat, dass *testierfähig* nicht korrekt ist, sondern dass es einen anderen *begriff* (Zeile 17) gibt. Die Kandidatin liefert daraufhin eine

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

angesichts des engen Fragefokus umfangreiche Antwort (Zeilen 18–44), welche durch Disfluenzen gekennzeichnet ist. Aufschlussreich ist dabei insbesondere der Abbruch in Zeile 28 (°h *die müssen AUCH testierfähig s*ʔ;=), denn hier zeigt sich das Dilemma der Kandidatin. Einerseits hat sie die mit der Frage verbundene Korrekturaufforderung der Prüferin verstanden – sonst hätte sie den Fachausdruck *testierfähig* einfach bestätigt –, andererseits verfügt sie offensichtlich nicht über den gesuchten alternativen Fachausdruck. Da das Eingestehen von Nicht-Wissen bzw. das Nicht-Beantworten einer Frage aber stark dispräferiert ist, wird es nach Möglichkeit vermieden.

Nimmt man die sprachliche Gestaltung von Dianas Antwort genauer in den Blick, so fällt insbesondere die fünfmalige Verwendung der Modalpartikel *ja* auf. Markant erscheint diese insofern, als es in einem Prüfungsgespräch der Normalfall ist, dass Inhalte präsentiert werden, die den Prüfenden bekannt sind und zu denen diese einen primären epistemischen Zugang haben (s. Reineke 2016: 101). Deshalb wird Bekanntheit gewöhnlich nicht fortwährend markiert. Dass die Kandidatin es hier dennoch tut, lässt sich dadurch erklären, dass sie auf etwas Bezug nimmt, dass der Prüferin aus der unmittelbaren Interaktionssituation bekannt ist (s. Rahn 2022: 309; Reineke 2016: 98–100). So wurde in der vorgängig analysierten Frage-Antwort-Sequenz (Zeilen 1–5) ja bereits geklärt, dass Demente nicht als Zeugen fungieren können (Zeile 21), und das Merkmal „(kognitiv) in der Lage sein" (Zeilen 20, 27, 35) lässt sich aus eben diesem Umstand inferieren. Insofern zeigt Diana mit der Modalisierung durch *ja* an, dass sie wenig Neues zu bieten hat. Dies ließe sich als Hinweis darauf auffassen, dass sie die Relevanzen der Frage nicht hinreichend bearbeiten kann. Allerdings ist eine graduelle Veränderung des Vorgehens im Antwortverlauf zu beobachten. Während Diana nämlich zuerst Eigenschaften einbringt, die für Erblasser und Zeugen gleichermaßen gelten (kognitiv in der Lage sein, keine Dementen), und die Referenz dabei zwischen den beiden Rollen changiert, geht sie nach dem Abbruch in Zeile 28 auf ein unterscheidendes Merkmal ein, welches darin besteht, dass die Zeugen nicht ihr eigenes Testament erstellen (Zeilen 29–31). Damit nennt sie zugleich einen Unterschied, der ein Grund dafür sein könnte, dass *testierfähig* nicht der richtige Fachausdruck ist.

Zum Abschluss ihrer Antwort kommt Diana wieder auf das erstmals in Zeile 20 benannte Merkmal *kognitiv in der lage sein* (Zeile 35) zurück. Darauf folgt eine prüferseitige Ratifizierung der Antwort (Zeilen 37–39). Indem die Prüferin nicht nur die einfache Rezipienz *hm_MH*, (Zeile 37) äußert, sondern sie durch die Bestätigungspartikel *geNAU.* (Zeile 39) erweitert, zeigt sie an, dass Dianas Antwort ihren Erwartungen entspricht. Daran schließt sie eine Begründung an, die sich auf das kandidatenseitig eingebrachte Merkmal „kognitiv in der Lage sein" bezieht (Zeilen 40–44). Dies lässt vermuten, dass es sich dabei um das gesuchte Element handelt. Verwunderlich erscheint das aus mindestens zwei Gründen. Erstens kann die Phrase nicht als Fachausdruck gelten, der dem Lexem *testierfähig* formal entspricht. Und zweitens wurde in der vorausgehenden Analyse gezeigt, dass die Kandidatin selbst ihre Antwort so gestaltet, als verfüge sie nicht

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

über das gesuchte Wissenselement. Gleichzeitig ergaben entsprechende Recherchen, dass vermutlich tatsächlich kein Pendant zum Ausdruck *testierfähig* existiert, der sich auf die Qualitäten der ZeugInnen bezieht.[129] Dies würde bedeuten, dass die Frage der Prüferin vor allem dazu dient, den Fachausdruck *testierfähig* zurückzuweisen. Dass das daraus resultierende Missverständnis nicht aufgeklärt wird, sondern die Kandidatin stattdessen durch *geNAU* anzeigt (Zeile 42), dass sie mit der Prüferin „auf einer Linie" ist, hängt mutmaßlich mit der Prüfungssituation zusammen. Denn die Bestätigung ihrer Antwort durch die Prüferin eröffnet der Kandidatin die Gelegenheit, durch *geNAU* ihre epistemische Unabhängigkeit zu markieren (s. Deppermann 2015: 15) und damit ihre vorherige Unsicherheit interaktiv zu „tilgen".

Insgesamt verdeutlicht der Ausschnitt, wie der durch die sozialen Rollen vorgeprägte epistemische Status in der konkreten Interaktion aktualisiert wird. So verwendet die Prüferin spezifische, aus der Beschreibung von Lehr-Lern-Interaktionen bekannte Frageformate, die die Kandidatin auf die Überarbeitung bzw. auf die Korrektur ihrer Antworten orientieren. Damit positioniert sie sich als epistemische Autorität. Die Kandidatin hingegen wird dadurch in die Rolle versetzt, den Korrekturfokus zu bedienen. Dass sie sich dabei als möglichst epistemisch unabhängig präsentieren muss, deutet auf eine gewisse Paradoxie der Situation hin. Der Ausschnitt belegt auch, dass in Prüfungsgesprächen eine starke Antwortverpflichtung besteht. Diese ist darauf zurückzuführen, dass die KandidatInnen darauf orientiert sind, sich als wissend zu konstituieren. Genau diese Orientierung aber scheint in dem betrachteten Datenbeispiel zu verhindern, dass die Kandidatin ihr (vermutlich berechtigtes) Problem mit der Beantwortung der Frage thematisiert. Und schließlich illustriert der prüferseitige Gebrauch von *aha*, wie der epistemische Status die Funktion sprachlicher Ressourcen steuert. So ist die Tatsache, dass sich der Erkenntnisprozessmarker nicht auf die von der Kandidatin eingebrachte Proposition, sondern auf ihren Wissensstand bezieht, auf die überlegene epistemische Position der Prüfenden, ihren K+-Status, zurückzuführen.

Zu betonen ist aber auch, dass das epistemische Gefälle zwischen Prüfenden und KandidatInnen keine fixe Größe darstellt, sondern Gegenstand von Aushandlungsprozessen ist. In Datum #9|4 deutet sich das darin an, dass die Kandidatin abschließend durch *genau* epistemische Unabhängigkeit beansprucht. Noch deutlicher tritt dieser Aushandlungsprozess in dem folgenden Datum #9|5 zutage, welches ebenfalls dem rechtlichen Prüfungsteil entstammt.

129 So findet sich weder im Erwartungshorizont ein entsprechender Fachausdruck noch war eine Internetrecherche erfolgreich. Zwei zu dieser Frage unabhängig voneinander konsultierte JuristInnen haben jedenfalls bestätigt, dass *testierfähig* nicht die korrekte Bezeichnung sei. Einer der beiden hielt es für möglich, dass *zurechnungsfähig* der gesuchte Ausdruck sei. Beide kamen aber übereinstimmend zu der Einschätzung, dass ihnen kein spezifischer Fachausdruck bekannt sei.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#9|5 ((07:56–08:24))

TK2_BB_LF3.1, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Maren Anstatt

```
0001 P|MA °h wessen entscheidung IST das bei der passiven
          sterbehilfe;
0002      °h die des beTROFfenen?=
0003      =oder die des: äh handelnden ARZtes,
0004      der PFLEgekräfte oder-
0005      (1.19)
0006 BB   ((schmatzt)) NEE;
0007      die des beTROFfenen;
0008      (0.8)
0009      nech?=also und dAnn muss der arzt sich danach RICHten;=
0010      =wenn er das SACHT,
0011      und (.) wenn er_s DANN macht ist es halt nicht strafbar;
0012      °h weil_s ja ne PASsive sterbehilfe wäre;
0013 P|MA JA:,
0014      (0.58)
0015      geNAU.
0016 BB   nech,=der sacht dann EINdeutig;=
0017      =ich WILL das nich mehr-=
0018      =und ich möchte nicht mehr LEben,=
0019      =und dann darf der arzt das auch MACHen.
0020      (0.48)
0021 P|MA °h JA;
0022      (0.89)
0023      geNAU.
```

Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Prüferin eine Alternativfrage nach dem Entscheidungsträger bei der passiven Sterbehilfe stellt (Zeilen 1–4). Im Gegensatz zu Datum #9|4 ist diese nicht in eine Korrektursequenz eingebettet und beide Alternativen besitzen die gleiche Validität.

Die Kandidatin entscheidet sich durch *NEE;* (Zeile 6) gegen die zuletzt von der Prüferin vorgeschlagene(n) Alternative(n) (Zeile 3–4) und für die zuerst genannte (°h *die des beTROFfenen;*: Zeile 7). Damit sind die durch die Frage etablierten Relevanzen bearbeitet. Der übergaberelevante Punkt wird zudem durch die fallende Tonhöhenbewegung und die Pause markiert. Allerdings übernimmt die Prüferin nicht den Turn und so setzt die Kandidatin fort. Sie eröffnet ihre Fortsetzung durch die QUESTION TAG *nech?* (Zeile 9) und schließt unmittelbar daran rechtliche Folgen einer Patientenentscheidung für eine passive Sterbehilfe an.

Da TAG QUESTIONS zur epistemischen Positionierung der InteraktionspartnerInnen beitragen, möchte ich diese im Folgenden genauer in den Fokus nehmen. Im Englischen können TAG QUESTIONS als angehängte Fragesätze realisiert werden, im Deutschen fungieren Gliederungspartikeln wie *ne?* oder *gell?* als TAG. In der Regel werden sie eingesetzt, um die GesprächspartnerInnen zur Bestätigung

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

der zuvor geäußerten Proposition aufzufordern (s. Heritage 2012: 14). In dem hier betrachteten Fall wird *nech?* allerdings nicht unmittelbar an eine Turnkonstruktionseinheit angeschlossen, sondern an einer Stelle geäußert, an der die Prüferin bereits Gelegenheit hatte, Zustimmung oder Ablehnung zu äußern. Zudem wartet die Kandidatin nach der Äußerung von *nech?* nicht auf eine Reaktion, sondern spricht sofort weiter. Hagemann (2009) argumentiert, dass der turninterne Gebrauch von TAG QUESTIONS nicht als Vergewisserungsfrage anzusehen sei. Da eine Hörerreaktion nicht abgewartet wird, sei turninternes *ne* (oder norddeutsch: *nech*) vielmehr als Evidenzmarker anzusehen, durch dessen Verwendung der/die SprecherIn unterstelle, dass der/die GesprächspartnerIn den Wahrheitsanspruch der Äußerung anerkenne (s. Hagemann 2009: 162). Insofern werde durch die Verwendung von *nech?* die Gesprächspraktik „Konsens indizieren" realisiert (s. Hagemann 2009: 163).

Für den hier betrachteten Fall bedeutet dies, dass die Kandidatin der Prüferin durch das der Turnkonstruktionseinheit vorgeschaltete *nech?* Zustimmung unterstellt. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil es sich bei der Proposition, für die die Kandidatin Konsens beansprucht, um einen von der Prüferin erfragten Wissensinhalt handelt. Indem sie aber die positive Evaluation der Prüferin, die faktisch ausbleibt, als gegeben erscheinen lässt, stuft sie ihre eigene epistemische Position hoch. Dass sie anschließend weiteres Wissen über das Erfragte hinaus einbringt, bestätigt abermals ihren wissenden Status.

Allerdings äußert die Prüferin wenig später tatsächlich Zustimmung (Zeilen 13–15). Bezeichnenderweise verwendet sie dabei die Bestätigungspartikel *genau*, mit der sie ihrerseits ihren epistemischen Status anzeigt, indem sie Priorität für den von der Kandidatin hervorgebrachten Wissensinhalt beansprucht. Erstaunlich ist nun, wie die Kandidatin an diese Ratifizierung anschließt. Sie eröffnet ihren Turn nämlich durch die erneute Verwendung von *nech*, (Zeile 16). Im Gegensatz zum ersten Gebrauch ist diese turninitiale Verwendung eine für eine TAG QUESTION markierte Position (s. auch Hagemann 2009: 155), zumal die Prüferin ja bereits explizit ihre Zustimmung geäußert hat. Die Verwendung von *nech* kann hier folglich nicht dadurch erklärt werden, dass eine „bereits vorhandene oder leicht zugängliche Überzeugung" aktualisiert werden soll (Hagemann 2009: 162). Und anders als die Belege für äußerungsinitiales *ne*, die König (2017: 252–253) anführt und deren Funktion sie als „diskursbezogenes Scharnierelement" (König 2017: 252) beschreibt, ist *nech* prosodisch deutlich abgegrenzt. Zudem weist es durch die steigende Tonhöhenbewegung eine Parallele zu typischen (äußerungsfinalen) TAG QUESTIONS auf. Insofern gehe ich nicht davon aus, dass *nech* in diesem Beleg eine primär gesprächsorganisatorische Funktion zukommt, die der eines Diskursmarkers gleicht. Vielmehr operiert es m.E. primär auf der Ebene der Aushandlung der epistemischen Position. Indem nämlich die Kandidatin anzeigt, dass sie Zustimmung unterstellt, übergeht sie die Evaluation der Prüferin und demonstriert damit ihre Unabhängigkeit von deren Bewertung. Dies unterstreicht sie noch dadurch, dass sie im Folgenden

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

weiterspricht, um den verbalisierten Wissensinhalt an einem konkreten Szenario zu erklären.

Insgesamt zeigt das Beispiel, dass der epistemische Status durch die institutionellen Rollen der Interaktionsbeteiligten zwar vorgeprägt ist und im Gespräch durch typische Prüfer- und Kandidatenaktivitäten aktualisiert wird, dass aber gleichzeitig auch Aushandlungen stattfinden, die gewissermaßen zur „Feinjustierung" des epistemischen Status beitragen. Indem KandidatInnen ihren unabhängigen Zugang zu einem Wissensinhalt anzeigen, arbeiten sie daran, das epistemische Gefälle zwischen ihnen und den Prüfenden zu verringern.

9.1.2 Epistemische Positionierungspraktiken der KandidatInnen

Wie in Teilkapitel 9.1.1 gezeigt, vollzieht sich die epistemische Positionierung als Aushandlungsprozess in der Prüfungsinteraktion. Fremd- und Selbstpositionierungen stehen folglich in enger Wechselwirkung zueinander, was sich aus Kandidatensicht vor allem in dem Erfordernis manifestiert, auf prüferseitige Positionierungen zu reagieren. Prüferaktivitäten begrenzen die Handlungsmöglichkeiten von KandidatInnen in unterschiedlichem Maße und schränken damit auch ihren Spielraum für Selbstpositionierungen ein. Stellen Prüfende beispielsweise Fragen, die stark steuern, oder Fragen, die die KandidatInnen auf die Überarbeitung oder Korrektur bereits gegebener Antworten orientieren, so bleiben diesen weniger Handlungsmöglichkeiten, sich als ExpertInnen darzustellen.

Im Unterschied zu den bislang analysierten Beispielen werde ich in diesem Teilkapitel verstärkt Datenbeispiele aus der Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' heranziehen, die sich dadurch auszeichnen, dass die Prüfenden sich mit (verbalen) Reaktionen zurückhalten. Entsprechend stehen die Selbstpositionierungen der KandidatInnen im Fokus. Gleichwohl ist zu bedenken, dass das „Kompetenzpanorama", welches sich den Prüfenden in dieser Teilphase bietet, einen Einfluss darauf hat, ob sie in die Ergebnispräsentation eingreifen und wie sie die weitere Prüfungsinteraktion gestalten (s. Kapitel 8). Folglich ist davon auszugehen, dass sich die kandidatenseitigen Selbstpositionierungen auf einer globaleren Ebene auf die Gestaltung der prüferseitigen Fremdpositionierungen auswirken, auch wenn diese nicht Gegenstand der Analyse sind.

In der Teilphase ‚Präsentieren der Ergebnisse' wird den KandidatInnen also grundsätzlich der FLOOR überlassen, um ihr Wissen zu demonstrieren. Damit haben sie Gelegenheit, sich entweder als ExpertInnen zu konstituieren oder sich umgekehrt von einer Expertenrolle zu distanzieren und ihr Wissen als unsicher oder als für Prüfungszwecke angeeignet zu perspektivieren. Solche Unterschiede in den epistemischen Selbstpositionierungen sollen im Folgenden an drei Beispielen illustriert werden (s. Datenbeispiele #9|6b bis #9|8). Darauf aufbauend werde ich in drei Teilkapiteln einen Überblick über die insgesamt

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

im Korpus vorgefundenen Positionierungspraktiken geben (s. Teilkapitel 9.1.2.1 bis 9.1.2.3). Mit der Voranstellung der exemplarischen Analysen möchte ich einerseits die Praktiken in ihrem Zusammenspiel beschreiben und andererseits das Spektrum der interindividuellen Unterschiede verdeutlichen. Bei den gewählten Beispielen handelt es sich um Ausschnitte aus der rechtlichen Teilprüfung des Teilkorpus Per, die sich insofern durch inhaltliche Vergleichbarkeit auszeichnen, als alle drei KandidatInnen dieselbe schriftliche Prüfungsaufgabe lösen (s. #9|6a).

#9|6a Schriftliche Prüfungsaufgabe zu #9|6b, #9|7 und #9|8

Was versteht man unter „Hilfe beim Sterben"? Ist es strafbar, wenn eine Pflegekraft einem Patienten/Bewohner „Hilfe beim Sterben" leistet?

Bei den Beispielen #9|6b und #9|7, die direkt nacheinander dargestellt werden, handelt es sich um die vollständige Bearbeitung der Prüfungsaufgabe, bei Datum #9|8 präsentiere ich nur den Beginn. Die Kandidatin Barbara (#9|6b) hat vor dem Ausschnitt erklärt, was passive Sterbehilfe bedeutet und den Begriff (gemeinsam mit der aktiven Sterbehilfe) unter die Kategorie Hilfe zum Sterben subsumiert. Bei Dennis (#9|7) hingegen schließt der Ausschnitt an das Wiedergeben des Falls an.

#9|6b ((02:36–03:43))

TK2_BB_LF3.1, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C1)

```
0001 BB dann gibt es noch den unterschied die hilfe BEIM sterben?
0002    (1.3)
0003    ((schmatzt)) °h (0.77) DA: ähm ist es so:-
0004    (1.79)
0005    dass es einmal äh auf die pflegekraft im HEIM zutrifft,
0006    und auch auf den ARZT,
0007    (0.83)
0008    die pflegekraft ähm hat (0.32) auch die AUFgabe,
0009    einen sterbenden zu beGLEIten auf seinem weg-
0010    °h dazu gehört jetzt zum beispiel ähm ja (0.67) einfach BEI
        ihm zu sein-=
0011    =die HAND zu halten-=
0012    =ihn zu beGLEIten,
0013    (0.29)
0014    nach WUNSCH,
0015    °h und auch medikaMENte zu verabreichen;
0016    die der arzt verSCHRIEben hat,
0017    nach ARZTanordnung,
0018    (0.82)
0019    das wäre jetzt hilfe beim sterben aus sicht der
        PFLEgekraft,
0020    °hhh äh der arzt (0.25) hat die möchlichkeit ähm: (.)
        schmerzstillende medikaMENte zu verschreiben,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

0021 die: (0.46) als negative NEbenwirkung eben haben;
0022 dass die auch (0.48) weiterhin °h das sterben beSCHLEUnigen oder auch zum sterben führen,=
0023 =wenn man jetzt zum beispiel MORphium verschreibt das ist auch atemdepressiv-
0024 dass sich das dann vielleicht etwas verSCHNELL äh-
0025 dass das SCHNELler gehen kann,=
0026 =aber °h ähm das wäre jetzt hilfe beim sterben und das DARF der arzt (.) auch.
0027 das ist also erLAUBT;
0028 ist nicht STRAFbar;
0029 (2.53)

#9|7 ((01:02–02:18))

TK2_DT_LF3.1, Kandidat: Dennis Teschner (Niveau: AH|C1), Prüferin: Maren Anstatt

0001 **DT** zu einer dieser FRAgen noch,
0002 (0.24)
0003 Z:U hier (unter stehen) mh::-
0004 (1.04)
0005 ERSTmal ähm:;
0006 (0.38)
0007 da geht_s natürlich auch erstmal um äh um (0.34) die begriffe dann äh (.) hilfe (0.46) beim sterben und hilfe (.) ZUM sterben,
0008 (0.65)
0009 mh:: (0.61) ((schmatzt)) °hh (0.86) hilfe BEIM sterben,
0010 (0.53)
0011 mh sind ja im prinzip nur die die die äh (0.43) äh äh:: MASSnahmen,
0012 (0.82)
0013 zu zum erLEICHtern des de de äh (0.36) des sterbe(.)v vor vorganges,
0014 also °hh indem man äh: (2.02) ((schnalzt)) °h (0.77) na ja ähm: (0.68) den MUND nochm[al befeuch]tet,=
0015 **P|MA** [((hustet))]
0016 **DT** [=das ALles] im prinzip.
0017 **P|MA** [((hustet))]
0018 **DT** (0.3)
0019 das tut um dem dem dem dem äh: °hh (0.26) äh jenigen in der sch sterbephase das sterben so zu erLEICHtern,=
0020 =aber halt nicht durch durch äh aktive (0.47) °hh äh (0.85) na ja HANdlung;=ne?
0021 also wird ALles nur (0.2) dja.
0022 (0.86)
0023 kann auch ähm: m: n: die ähm gabe von (0.38) medikaMENten sein,=
0024 =aber nur äh also nicht in erster linie um den scht TOD hervor hervorzurufen,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0025    sondern ähm °hh um: (0.59) ja: die schmerzen zu LINdern;
0026    also wenn das wenn das der arzt so (0.36) ANgeordnet
        hat,=ne?
0027    also (als/arzt) (0.87) ANgabe,
0028    also das is (0.4) ((schmatzt)) die hilfe BEIM sterben,
0029    (1.36)
```

Auf der inhaltlichen Ebene zeigen sich durchaus Ähnlichkeiten zwischen den beiden Datenbeispielen: Sowohl Dennis als auch Barbara erklären, was man unter Hilfe beim Sterben versteht. Im Rahmen dessen nennen beide die Begleitung des Sterbenden und das Verabreichen von schmerzstillenden und zugleich lebensverkürzenden Medikamenten als Aufgaben der Pflegekraft. Im Unterschied zu Dennis geht Barbara darüber hinaus auch auf die Rolle des Arztes ein und weist explizit darauf hin, dass die ärztliche Hilfe beim Sterben erlaubt sei (#9|6b: Zeilen 20–28). Durch die Berücksichtigung beider Perspektiven entsteht bei Barbara stärker als bei Dennis der Eindruck einer systematischen Bearbeitung des Themas. Allerdings überschreitet sie dadurch zugleich die Relevanzen der Prüfungsaufgabe, die lediglich das Verhalten der Pflegekraft adressiert.

Größere Unterschiede als auf der inhaltlichen Ebene zeigen sich allerdings im Hinblick auf die Gestaltung der Wissenspräsentation. So rahmt Barbara ihre Erklärung nicht als Lösung einer Prüfungsaufgabe, sondern bindet sie als ein Teilthema in ihren „Vortrag" ein. Ihre Präsentation wirkt vorbereitet und sie demonstriert Sicherheit hinsichtlich der dargestellten Inhalte. Demgegenüber zeigt Dennis eingangs seine Orientierung auf die schriftlichen Prüfungsmaterialien an (#9|7: Zeilen 1–5) und weist seine Wissenspräsentation damit als Aufgabenbearbeitung aus. Sein Vorgehen erscheint weniger geplant und er markiert vielfach Unsicherheit in Bezug auf das dargestellte Wissen.

Dieser globale Eindruck ist auf Unterschiede zurückzuführen, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen liegen und die ich im Folgenden genauer beschreiben möchte. Auf der lexikalischen Ebene fällt auf, dass Dennis mehrfach depräzisierende HEDGES verwendet (#9|7: z. B. *na ja*: Zeilen 14, 20; *im prinzip*: Zeile 16; *so*: Zeile 19). So beginnt er seine Erklärung durch *mh sind ja im prinzip nur die die die äh (0.43) äh äh:: MASSnahmen,* (#9|7: Zeile 11). Damit positioniert er sich als Erklärender, der gar kein entscheidendes Wissen zum Erklärgegenstand liefern kann (*ja im prinzip nur*: #9|7: Zeile 11) und folglich für die Rolle des Erklärenden eigentlich unqualifiziert ist. Demgegenüber demonstriert Barbara ihr ALIGNMENT mit der wissenden Rolle einer Erklärenden (s. Morek 2016). Sie verwendet keine epistemischen Marker, die die Sicherheit des Gesagten herunterstufen und präsentiert ihr Wissen damit als sicher Gewusstes.[130] Zudem rahmt sie es als Fachwissen. Noch deutlicher zeigt sich der Unterschied auf der proso-

130 Das Adverb *vielleicht* (#9|6b: Zeile 24) und das Modalverb *kann* (#9|6b: Zeile 25) operieren auf der propositionalen Ebene und stufen die Sicherheit herunter, mit der die genannte Folge eintritt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dischen Ebene. Während sich bei Dennis deutliche Disfluenzen zeigen, gibt es in Barbaras Erklärung insgesamt nur wenige turninterne Pausen. Im Vergleich zu Dennis, der leise und mit hoher Geschwindigkeit spricht, artikuliert Barbara deutlicher und die Fokusakzente liegen auf den inhaltlich relevanten Wörtern.

Auf syntaktischer Ebene fallen bei Dennis die zahlreichen Abbrüche und Wortwiederholungen auf. So äußert er in Zeile 20, dass Hilfe beim Sterben nicht durch aktive Handlung gekennzeichnet sei,[131] löst aber die Projektion einer positiven Charakterisierung des Begriffs in Zeile 21 nicht ein. Demgegenüber finden sich bei Barbara kaum nicht-eingelöste Projektionen. Gleichzeitig produziert sie deutlich komplexere Turnkonstruktionseinheiten als Dennis.

Der einleitend von Barbara verwendete ADVANCE ORGANIZER, dass die Hilfe beim Sterben sowohl auf die Pflegekraft als auch auf den Arzt zutrifft (#9|6b: Zeilen 5–6), zeigt, dass sie die explanative Sequenz global konzipiert hat. Demgegenüber fehlt bei Dennis ein vorgreifender globaler Strukturierungshinweis. Erst abschließend rahmt er seine Erklärung durch *also das is (0.4) ((schmatzt)) die hilfe BEIM sterben,* (#9|7: Zeile 28). Im Unterschied zu Barbara scheint er seine Antwort folglich weitgehend spontan zu entwickeln. So schließt er in Zeile 23 mit der Gabe von Medikamenten eine weitere pflegerische Maßnahme an, obwohl er zuvor durch *dja* bereits einen Abschlusspunkt markiert hat (#9|7: Zeile 21) und wiederum davor einen Wechsel von der konkreten auf eine allgemeinere Ebene vollzogen hat (#9|7: Zeilen 19–21). Barbara hingegen gliedert ihre Erklärung in zwei Teile, i. e. erstens Aufgaben der Pflegekraft (#9|6b: Zeilen 8–19) und zweitens ärztliche Befugnisse (#9|6b: Zeilen 20–28). Innerhalb dieser beiden Teile führt sie jeweils zuerst die allgemeine Regel ein und illustriert diese dann anhand von Beispielen. Dabei werden die Informationen entsprechend ihrer globalen Funktion hierarchisiert. So führt sie bei den Medikamenten zunächst das für die juristische Einordnung ausschlaggebende Merkmal *schmerzstillend* ein (#9|6b: Zeile 20) und nennt erst anschließend in einem Relativsatz die negative Nebenwirkung der Lebensverkürzung (#9|6b: Zeilen 21–22).

Wie oben bereits erwähnt, zeigen sich auch Unterschiede auf der Ebene der Einbettung der explanativen Sequenz in die Präsentation der Ergebnisse. Denn während Barbara ihre Erklärung thematisch anbindet, perspektiviert Dennis sie als Lösung einer Prüfungsaufgabe. Dabei geht Barbara so vor, dass sie die *hilfe BEIM sterben* (#9|6b: Zeile 1) in Abgrenzung zu der Kategorie Hilfe zum Sterben einführt, welche sie bereits vor dem wiedergegebenen Ausschnitt thematisiert hat. Sie nimmt also nicht explizit auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben Bezug, behandelt die Begriffe aber in der durch die Prüfungsmaterialien vorgegebenen Reihenfolge. Demgegenüber leitet Dennis die Präsentation der Aufgabenlösung

131 Diese Charakterisierung ist nicht zutreffend, denn sowohl das Befeuchten des Mundes als auch die Gabe von Medikamenten stellen ja Handlungen dar. Gemeint ist wohl, dass die Maßnahmen nicht die Herbeiführung des Todes bezwecken.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

durch die Präpositionalphrase *zu einer dieser FRAgen noch,* (#9|7: Zeile 1) ein, nimmt also explizit auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben Bezug. Dabei beginnt er allerdings nicht mit der ersten, sondern mit der vierten Aufgabe. Da er dies weder eindeutig markiert noch begründet, wirkt sein Vorgehen ungeplant; geradezu als greife er die Aufgabe heraus, zu der ihm spontan etwas einfällt.

Insgesamt ergibt sich, dass Barbara Expertise demonstriert, indem sie ihr Wissen mit großer Sicherheit präsentiert. Dadurch, dass sie über eine globale Strukturierung verfügt und diese auch anzeigt, hat ihre Präsentation Ähnlichkeit mit einem Vortrag. Entsprechend gerät ihre Rolle als Kandidatin, die Prüfungsaufgaben löst, ein Stück weit in den Hintergrund. Demgegenüber zeigt Dennis auf allen sprachlichen Ebenen seine Unsicherheit an und sein Vorgehen wirkt deutlich weniger geplant.

Eine solche global strukturierte Wissensdemonstration, wie sie Barbara in Datum #9|6b liefert, setzt allerdings voraus, dass ihr vonseiten der Prüfenden weitgehend der FLOOR überlassen wird. Steuern Prüfende hingegen das Gespräch durch Fragen, so legen sie die Geprüften weitgehend auf die Erledigung des Kandidatenjobs „Fragen beantworten" fest. Prüflinge können ihre Kandidatenrolle aber auch selbst relevant setzen, indem sie beispielsweise ihre Orientierung auf das Lösen von Prüfungsaufgaben und das Beurteilt-werden anzeigen. Eine solche Positionierung zeigt sich in Datum #9|7 an der einleitenden Bezugnahme auf die Prüfungsaufgabe. Noch deutlicher tritt sie in dem folgenden Ausschnitt hervor (s. Datum #9|8).

#9|8 ((02:46–02:59))

TK2_AR_LF3.1, Kandidatin: Alima Rihan (L1: Arabisch, Niveau Deutsch: AM|B2.2)

```
0001 AR ((schmatzt)) °hh was versteht man unter (0.58) hilfe BEIM
        sterben;
0002    ist es STRAFbar wenn eine pflegekraft beim patienten
        bewohner °h der im sterben liegt hilfe beim sterfen
        leistet;
0003    °h nein das ist NICHT strafbar,
0004    (0.44)
```

Die Kandidatin Alima liest zunächst die schriftliche Prüfungsaufgabe vor (Zeilen 1–2), bevor sie anfängt, sie zu beantworten (Zeile 3). Durch das Vorlesen tritt die Aufgabenförmigkeit in den Vordergrund. Während Barbara (#9|6b) eine Wissenspräsentation liefert, bei der die Aufgaben nur indirekt in Form von thematischen Grenzen markiert sind, gestaltet Alima das Präsentieren der Ergebnisse als ein Beantworten von Fragen. Entsprechend wechselt sie in dem Ausschnitt die Sprecherrolle, von Goffman (1981: 124–159) als FOOTING bezeichnet. Denn während sie beim Wiedergeben der Prüfungsaufgabe nur Animatorin eines fremden Textes ist, übernimmt sie ab Zeile 3 die Rolle einer Autorin des Gesagten (s. auch Teilkapitel 5.2.1.4). Da die zitierende Rolle durch eine Vorlese-Intonation markiert wird, geht mit dem Übergang zur Beantwortung der Frage

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ein Wechsel in der intonatorischen Gestaltung einher (Zeile 3). Dadurch wird ein dialogisches Element implementiert. Auf der lexikalischen Ebene zeigt sich diese Dialogizität an der Eröffnung der Antwort mit dem Responsiv *nein* (Zeile 3). Indem die Kandidatin also ihr Handeln als Lösen von Prüfungsaufgaben rahmt, hebt sie die Kandidatenrolle hervor. Diese aktive Konstruktionsleistung soll als DOING BEING CANDIDATE bezeichnet werden.

In der Zusammenschau zeigen sich in den drei Datenbeispielen deutliche Unterschiede in den Selbstpositionierungen der KandidatInnen beim Lösen derselben Prüfungsaufgabe. So steht einem Demonstrieren von Expertise auf der einen Seite ein DISPLAY von Unsicherheit auf der anderen Seite gegenüber (#9|6b vs. #9|7). Die Konstitution als Expertin, die sich bei Barbara beobachten lässt, kontrastiert aber nicht nur mit den Unsicherheitsmarkierungen von Dennis, sondern zugleich mit Alimas Hervorhebung der Kandidatenrolle (#9|6b vs. #9|8). Dabei liegen die drei rekonstruierten Positionierungen allerdings teilweise auf unterschiedlichen Ebenen. Denn während ein DISPLAY von Unsicherheit eine epistemische Positionierung darstellt, betrifft das DOING BEING CANDIDATE sowohl die epistemische als auch die deontische Ebene. Zum einen nämlich geht mit der Hervorhebung der Kandidatenrolle ein Hinweisen auf die Beschränkung der eigenen Handlungsrechte einher und zum anderen ist es mit der Betonung epistemischer Abhängigkeit verbunden (s. genauer Teilkapitel 9.1.2.2).

9.1.2.1 Demonstrieren von Expertise

Um sich als Experte/Expertin zu konstituieren, ist zunächst das Verfügen über Fachwissen unerlässlich. Allerdings muss fachliche Kompetenz in der Prüfungsinteraktion nachgewiesen werden und in diesem Sinne ist das Demonstrieren von Expertise auch eine sprachlich-interaktionale Herstellungsleistung (s. Amorocho 2018b: 525; Klemm 2016). Bei der Analyse von Datum #9|6b wurde bereits deutlich, dass unterschiedliche sprachliche Ebenen zur Konstitution als Experte/Expertin beitragen. In diesem Teilkapitel möchte ich nun einen Überblick über die im Korpus rekonstruierten Verfahren des Demonstrierens von Expertise geben.

DISPLAY von Sicherheit

Wie ich für Datum #9|6b gezeigt habe, ist ein DISPLAY von Sicherheit relevant, um sich als Experte/Expertin zu präsentieren. Dazu trägt auf der prosodischen Ebene bei, dass Einheiten deutlich markiert sind und Fokusakzente auf den inhaltlich relevanten Wörtern liegen (s. Amorocho 2017: 150). Auch eine hohe Sprechflüssigkeit kontextualisiert sicher beherrschtes Wissen (s. Amorocho 2018b: 524). Entsprechend nennt Munsberg (1994: 145) eine geringe Anzahl an Pausen als Indikator der fachlichen Kompetenz von KandidatInnen. Syntaktisch zeigen die KandidatInnen ihre Sicherheit dadurch an, dass sie Projektionen einlösen und wenig reparieren. Als lexikalische Ressourcen können epistemische Marker hinzutreten, die uneingeschränkte Gültigkeit oder Evidenz ausdrücken

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(z.B. *auf jeden Fall, offensichtlich*[132]). Allerdings wird – wie bereits bei Datum #9|6b dargelegt – das COMMITMENT mit den dargestellten Inhalten gerade auch durch die fehlende Markierung von Unsicherheit bzw. von mangelnder Präzision zum Ausdruck gebracht.

Zudem ist zu bedenken, dass dieselben sprachlichen Ressourcen zu unterschiedlichen epistemischen Positionierungen beitragen können, je nachdem, in welcher sequenziellen Position sie verwendet werden. So lässt sich am Beispiel der TAG QUESTIONS *ne?/nech?* zeigen, dass diese äußerungsfinal Unsicherheit bezüglich der Geltung einer Proposition markieren, wohingegen der Gebrauch in äußerungsinitialer Position dem Anzeigen von Sicherheit dienen kann. Indem sie nämlich die Zustimmung des/r Prüfenden zu den von ihnen vorgetragenen Wissensinhalten unterstellen, perspektivieren die KandidatInnen diese als sicher gegeben (s. Datum #9|5).

Beanspruchen epistemischer und deontischer Unabhängigkeit

Neben einem DISPLAY von Sicherheit trägt das Anzeigen epistemischer und deontischer Unabhängigkeit zu einer Experteninszenierung bei. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Prüfenden grundsätzlich in einer überlegenen epistemischen und deontischen Position sind, denn ihnen kommt einerseits eine institutionell legitimierte Expertenrolle zu und sie verfügen andererseits über mehr Handlungsrechte (s. Teilkapitel 3.3). Allerdings überlassen sie den KandidatInnen besonders in der ersten Teilphase der Prüfung in der Regel den FLOOR, so dass diese einen im Vergleich zu anderen Prüfungsformaten großen Spielraum haben, um sich als autonom zu präsentieren (s. Teilkapitel 5.2.1). Diesen Spielraum nutzen die KandidatInnen maximal, wenn sie durch Ankündigungen ihre eigene Agenda relevant setzen und ihr Wissen in Form von global strukturierten Aktivitätskomplexen vortragen. Wie bei Datum #9|6 dargelegt, hat ihre Wissenspräsentation dadurch Ähnlichkeit mit einem Vortrag. Indem sie sich als unabhängig von einer prüfer- oder aufgabenseitigen Steuerung darstellen, gerät ihre Kandidatenrolle in den Hintergrund. Dem sind allerdings dann Grenzen gesetzt, wenn die Prüfenden eingreifen und die KandidatInnen auf eine Bearbeitung der Intervention festlegen. Dadurch nämlich gerät ihre Kandidatenrolle in den Fokus. Eine Möglichkeit, Unabhängigkeit zu reklamieren, ohne sich einer Bearbeitung der Intervention zu widersetzen, besteht in diesem Fall in dem Verweis darauf, dass die prüferseitige Steuerung der eigenen Sprechplanung entspricht (s. Amorocho 2017: Datum 4).

Bereits in Kapitel 8 wurde gezeigt, dass KandidatInnen bei der Beantwortung von Prüfungsfragen die etablierten Relevanzen überschreiten und über das Erfragte hinausgehende Wissensinhalte einbringen. Auch damit zeigen sie Eigen-

132 Wegen des Überblickscharakters der Darstellung werden die Beispiele hier und im Folgenden in normalisierter Orthografie und ohne Nennung der Belegstelle angegeben. Dies soll insbesondere einer besseren Lesbarkeit dienen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ständigkeit an. Diese betrifft sowohl die epistemische als auch die deontische Ebene, denn indem KandidatInnen mehr „liefern", als sie gefragt wurden, erweitern sie zugleich ihren Handlungsspielraum über das Beantworten von Prüfungsfragen im engeren Sinne hinaus. Aber auch jenseits des Bearbeitens deontischer Rechte können Kandidatinnen ihre epistemische Unabhängigkeit anzeigen. Relevant wird dies besonders dann, wenn Prüfende Wissensinhalte einbringen und den KandidatInnen damit „das Wasser abgraben". Hier sind sie gefordert, aufzuzeigen, dass auch sie eben dieses Wissen hätten einbringen können. Dazu können sie beispielsweise die von den Prüfenden eingebrachten Wissensinhalte durch *genau* bestätigen (s. Datum #9|4; Oloff 2016: 248; Deppermann 2015: 15). Wie Reineke (2016) zeigt, kann auch die Modalpartikel *ja* diese Funktion übernehmen, wenn sie in zweiter Position verwendet wird. Äußern KandidatInnen nämlich einen gleichen oder ähnlichen Inhalt wie zuvor der/die Prüfende in erster Position, so markiert *ja* „ihren eigenständigen und unabhängigen Zugang zum aktuellen Wissensgegenstand" (Reineke 2016: 104).

Inszenieren und Ausbalancieren epistemischer Autorität

In einem Prüfungsgespräch liegt die epistemische Autorität in der Regel bei den Prüfenden, ihr K+-Status steht folglich nicht zur Disposition. Dennoch ist zu beobachten, dass KandidatInnen ihre Aktivitäten so rahmen, wie es typisch für SprecherInnen mit dem überlegenen epistemischen Status ist. Namentlich fällt auf, dass sie Lösungsvorschläge für das im Fall dargestellte pflegerische Problem in einer Weise formulieren, die eine Ähnlichkeit zu einem Beratungs- oder Unterweisungssetting konstituiert. Die sprachlich-kommunikativen Verfahren, die dabei zum Einsatz kommen, sind vielfältig. So zeigen sie etwa durch die Verwendung der Sprechergruppendeixis *wir* an, dass sie als VertreterInnen einer fiktiven Einrichtung sprechen (s. Datum #9|21), oder sie geben eine Einschätzung der Situation bzw. der Eignung eines Pflegekonzeptes ab (z. B. *diese ganze situation aufzulösen is relativ SCHWIErig,=*: #9|23: Zeile 1). Am deutlichsten aber tragen Modalisierungen zu dem Eindruck einer Beratungs- und Unterweisungssituation bei. Denn indem die KandidatInnen Handlungsnotwendigkeiten und -relevanzen etablieren (z. B. *hier muss im Team gearbeitet werden; ganz, ganz wichtig in diesen Fällen ist immer die Dokumentation*), Präferenzen anzeigen (z. B. *würde ich das Modell von ROT bevorzugen; ich persönlich würde jetzt äh die Validation nicht machen*) oder Handlungsmöglichkeiten zur Disposition zu stellen (z. B. *n Möglichkeit wäre zum Beispiel*), erhalten die Lösungsvorschläge nahezu die Qualität von Handlungsempfehlungen, wie sie gegenüber Angehörigen geäußert werden könnten, oder sie ähneln – wenn sie als verbindlich modalisiert werden – Anweisungen gegenüber Auszubildenden. Dieser direktive Charakter transzendiert folglich ein Stück weit die Prüfungssituation, denn die Prüfenden sind zwar AdressatInnen der Lösungsvorschläge, als Empfehlungen oder Anweisungen hingegen müssten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sie an Personen mit einem niedrigeren epistemischen Status gerichtet werden.[133] Die KandidatInnen inszenieren folglich epistemische Autorität, indem sie einen anderen Interaktionsrahmen aufscheinen lassen.

Allerdings finden sich im Korpus auch Beispiele, in denen epistemische Autorität auf der Ebene der Prüfungsinteraktion inszeniert wird. So operiert das folgende Datum #9|9 nicht auf einem imaginierten Pflegesetting. Das Beispiel stammt aus dem rechtlichen Prüfungsteil. Der Kandidat Benjamin analysiert das Problem der möglicherweise von Frau Gern gestohlenen Geldbörse.

#9|9 ((08:09–08:23))

TK1.1_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

```
0001 BA ((schmatzt)) es kommt nicht ganz klar heraus ob es::: (.)
        wirklich n zuSAMmenhang gibt,
0002    (0.49)
0003    dass die frau:: (1.49) ähm gern diese börse auch
        weggenommen HAT.
0004    °hh (0.59) ähm wir gehen mal davon AUS;=
0005    =dass sie das eventuell gemacht haben KÖNNde,
```

Im ersten Schritt (Zeilen 1–3) konstatiert Benjamin, dass nicht klar „herauskommt", ob Frau Gern die Geldbörse weggenommen hat. Damit bezieht er sich auf seinen beschränkten Wissenszugang im Hinblick auf den Fall. Allerdings perspektiviert er ihn nicht als solchen, sondern rahmt seine Handlung als Bewertung der Informativität des Textes.

Dieser erste Schritt stellt die Voraussetzung für den zweiten Schritt dar (Zeile 4), das Formulieren einer Setzung mit hörerinklusivem *wir*. Ähnliche Verwendungen der Sprechergruppendeixis *wir* beobachtet Hanna (2003) in ingenieurwissenschaftlichen Vorlesungen. Dort verwenden Dozierende, denen durch ihre institutionelle Rolle der epistemisch überlegene Status zukommt, die Sprechergruppendeixis, um die AdressatInnen einzuladen, „Verfahrensschritte mitzuvollziehen" (Hanna 2003: 182). In Datum #9|9 führt Benjamin unter Verwendung von *wir* das hypothetische Szenario ein, dass Frau Gern die Geldbörse gestohlen hat. Indem die Prüferinnen in dieses Szenario „mitgenommen" werden, beansprucht der Kandidat die Autorität, deren mentalen Raum zu steuern. Damit bedient er sich eines Verfahrens, das in Lehr-Lern-Interaktionen von den Wissensvermittelnden eingesetzt wird und das insofern eher den Prüfenden zustehen würde. Gleichwohl wird deren epistemische Autorität nicht infrage gestellt, denn die lokale Lenkung dient global dem Nachweis der eigenen Kompetenz.

133 Zu bedenken ist hier allerdings, dass bereits die aufgabenseitig geforderten Lösungsvorschläge eine Modalisierung der Handlungen erwartbar machen. Unterschiede zeigen sich aber in der Qualität und Quantität solcher Modalisierungen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Demgegenüber finden sich im Korpus auch vereinzelt Beispiele, die potenziell das Image der Prüfenden bedrohen könnten. Dazu gehört insbesondere das Einnehmen einer kritischen Haltung, etwa gegenüber Begriffen, Konzepten oder Klassifikationen.[134] Dies möchte ich wiederum an zwei Ausschnitten illustrieren, in denen die Kandidatinnen die im Fallbeispiel vorgegebene Subsumtion unter ein Krankheitsstadium infrage stellen (s. Datum #9|10 und #9|11). Namentlich geht es um die textuell gegebene Information, dass die pflegebedürftige Frau Otto an beginnender Demenz, also an Demenz im ersten Stadium, leidet. Diese Subsumtion wird von Anja und Kerstin problematisiert, indem sie auf die ebenfalls im Text beschriebenen Symptome hinweisen.

#9|10 ((03:31–03:42))

TK1.2_AK, Kandidatin: Anja Kersting (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 AK u:nd (.) in bezug darauf dass ihre aggress:(.)ssion STEIGT,
0002    gegenüber dem persoNAL,=
0003    =geh ich davon AUS dass äh:;
0004    (0.64)
0005    sie sch schon zum MITTlerem stadium der demenz (0.53)
        Übergreift,
```

#9|11 ((00:38–00:48)

TK1.2_KE, Kandidatin: Kerstin Elsner (L1: Deutsch, Niveau: OPI abgebrochen), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 KE   ähm sie befindet sich ja in einer beGINnenden demenz,
0002      aber aufgrund ihrer aggressivität könnte man schon: (0.56)
          annehmen dass sie sich im (0.34) ZWEIten sta[dium befin]det;
0003 P|DS                                              [mh_HM     ],
```

Indem die Kandidatinnen die Subsumtion unter das erste Stadium der Demenz problematisieren, stellen sie indirekt die epistemische Autorität der Prüfenden infrage, denn die Prüfungsmaterialien gehören zu ihrem Verantwortungsbereich. Allerdings fällt auf, dass beide es vermeiden, die durch den Fall vorgegebene Einordnung als falsch zu bezeichnen. Stattdessen schwächen sie ihre abweichende Einschätzung ab. So betont Anja die Prozesshaftigkeit der Krankheit (steigende Aggression: #9|10: Zeile 1), die eine diskrete Einteilung verhindert, da der Übergang zwischen den Stadien graduell erfolgt (Übergreifen zum mittleren Stadium: #9|10: Zeile 5), und Kerstin schwächt das COMMITMENT mit ihrer

134 Möglich ist freilich auch, dass der/die Prüfende ebenfalls eine kritische Haltung gegenüber einem geäußerten Wissensinhalt einnimmt und dass dies dem Prüfling aus dem gemeinsamen Unterricht bekannt ist. Zudem ist zu bedenken, dass eine kritische Haltung gegenüber theoretischen Konzepten im Zuge einer wissenschaftsbasierten Pflegeausbildung explizit gefordert wird (s. Darmann-Finck 2006: 194).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

abweichenden Einordnung durch die epistemische Konstruktion *könnte man schon: (0.56) annehmen* (#9|11: Zeile 2) ab. Zudem markiert die Prüferin durch ihre Rezipienz, dass von ihr kein Widerspruch zu erwarten ist (#9|11: Zeile 3).

Im Ergebnis wird also auch in diesen beiden Datenbeispielen keine Konkurrenz um die epistemische Autorität ausgetragen (s. auch Amorocho 2017: 151). Die Kandidatinnen vollziehen zwar eine potenziell autoritätsbedrohende Handlung, schwächen diese aber zugleich ab. Die Prüfenden reagieren durch Schweigen oder durch minimale Rezipienz. Aufgrund dieses vorsichtig-kalkulierenden Vorgehens möchte ich von einem „Ausbalancieren epistemischer Autorität" sprechen.

Vertrautheit mit wissenschaftlichen Praktiken und Erkenntnissen

Auch wenn die Pflegeausbildung nicht an einer Hochschule verortet ist, wird in der Pflegedidaktik die Notwendigkeit einer stärkeren Wissenschaftsorientierung betont (s. Darmann-Finck 2006: 193–194). Insofern ist es für die Konstitution als Experte/Expertin relevant, Vertrautheit mit wissenschaftlichen Praktiken und Erkenntnissen zu demonstrieren. Dazu gehört beispielsweise die Angabe einer Quelle oder der Provenienz eines Begriffs (z. B. *nach Schmidbauer, ein soziologisch-politischer Begriff*), die Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand (z. B. *von der Studie her noch nicht so bewiesen*) sowie der Gebrauch von Fachausdrücken (s. Rahn 2022: 233; Amorocho 2018a: 297, 2018b: 524; Klemm 2016: 183) und fachsprachlichen Kollokationen (z. B. *Urin stixen, einen Sterbenden […] begleiten auf seinem Weg*). Auch das Einbringen präziser Fakten, beispielsweise zur Häufigkeit einer bestimmten Krankheitsform oder zur Einführung eines Gesetzes, fällt darunter.

Dass einige KandidatInnen das ‚Einordnen der Fallsituation' als Textarbeit gestalten, wurde bereits in Kapitel 5 und 6 dargelegt. Auch dies dient insofern dazu, die Vertrautheit mit wissenschaftlichen Praktiken zu demonstrieren, als die KandidatInnen ihre Einordnung am Text belegen und damit die Transparenz ihrer Einschätzung erhöhen. Transparenz wird zudem dadurch erzielt, dass Inferenzen und Arbeitshypothesen als solche ausgewiesen werden (z. B. *geh ich davon aus; könnte es ja sein, dass*). Dies ist insbesondere für die Analyse der Situation im Fall relevant und steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zum eingangs beschriebenen DISPLAY von Sicherheit, da die Geltung von Propositionen durch epistemische Marker eingeschränkt wird. Wie in Teilkapitel 9.1.1 bereits erwähnt, ist dabei allerdings zu bedenken, dass der epistemische Zugang zum Fall durch die textuell gegebenen Informationen beschränkt ist und dass die KandidatInnen dies nicht zu verantworten haben. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass es ihre Glaubwürdigkeit erhöht, wenn sie über die vorliegenden Informationen hinausgehende Vermutungen auch als solche kennzeichnen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

9.1.2.2 DOING BEING CANDIDATE

Es ist kaum ein Prüfungsgespräch vorstellbar, in dem der/die KandidatIn Wissensfragen an die Prüfenden richtet. Dieses Gedankenspiel zeigt, dass eine mündliche Prüfung mit bestimmten Handlungserwartungen an die Interagierenden verbunden ist, in deren Rahmen sich diese gewöhnlich bewegen. Zugleich kann die Kandidatenrolle durchaus in den Hintergrund geraten, wenn den KandidatInnen der FLOOR überlassen wird und diese ihn nutzen, um sich als ExpertInnen zu inszenieren. Folglich ist in einigen Prüfungen eine stärkere Orientierung auf die Kandidatenrolle zu beobachten als in anderen.

In diesem Teilkapitel sollen nun Verfahren beschrieben werden, durch die die Interagierenden die Kandidatenrolle lokal herstellen, wobei der Fokus auf den Praktiken der kandidatenseitigen Selbstpositionierung liegt, dem DOING BEING CANDIDATE. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Prüfende/r und KandidatIn komplementäre Rollen sind, die einander bedingen, weshalb prüfer- und kandidatenseitige Positionierungen in einem engen Zusammenhang zueinander stehen. Diese wechselseitige Bezogenheit möchte ich anhand von Datum #9|12 verdeutlichen, bevor ich anschließend den Fokus stärker auf die Kandidatenaktivitäten verenge.

In dem Beispiel geht es um Pflegemaßnahmen für die demenziell erkrankte Frau Otto, die sich angesichts ihres verschwundenen Portemonnaies sehr aggressiv gegenüber dem Pflegepersonal verhält. Unmittelbar vor dem Ausschnitt hat sich die Kandidatin Kerstin auf eine Frage der Prüferin hin dafür ausgesprochen, als Pflegekonzept im Umgang mit Frau Otto die Biografiearbeit einzusetzen.

#9|12 ((04:51–05:05))

TK1.2_KE, Kandidatin: Kerstin Elsner (L1: Deutsch, Niveau: OPI abgebrochen), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 P|DS na aber jetzt in der akuten situaTION;
0002      die is so aggresSIV;
0003      sie setzen sich NEben sie;
0004      was: (0.77) könnte man NOCH machen;=
0005      =welches konzept können sie bei demenz noch ANwenden;
0006 KE   (1.45)
0007 P|DS wissen_se beSTIMMT.
0008 KE   validaTION?
0009 P|DS JA;=
0010      =zum BEIspiel,
```

Der Ausschnitt beginnt damit, dass die Prüferin den von Kerstin eingebrachten Vorschlag als ungeeignet bewertet, indem sie auf die Aggressivität der Bewohnerin hinweist (Zeilen 1–2). Eine solche Evaluation in dritter Sequenzposition ist typisch für institutionell legitimierte Personen mit K+-Status in Wissensinteraktionen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mit dieser Handlung nimmt die Prüferin für sich das Recht in Anspruch, die Antwort zu bewerten, und etabliert im nächsten Schritt die Pflicht zur Überarbeitung (Zeilen 3–5). Dabei versetzt sie Kerstin in die fiktive Situation, in der sich diese (in der Rolle der Pflegekraft) neben die Bewohnerin setzt. Dieses Arrangement im Vorstellungsraum dient dazu, die Kandidatin in eine berufliche Situation zu versetzen und ihr dadurch den Wissenszugang zu ermöglichen. Es handelt sich um einen Wink (s. Ehlich/Rehbein 1986: 17), mit der die Prüferin wiederum auf ihre epistemisch überlegene Position hinweist, aus der heraus sie das Wissen der Kandidatin elizitiert. Gleichzeitig positioniert sie die Kandidatin als eine Person, deren Wissenszugang primär über praktische berufliche Situationen verläuft.

Die Prüferin schließt die Frage nach einem anderen – und so lässt sich aufgrund der sequenziellen Einbettung ergänzen – geeigneteren Konzept an (Zeilen 4–5). Darauf folgt ein Schweigen von fast zwei Sekunden, welches aufgrund der durch die Frage etablierten konditionellen Relevanz der Kandidatin Kerstin zuzuschreiben ist (Zeile 6). Ein solches Schweigen kann auf ein Nicht-Wissen zurückzuführen sein, zumindest aber ist das Wissen nicht ohne Weiteres abrufbar. Insofern manifestiert sich hier der unterlegene epistemische Status der Kandidatin. Die Prüferin reagiert darauf durch eine explizite epistemische Positionierung. Mittels des CONSTRUCTS *Sie wissen* (s. Imo 2007: 139–140) schreibt sie der Kandidatin das erfragte Wissen zu (s. Reineke 2016), wobei sie ihre Zuschreibung durch den epistemischen Marker *beSTIMMT* (Zeile 7) als eine mit hoher Wahrscheinlichkeit geltende Vermutung ausweist. Damit interpretiert sie das kandidatenseitige Schweigen als ein Problem des Wissensabrufs und entschärft die damit einhergehenden negativen Implikationen (s. auch Vonen et al. 2022: 14).

Solche expliziten Wissenszuschreibungen werden systematisch von Reineke (2016) anhand eines Korpus untersucht, welches – wie bereits erwähnt – auch Prüfungsgespräche enthält. Dabei besteht allerdings ein wesentlicher Unterschied zwischen den von ihr untersuchten Belegen und dem vorliegenden Fall. Während nämlich in ihren Daten das zugeschriebene Wissen von dem/r SprecherIn selbst expliziert wird, beispielsweise um in einer Vorwurfssequenz eine Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln aufzuzeigen, ist es im vorliegenden Fall die Aufgabe der Kandidatin, den ihr zugeschriebenen Wissensinhalt zu liefern. Damit aber wird sie wiederum in der Kandidatenrolle positioniert, denn obwohl die Prüferin davon ausgeht, dass die Kandidatin es weiß, erwartet sie, dass sie dieses Wissen demonstriert und es damit beurteilbar macht. Die Wissenszuschreibung hat folglich die Funktion der Ermutigung, das erfragte Wissenselement zu liefern.

Die Kandidatin bringt daraufhin ein Pflegekonzept mit Frageintonation ein (*validaTION?*: Zeile 8). Damit zeigt sie ihre Unsicherheit bezüglich des eingebrachten Wissensinhaltes an (s. Teilkapitel 9.1.2.3) und stellt zugleich ihre Kandidatenrolle heraus, indem sie ihre Orientierung auf die Ratifikation durch die Prüferin zum Ausdruck bringt. Diese erfolgt tatsächlich im Anschluss (Zeilen 9–10).

Das Beispiel verdeutlicht, dass Prüfer- und Kandidatenrolle wechselseitig aufeinander bezogen sind. So konstituiert sich die Prüferin lokal in der Prüferrolle,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

indem sie Handlungen vollzieht wie Fragen stellen, Winke geben und Antworten ratifizieren oder zurückweisen. Eben diese Handlungen weisen der Geprüften die Kandidatenrolle zu, die sie ihrerseits dadurch bedient, dass sie Fragen beantwortet und ihre Orientierung auf eine Bewertung/Beurteilung durch die Prüferin anzeigt.

Zugleich veranschaulicht das Beispiel auch, dass ein DISPLAY von Nicht-Wissen und Unsicherheit ebenfalls zu einer lokalen Herstellung der Kandidatenrolle beiträgt. Allerdings ist dies kein notwendiger Bestandteil eines DOING BEING CANDIDATE; KandidatInnen können ihr Wissen auch als sicher Gewusstes modalisieren und dennoch ihre Orientierung auf das Beantworten von Fragen und auf eine Bewertung/Beurteilung durch die Prüfenden anzeigen.

Orientierung auf das Bearbeiten von Prüfungsaufgaben

Nimmt man – wie in der Bildungsforschung aktuell üblich – eine aufgabenorientierte Perspektive ein, so besteht der JOB eines Prüflings darin, mündliche und schriftliche Prüfungsaufgaben zu bearbeiten. Aus dieser Perspektive tritt die Kandidatenrolle genau dann in den Vordergrund, wenn die Interagierenden ihre Orientierung auf eben diese Aufgabenbearbeitung hervorheben. Folglich trägt eine hohe Frequenz prüferseitiger Fragen zur Salienz der Kandidatenrolle bei, da den KandidatInnen dadurch wenig Raum bleibt, Themen selbstständig zu elaborieren und sich als Instanz auszuweisen, die über eine globale Sprechplanung verfügt (s. Teilkapitel 8.3). Aber nicht nur die Prüfersteuerung führt dazu, dass die Kandidatenrolle in den Fokus gerät. Vielmehr ist im Korpus auch zu beobachten, dass die KandidatInnen diese selbst hervorheben, indem sie ihre Orientierung auf das Beurteilt-werden anzeigen oder indem sie auf die Prüfungsmaterialien, den Prozess der Aufgabenlösung oder ihre Notizen zu den Aufgabenlösungen Bezug nehmen. Zudem inszenieren sie sich auch dadurch als KandidatInnen, dass sie ihr Wissen als gelernt und für Prüfungszwecke angeeignet kontextualisieren (s. auch Amorocho 2018b: 528).

Deontische Ebene: Anzeigen beschränkter Handlungsrechte

Da die Kandidaten- und die Prüferrolle mit asymmetrisch verteilten Handlungsrechten und -pflichten verbunden sind, zeigt sich ein DOING BEING CANDIDATE auch daran, dass KandidatInnen auf ihre beschränkten Handlungsrechte rekurrieren. Dies tun sie explizit, wenn sie durch Fragen zum gewünschten Vorgehen die prüferseitigen Entscheidungsbefugnisse relevant setzen. Ausdrucksseitig sind solche Fragen typischerweise durch die deontische Verwendung von Modalverben in Kombination mit der Sprecher- oder der Hörerdeixis realisiert (*darf ich, soll ich, muss ich* oder *möchten Sie*). Inhaltlich können die Fragen sowohl die allgemeine Prüfungsorganisation betreffen (z. B. *soll ich jetzt gehen*) als auch konkret auf die Wissenspräsentation bezogen sein (z. B. *darf ick jetzt das andere trotzdem noch erzählen*). Ein solches Anzeigen beschränkter Handlungsrechte ist eine Praktik der Positionierung in der Kandidatenrolle, die auf der deontischen Ebene anzusiedeln ist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt ist daher festzuhalten, dass ein DOING BEING CANDIDATE weniger unmittelbar die epistemische Ebene betrifft als das Demonstrieren von Expertise. Indem KandidatInnen aber ihre Orientierung auf das Abarbeiten von Prüfungsaufgaben und auf die Bewertung/Beurteilung durch die Prüfenden anzeigen, setzen sie zugleich ihre epistemische Abhängigkeit relevant.

9.1.2.3 DISPLAY von Unsicherheit und Nicht-Wissen

Herauszufinden, was ein/e KandidatIn weiß und was er/sie nicht weiß, ist eine zentrale Aufgabe von Prüfenden im Prüfungsgespräch. Allerdings ist Nicht-Wissen nicht direkt beobachtbar und wird in Prüfungsgesprächen auch nur selten explizit eingestanden. Daraus folgt, dass Prüfende aus einem bestimmten Verhalten des Prüflings schließen müssen, dass diese/r etwas nicht weiß. Das folgende Datum #9|13 ist ein Beispiel dafür, wie Nicht-Wissen interaktional „dingfest" gemacht wird. Es stammt aus dem rechtlichen Prüfungsteil. Zugrunde liegt der Fall der Altenpflegeschülerin Sabine, die beschuldigt wird, die Geldbörse von Frau Otto gestohlen zu haben.

#9|13 ((10:24–11:04))

TK1.2_SR, Kandidatin: Sandra Ray (L1: Igbo, Englisch, Niveau Deutsch: IH|B1.2), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH wie sieht es aus mit der haftung der ALtenpflegerin?
0002      sie ham °h vorhin das zivilrecht erWÄHNT,
0003 SR   JA:,
0004      (0.52)
0005 P|UH als SCHÜlerin,
0006      (0.62)
0007      wie sieht das da aus mit der HAFtung,
0008 SR   (3.73)
0009      äh AFtung,
0010      (0.54)
0011      ts: (1.18) ((stö[hnt))   ]
0012 P|UH                [im ziVIL]recht?
0013 SR   (0.87)
0014      NEE:,
0015      (1.61)
0016 P|UH ((lacht))
0017 SR   °h ja sie kann ihre RECHte dann auch ähm?;
0018      h° (1.16) mh: (2.09) ((schmatzt)) also wenn das nicht
          STIMMT,
0019      (1.06)
0020      KANN-
0021      (0.62)
0022      ((stöhnt))
0023      (7.16)
0024      °h (0.23) ((schmatzt)) ich [(WEI)],
0025 P|UH                           [ ANde]re frage?
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Insgesamt verdeutlicht das Beispiel, dass kandidatenseitiges Nicht-Wissen einen „uncomfortable moment" für beide Parteien darstellt (s. Kaufhold 2005: 91). Denn nicht nur aus Kandidatensicht ist die „Entlarvung" von Nicht-Wissen dispräferiert, sondern auch für die Prüfende bedeutet es, dass die thematische Progressivität sistiert wird, so dass ihr die Aufgabe zukommt, den Zusammenbruch der Prüfungsinteraktion zu verhindern und die Fortsetzung der Themenbearbeitung sicherzustellen. Wie es im vorliegenden Fall zu dem „uncomfortable moment" kommt, soll im Folgenden durch eine sequenzielle Analyse nachgezeichnet werden.

Der Ausschnitt beginnt mit der Frage der Prüferin nach der Haftung der Altenpflegerin (Zeile 1). Da die Kandidatin im Anschluss nicht den Turn ergreift, schließt die Prüferin eine Kontextualisierung an. Indem sie Sandra die vorgängige Erwähnung des Zivilrechts zuschreibt, setzt sie dieses Rechtsgebiet für die aktuelle Aufgabe relevant (Zeile 2). Danach reformuliert sie ihre Frage im Format einer Referenz-Aussage-Struktur (s. Fiehler 2009: 40), d.h., sie etabliert zunächst eine Referenz auf die Person, deren Haftung zur Disposition steht (*als SCHÜlerin,*: Zeile 5),[135] und schließt dann die Prädikation an (Zeile 7).

Danach fällt der Turn erneut an Sandra, die diesen nach einer fast viersekündigen Pause ergreift, ohne allerdings den FLOOR zu übernehmen. Stattdessen zeigt sie durch das Wiederholen des Themas der Frage (Zeile 9), die Interjektion *ts:* (Zeile 11) und das Stöhnen (Zeile 11) an, dass sie die konditionelle Relevanz erkennt, es ihr jedoch schwerfällt, sie zu bedienen.

Die Prüferin setzt daraufhin erneut das Zivilrecht relevant (Zeile 12) und bekräftigt auf diese Weise, dass die Antwortverpflichtung weiterhin Gültigkeit hat. Dadurch signalisiert sie erstens, dass sie das Problem der Kandidatin registriert hat, dass sie es zweitens aber noch immer für möglich hält, dass bei Sandra ein Wissen zum Gegenstand der Frage vorliegt.

Sandra äußert daraufhin die responsive Partikel *NEE:,* (Zeile 14). Da die Prüferin keine Entscheidungsfrage gestellt hat, kann dies keine Antwort auf der propositionalen Ebene darstellen. Vielmehr signalisiert Sandra durch *NEE:,* dass sie die Relevanzen der Frage nicht bedienen kann. Dies „demonstriert" sie anschließend durch zwei abgebrochene Turnkonstruktionseinheiten (Zeilen 17–20), auf die eine lange Pause von mehr als sieben Sekunden folgt (Zeile 23). Dass sie in Zeile 24 mit der Sprecherdeixis beginnt, legt die Vermutung nahe, dass sie zu einer Metakommentierung ansetzt. Möglich wäre, dass *ich WEI* (Zeile 24) den Beginn der negativen epistemischen Konstruktion *ich weiß (es) nicht* darstellt. Jedenfalls aber übernimmt die Prüferin überlappend den Turn und zeigt an, dass sie den Beitrag von Sandra als DISPLAY von Nicht-Wissen auffasst (Zeile 25).

135 Durch diese Referenzierung korrigiert sie zugleich den Status der eventuell haftungspflichtigen Person, denn in ihrer ersten Formulierung der Frage hat sie von *der haftung der ALtenpflegerin* gesprochen (Zeile 1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Indem sie der Kandidatin eine neue Frage anbietet, ergreift sie eine Maßnahme, um die Progressivität der Interaktion wiederherzustellen.

Der Ausschnitt verdeutlicht, dass bei der interaktionalen Dokumentation von Nicht-Wissen das Fortschreiten in der Zeit eine zentrale Rolle spielt. Denn ein wesentlicher Indikator dafür, dass KandidatInnen etwas nicht wissen, ist ihr Schweigen nach einer Prüfungsfrage (s. auch Wiesmann 1997: 231; Teilkapitel 8.1). Allerdings stellt sich die Frage, wie lang ein Schweigen sein muss, damit der/die Prüfende weiß, dass der/die KandidatIn nicht weiß. Diese Frage lässt sich auf der Basis der vorliegenden Daten nicht beantworten, denn selten wird das Schweigen so lange durchgehalten, bis der/die Prüfende den Turn wieder ergreift.[136] So schweigt auch Sandra nicht durchgängig, sondern wiederholt das Thema der Frage, stöhnt, äußert eine Interjektion und beginnt Turnkonstruktionseinheiten, die sie abbricht. All dies deutet auf ihre Probleme hin, die Relevanzen der Frage zu bearbeiten, ein eindeutiges DISPLAY von Nicht-Wissen ist es hingegen nicht. Entsprechend vergehen ca. 36 Sekunden zwischen der ersten Formulierung der Frage (Zeile 1) und dem Anbieten einer neuen Frage (Zeile 25). In dieser Zeitspanne verdichtet sich der Eindruck, dass die Indikatoren, die für sich genommen auch Unsicherheit anzeigen können, als DISPLAY von Nicht-Wissen zu bewerten sind.

Im Folgenden soll nun ein Überblick über Praktiken gegeben werden, durch die KandidatInnen ihre Unsicherheit und ihr Nicht-Wissen anzeigen. Ebenso wie das in Teilkapitel 9.1.2.1 beschriebene DISPLAY von Sicherheit wird auch Unsicherheit und Nicht-Wissen auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen angezeigt. So dienen auf der lexikalischen Ebene epistemische Marker wie *nach meinem Denken* oder *glaub ich* dazu, die Sicherheit im Hinblick auf einen Wissensinhalt herunterzustufen. Allerdings ist Unsicherheit in Bezug auf einen geäußerten Gegenstand nicht gleichzusetzen mit Unsicherheit in Bezug auf das geprüfte Wissen. Entscheidend scheint hierbei vielmehr zu sein, dass der/die KandidatIn den mangelnden epistemischen Zugang auch zu verantworten hat. So kann es durchaus zum Demonstrieren von Expertise beitragen, wenn Vermutungen über die AkteurInnen des Falls als solche ausgewiesen werden (s. auch Amorocho 2018b: 524). Demgegenüber kontextualisieren depräzisierende HEDGES, die die Unschärfe der Darstellung markieren (z.B. *sag ich mal, irgendwie so*), das Wissen eindeutig als nicht vollständig angeeignet. Auch Interjektionen wie *buah, puh, pf:h* und Exklamative wie *oh Gott* finden sich häufig in der Umgebung von Darstellungs- und Abrufproblemen.

Wie im Zuge der Analyse des Datums #9|7 dargelegt, wird Unsicherheit auf der prosodischen Ebene durch eine geringe Sprechflüssigkeit kontextualisiert, die

136 Das längste Schweigen in meinem Korpus dauert 12.58 Sekunden und stammt aus dem gleichen Prüfungsteil wie Datum #9|13. Es wird nicht von der Prüferin beendet, sondern von der Kandidatin, die die Prüfungsfrage reformuliert (s. Amorocho 2022: #8|12).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sich aus einer großen Pausendauer und -frequenz, vor allem turnintern, sowie aus dem Gebrauch von Häsitationsmarkern ergibt (s. Amorocho 2018b: 527). Die Disfluenzen tangieren auch die prosodische Einheitenbildung. Zudem kann die Salienz der Intonationsphrasen noch zusätzlich durch schwach ausgeprägte finale Tonhöhenbewegungen und wenig markante Fokusakzente verringert sein. Und schließlich tragen auch leises Sprechen bis hin zum Flüstern (s. auch Rahn 2014: 206; Nolda 1990: 84) sowie eine hohe bzw. eine variierende Sprechflüssigkeit zu einem DISPLAY von Unsicherheit bei.

Syntaktisch wird Unsicherheit bzw. Nicht-Wissen durch eine hohe Frequenz von Reparaturen sowie von Abbrüchen bzw. nicht eingelösten Projektionen angezeigt (z. B. *und ähm (2.62) genau*). Die Wiederholung von Wörtern oder Phrasen, insbesondere beim Auflisten von Wissenselementen (*ne Aphasie | dann ähm Apraxie | Aphasie*), deutet auf Abrufprobleme hin.

Wie bereits erwähnt, spielt Schweigen eine zentrale Rolle als Indikator für Nicht-Wissen. Dies gilt insbesondere dann, wenn sequenziell eine Antwort erforderlich wäre. Das Schweigen kann zudem durch praktische Handlungen wie das Blättern in den Notizen begleitet sein. Auch nonverbale Handlungen wie Stöhnen, Räuspern oder auffälliges Ein- und Ausatmen können hinzutreten (s. Datum #9|13).

Explizit wird Unsicherheit oder Nicht-Wissen durch Metakommentierungen dargelegt. Dazu gehören das Thematisieren von Abruf-, Formulierungs-, Planungs- oder Vorbereitungsproblemen (z. B. *jetzt bin ich völlig raus; kann man das so sagen*), das Eingestehen eines Fehlers (*ich glaub ich hab irgendwas durcheinandergebracht*) sowie selbstadressierte Planungsexothesen (*was ham wer denn*). Am explizitesten aber wird Nicht-Wissen durch negative epistemische Konstruktionen wie *ich weiß nicht* zum Ausdruck gebracht. Da in einem Prüfungsgespräch das Demonstrieren von Wissen zentral für die Beurteilung ist, wäre zu erwarten, dass KandidatInnen ein solch explizites Eingestehen von Nicht-Wissen vermeiden (s. auch Amorocho 2018b: 517). Tatsächlich ist das Muster (Sprecherdeixis) + *nicht wissen* im Korpus aber immerhin 22-mal belegt.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass *ich weiß nicht* keineswegs nur Nicht-Wissen anzeigt, sondern vielfältige Funktionen hat (s. zusammenfassend Helmer et al. 2016: 98–99). Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass das Muster nicht nur alleine die Antwort auf eine Frage bildet, sondern auch als Vorlauf (PREFACE) verwendet wird (s. Keevallik 2011) und als solcher die folgende Antwort als unsicher rahmt (s. Keevallik 2011: 187–193; Weatherall 2011: 10–18; Imo 2007: 136–140). Darüber hinaus dient das Muster auch dazu, die fehlende evidentielle Basis (s. Keevallik 2011: 193–195) oder die Irrelevanz einer Frage anzuzeigen (s. Helmer et al. 2016: 104–105) und fungiert als Häsitationsmarker, um Planungszeit zu gewinnen (s. Pekarek Doehler 2016: 160). Entsprechend zeigt sich für das Korpus der vorliegenden Arbeit, dass das Muster (Sprecherdeixis) + *nicht wissen* nur in zwei Fällen eindeutig verwendet wird, um anzuzeigen, dass die Relevan-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zen einer Frage nicht bearbeitet werden können (s. Amorocho 2018b: 514–515 sowie Datum #9|16). In drei weiteren Fällen wird es genutzt, um auf die generelle Unzugänglichkeit des Wissens wegen eines „Blackouts" zu verweisen. Demgegenüber ist in der Hälfte der Belege (N = 11) das Akkusativkomplement wie in den folgenden Beispielen als Nebensatz realisiert (s. #9|14 und #9|15).[137]

#9|14 ((10:10–10:16))

TK1.1_RH, Kandidatin: Rita Heintze (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1)

```
0001 RH °hhh (.) äh: hh° aber ansonsten weeß ich jetz nich wo se
        rauf worauf sie hiNAUSwollen;
```

#9|15 ((03:05–03:07))

TK1.2_KE, Kandidatin: Katrin Elsner (L1: Deutsch, Niveau: OP abgebrochen), Prüferin: nicht identifizierbar (P | X)

```
0001 KE   <<leise, teilweise flüsternd> hach ich weiß nicht wie ich
          das [jetzt SAgen (soll)] >;
0002 P|X      [proBLEme          ];
```

Beiden Belegen ist gemeinsam, dass auf den Matrixsatz mit negiertem epistemischen Verb (*weeß ich jetz nich*: #9|14: Zeile 1 bzw. *ich weiß nicht*: #9|15: Zeile 1) ein Nebensatz folgt, der auf das kommunikative Handeln der Beteiligten Bezug nimmt. Dies ist im Korpus mehrfach belegt. In diesen Fällen wird durch das Muster (Sprecherdeixis) + *nicht wissen* ein Formulierungs- bzw. Verständnisproblem thematisiert, nicht hingegen eine fachliche Wissenslücke. In Beispiel #9|14 kommt hinzu, dass die Kandidatin das Problem in der Frage der Prüfenden und damit in deren Verantwortungsbereich verortet (s. Keevallik 2011: 190). Ebenfalls außerhalb der epistemischen Verantwortung der KandidatInnen liegt ein Nicht-Wissen (s. auch Stivers et al. 2011: 17–19), welches die Falldarstellung betrifft, sofern die Informationen im Text nicht gegeben sind. Dieses kann folglich ohne Imagebedrohung eingestanden werden.

Anders liegt der Fall in dem folgenden Datum #9|16, in dem es um die Beantwortung einer prüferseitigen Frage geht. Das Beispiel entstammt einer Prüfung zum Thema Diabetes mellitus, in dem Ausschnitt geht es um Pflegeschwerpunkte. Vor dem Einsetzen des Transkripts hat der Prüfer die Kandidatin dazu aufgefordert, zwei, drei Pflegeschwerpunkte zu benennen, woraufhin diese mehrere Aspekte angeführt hat (Intimpflege, Pflege der Haut, Ernährung und die Sturzprophylaxe).

137 Dabei wird der Nebensatz allerdings in zwei Fällen nicht vollständig realisiert, sondern abgebrochen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#9|16 ((09:57–10:18))

TK2_BB_LF1.3, Kandidatin: Barbara Blechinger (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüfer: Philip Brandt, Ernst Rose

```
0001 P|PB fällt ihnen noch EIN [wichti]ger schwerpunkt ein,
0002 P|ER                      [JA    ]-
0003 BB   (0.3)
0004 P|PB     [JA ],
0005 P|ER ich [hab] AUCH was [zu] fragen;
0006 P|PB                    [JA],
0007      ge[NAU],
0008 P|ER   [JA ];
0009 P|PB ein GANZ wichtiger schwerpunkt in der pflege von
          diabetikern,
0010 BB   (1.15)
0011 P|PB PFLEgeschwerpunkt,
0012 BB   (0.53)
0013      ÄH::-
0014      (6.44)
0015      DJA;
0016      (1.24)
0017 P|PB ((schmatzt)) JA,
0018      (0.8)
0019      GUT.
0020      (0.21)
0021 BB   [WEISS]-=
0022 P|PB [GUT  ].
0023 BB   =KOMM ich jetzt ge[rade];
0024 P|PB                   [oKAY].
0025 BB   WEISS ich jetz[t nicht].
0026 P|ER               [  MACHT] ja nix.
```

Zu Beginn des Ausschnitts zeigt sich eine Konkurrenz der Prüfenden um das Fragerecht (Zeilen 1–8). Der Prüfende Philip Brandt insistiert allerdings auf seiner in Zeile 1 gestellten Frage nach einem wichtigen Schwerpunkt und reformuliert diese in Zeile 9. Dabei stuft er die Relevanz gegenüber der ersten Formulierung durch die Gradpartikel *GANZ* (Zeile 9) noch hoch. Durch seine Fragen weist er die vorangegangene Antwort der Kandidatin (nicht im Transkript) als unzureichend aus, denn diese hat bereits – wie von ihm gefordert – mehrere Pflegeschwerpunkte benannt. Gleichzeitig stellt er den gesuchten Wissensinhalt sowohl durch die Formulierung (*ein GANZ wichtiger schwerpunkt*: Zeile 9) als auch durch das Insistieren auf seinem Fragerecht als zentral dar. Dies impliziert eine hohe Verpflichtung der Kandidatin, diesen Pflegeschwerpunkt benennen zu können.

Allerdings deuten die Pausen und Häsitationsmarker im Anschluss darauf hin, dass sie eben dazu nicht in der Lage ist (Zeilen 12–18). Dies registriert auch der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Prüfer und initiiert spätestens durch seinen Turn in Zeile 19 (*GUT.*) eine Beendigung des Suchprozesses. Dass er die Wissenselizitation nicht fortsetzt, mag den knappen zeitlichen Ressourcen geschuldet sein. Denn bedenkt man, dass Prüfende vor der Aufgabe stehen, im vorgegebenen Zeitrahmen möglichst umfangreiche bewertbare Daten zu sammeln, so kann es durchaus sinnvoll sein, eine Frage zugunsten einer anderen aufzugeben (s. Vonen et al. 2022: 19–20). Im vorliegenden Fall kommt noch hinzu, dass auch der zweite Prüfende, Ernst Rose, zuvor bereits sein Fragerecht reklamiert hat (Zeile 5). Festzuhalten ist somit, dass der Prüfende Philip Brandt hier (in dritter Sequenzposition) den gescheiterten Antwortversuch quittiert und das Nicht-Wissen der Kandidatin damit interaktional dokumentiert ist.

Erst daraufhin wechselt die Kandidatin auf eine Meta-Ebene und äußert schließlich *WEISS ich jetzt nicht.* (Zeile 25). Dass ein solches Eingestehen von Nicht-Wissen grundsätzlich imagebedrohend ist, lässt sich für das hier betrachtete Beispiel anhand von drei Indikatoren belegen. Erstens bricht die Kandidatin zwei Turnkonstruktionseinheiten ab (Zeilen 21, 23), bevor sie *WEISS ich jetzt nicht* äußert. Sie perspektiviert zweitens ihre ausbleibende Antwort als keine grundsätzliche Wissenslücke, sondern zeigt durch die Temporaldeixis *jetzt* (Zeile 25) an, dass es sich um ein Problem des Wissensabrufs handelt (s. auch Rahn 2022: 315). Bedenkt man, dass ihr Nicht-Wissen ohnehin schon interaktional dokumentiert ist, betreibt sie damit „Schadensbegrenzung". Und schließlich belegt drittens die Reaktion des Prüfenden Ernst Rose die Imagebedrohung. Denn indem er ihr Eingestehen von Nicht-Wissen durch *MACHT ja nix.* (Zeile 26) kommentiert, behandelt er es wie das Geständnis eines Fehlverhaltens. Insofern zeigen sich die Interagierenden angesichts dieses Störfalls ihren Konsens darüber an, dass es die kandidatenseitige Pflicht ist, Wissen zu präsentieren und aktualisieren damit den Prüfungsrahmen (s. Teilkapitel 8.1).

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass das explizite Eingestehen von Nicht-Wissen in einem Prüfungsgespräch stark dispräferiert ist (s. Rahn 2022: 317) und als Antwort auf eine Frage sehr selten belegt ist. Wo es vorkommt, wird es in der Regel eingeschränkt oder abgeschwächt. Eine Ausnahme bilden allerdings Krisen, von den KandidatInnen selbst auch als „Blackout" oder „Hänger" bezeichnet. Werden diese thematisiert, so weisen die KandidatInnen im Zuge dessen auf die plötzliche Unzugänglichkeit ihres Wissens hin und stufen diese im Sinne eines „gar nicht mehr wissen" sogar noch hoch.

9.2 Positionierung in der beruflichen Rolle

Anders als Hochschulprüfungen zeichnen sich die hier untersuchten Prüfungsgespräche durch einen Berufsbezug aus. Das bedeutet, dass die KandidatInnen bereits während ihrer Ausbildung praktisch tätig sind und lernen, zunehmend selbstständig pflegerische Aufgaben zu übernehmen. Diese Orientierung auf das berufliche Handeln zeigt sich in den Prüfungsgesprächen insbesondere

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dort, wo die KandidatInnen die Situation im Fall einordnen und Maßnahmen für das dort beschriebene Problem ableiten. Der Bezug zu berufstypischen Situationen ist in den Prüfungsmaterialien allerdings in unterschiedlichem Maße angelegt. Wird er durch die Prüfungsaufgaben nicht relevant gesetzt, so können KandidatInnen pflegerisches Handeln weitgehend ausblenden und auf den Gegenstand orientieren (s. Teilkapitel 6.2). Aber auch wenn durch die Aufgaben das Lösen einer beruflichen Problemsituation gefordert ist, bleibt den KandidatInnen ein Spielraum, ob, wie und in welchem Umfang sie sich selbst in der Rolle der Pflegekraft darstellen. Entscheiden sie sich dafür, sich als pflegerisch Handelnde zu positionieren, so heben sie damit ihre AGENCY hervor (s. Kook 2015; Schwabe 2006; van Langenhove/Harré 1999: 24), d. h., sie wählen eine agentivische Darstellungsweise, bei der sie sich als aktiv handelnd präsentieren und damit auch ihre Kontrolle über das Geschehen ausweisen (s. Schwabe 2006: 206). Um solche Positionierungen in der Rolle der Pflegekraft soll es in dem vorliegenden Teilkapitel gehen. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie die KandidatInnen ihre AGENCY ausgestalten und durch die Darstellung ihres pflegerischen Handelns zugleich ein Fenster zu ihrer beruflichen Identität eröffnen (s. Holmes 2006).

Solche beruflichen Positionierungen werden zum Teil allerdings auch von den Prüfenden eingefordert. Perspektivieren sie die KandidatInnen nämlich durch ihre Fragen als Pflegekraft, so machen sie damit ein Anschließen an diese Perspektive erforderlich. Dabei unterscheiden sich die prüferseitigen Fremdpositionierungen allerdings im Hinblick darauf, wie der berufliche Rahmen eingeführt wird (s. Datum #9|17 bis #9|19).

#9|17 ((08:10–08:22))

TK1.2_AS, Kandidatin: Astrid Schultze (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Gabriele Steffens

0001 P|GS stellen sie sich mal vor sie ham diese saBIne in ihrem team;
0002 (1.3)
0003 machen sie mal ganz konkrete vorschläge wie gehen sie mit dieser (0.23) jungen frau UM,
0004 und °h ähm: (0.78) was bieten sie ihr denn vielleicht AN;

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#9|18 ((04:11–04:18))

TK1.2_MR, Kandidatin: Martha Romes Aguilar (L1: Spanisch, Niveau: AM|B2.2), Prüferin: Dora Salzmann

```
0001 P|DS GU[T].=
0002 MR     [M][ASSnahmen  ].
0003 P|DS      [=°h ich hab] ((schmatzt)) jetzt nur noch eine FRAge;
0004      was würden sie frau otto in der (0.29) aKUten situation
          sagen;
```

#9|19 ((10:21–10:27))

TK1.1_PA, Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH und JETZ is die frage;=
0002      =wie gehen sie damit als PFLEgekraft dann um;=
0003      =oder das: (.) TEAM als pflege(.)kräfte;
```

Im Beispiel #9|17 entwirft die Prüferin ein Szenario, welches sie durch den metapragmatischen Vorlauf *stellen sie sich mal vor* (Zeile 1) explizit im mentalen Raum lokalisiert. In diesem Szenario wird der Kandidatin die Rolle der Kollegin von Sabine, einer an einem Helfersyndrom leidenden Akteurin des Falls, zugewiesen, die dieser etwas vorschlägt bzw. anbietet. Die Kandidatin wird also im Fall verortet, gleichzeitig wird diese Verortung als ein Gedankenspiel ausgewiesen. Dadurch bleibt der Prüfungsrahmen präsent, was sich auch daran zeigt, dass die Referenz zwischen einem Kandidaten-Sie (*stellen sie sich mal vor*: Zeile 1; *machen sie mal ganz konkrete vorschläge*: Zeile 3) und einem Pflegekraft-Sie changiert (*sie ham diese saBIne in ihrem team*: Zeile 1*; wie gehen sie mit dieser (0.23) jungen frau UM*: Zeile 3; *was bieten sie ihr denn vielleicht AN*: Zeile 4).

Auch in Beispiel #9|18 wird die Pflegesituation durch den Konjunktiv als hypothetisch ausgewiesen (*was würden sie frau otto (0.29) in der aKUten situation sagen;*: Zeile 4). Allerdings führt die Prüferin das Szenario hier nicht explizit ein. Stattdessen positioniert sie die Kandidatin durch die Frage implizit als Pflegekraft, indem sie auf die berufsrelevante Aufgabe der kommunikativen Bewältigung einer kritischen Situation Bezug nimmt. Hinzuzufügen ist, dass die Positionierung durch den Kontext bereits etabliert ist, denn die Kandidatin hat sich zuvor selbst bereits in der Rolle der Pflegekraft präsentiert.

Demgegenüber weist die Prüferin der Kandidatin in Beispiel #9|19 explizit die Rolle der Pflegekraft zu (*sie […] als PFLEgekraft*: Zeile 2) und positioniert sie darüber hinaus auch als Mitglied eines Teams (*das: (.) TEAM als pflege(.)kräfte*: Zeile 3). Dass sie den Indikativ verwendet und die im Fallbeispiel beschriebene Situation damit als eine reale behandelt, gerät durch die einleitende Rahmung *und JETZ is die Frage;=* (Zeile 1) allerdings in den Hintergrund.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Allen drei Beispielen ist gemeinsam, dass durch die Fremdpositionierungen ein Rahmen eröffnet wird, in dem die AdressatInnen in der Rolle der Pflegekraft mit anderen AkteurInnen in Interaktion treten. Da diese AkteurInnen nicht zum Personal der Prüfungsgespräche gehören, sondern es sich um Charaktere handelt, die dem Vorstellungsraum entstammen, weisen die Positionierungen Ähnlichkeiten zu denen in Narrationen auf. Zugleich forcieren diese Fremdpositionierungen eine Selbstpositionierung der KandidatInnen als Pflegekraft (s. auch van Langenhove/Harré 1999: 26–27).

Die KandidatInnen positionieren sich aber auch eigeninitiativ als Pflegekraft. Ähnlich wie für die Prüfenden gezeigt, weisen sie dabei zum Teil explizit auf ihre berufliche Rolle hin (*ich als Fachkraft, ich … als Kollege*) oder sie nehmen implizit durch die Sprecher(gruppen)deixis auf ihre Rolle als Pflegekraft Bezug. Goffman (1981) beschreibt dies als Einbettung einer Figur in die eigene Rede.

> [A]s a speaker, we represent ourselves through the offices of a personal pronoun, typically 'I', and it is thus a *figure* – a figure in a statement – that serves as the agent, a protagonist in a *described* scene, a 'character' in an anecdote, someone after all, who belongs to the world that is spoken about, not the world in which the speaking occurs. (Goffman 1981: 147)

Die Situationen, in die die Figur eingebettet wird, sind häufig imaginiert, knüpfen aber im Teilkorpus Otto gewöhnlich an die Fallbeschreibung an. Durch die Einbettung ergeben sich Verschiebungen und Wechsel in der Referenz der Sprecherdeixis, denn diese verweist teils auf das Kandidaten-Ich, den/die SprecherIn in der Prüfungssituation, und andernteils auf das Pflegekraft-Ich, also auf die Figur, deren Handeln dargestellt wird.

Dabei haben die KandidatInnen gerade dann, wenn ihnen die Prüfenden für längere Zeit den FLOOR überlassen, Gelegenheit darzulegen, als was für eine Art von Pflegekraft sie sich sehen bzw. von den Prüfenden gesehen werden möchten. Im Folgenden werde ich anhand von Beispielen drei unterschiedliche Positionierungen in der beruflichen Rolle rekonstruieren.

Empathie und Engagement zeigen

Die erste Positionierung besteht im Demonstrieren einer empathischen und engagierten Haltung (s. auch Amorocho 2018b: 529–530). Dies zeigt sich an Datum #9|20, welches dem Pflegeteil einer Prüfung des Teilkorpus Otto entstammt. Die Kandidatin Sandra stellt ihre Reaktion in dem (hypothetischen) Fall dar, dass das verschwundene Portemonnaie der pflegebedürftigen Frau Otto wieder auftaucht.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#9|20 ((05:25–05:48))

TK1.2_SR, Kandidatin: Sandra Ray (L1: Igbo, Englisch, Niveau Deutsch: IH|B1.2)

```
0001 SR °h und in dem moMENT,
0002    (1.11)
0003    ((schmatzt)) JA:;=h°
0004    (0.3)
0005    ((schmatzt)) °h wenn sie die: (0.21) äh geldbörse ZÜcken;
0006    ich werde sie nicht fragen wo sie die (0.2) geld(0.29)
        borse geLASsen (0.35) habe,
0007    °h oder WIE: viel (0.57) drin;
0008    wie viel geld DRIN is-
0009    ich würde sie (0.4) einfach nur (.) verSTANden haben;=
0010    =und frag und sag HACH frau (0.55) otto;
0011    das ist sehr SCHWER;
```

Die Kandidatin entwirft in dem Ausschnitt ein Szenario, in dem sie (als Pflegekraft) mit der demenziell erkrankten Frau Otto kommuniziert. Dadurch, dass sie ihr eigenes Handeln in den Vordergrund stellt, während Frau Otto passiv bleibt, hebt sie ihre AGENCY hervor.

Im Rahmen des entworfenen Szenarios kontrastiert Sandra zwei unterschiedliche Reaktionen auf das Wiederfinden des Portemonnaies, einerseits eine Befragung von Frau Otto zu ihrer Geldbörse (Zeilen 6–8) und andererseits das Demonstrieren von Verständnis (Zeilen 9–11). Da sie das erstgenannte Verhalten explizit negiert, konstruiert sie damit eine ALTER-Position, der sie die eigene EGO-Position entgegenstellt (s. Sacher 2012), und weist insofern auf ihre normative Orientierung hin. Sie stellt sich somit als eine Pflegekraft dar, die die emotionale Nähe zu der Bewohnerin höher gewichtet als eine nachträgliche Klärung des Sachverhalts, die möglicherweise von dieser als ein Verhör empfunden werden könnte. Ihre empathische Haltung setzt sie zusätzlich durch die animierte Rede (s. Ehmer 2011) mit Frau Otto in Szene (Zeilen 10–11). Hier überlagert die Stimme der Pflegekraft die der Kandidatin (s. Günthner 2002), wie insbesondere die Interjektion *HACH* (Zeile 10) verdeutlicht. Indem die Kandidatin diese mit höherer Lautstärke spricht und dabei ausatmet (s. Günthner 2002: 61–66), demonstriert sie ihren empathischen Umgang mit der Bewohnerin. Allerdings ist zu bedenken, dass es sich dabei um eine Inszenierung in der Prüfung und für die Prüferin handelt und dass es die Kandidatin ist, die die Äußerung der Pflegekraft physisch hervorbringt (s. Goffman 1981: 147).

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die Kandidatin als eine empathische Pflegekraft positioniert, die sich auch dann für die Pflegebedürftigen engagiert, wenn das rechtlich relevante Problem (die verschwundene Geldbörse) bereits abgewendet ist. Mit der Imaginierung und Animierung wählt sie Praktiken, die einerseits geeignet sind, ihre empathische Haltung zu demonstrieren, und die ihr andererseits trotz ihrer beschränkten Sprachkompetenz zur Verfügung stehen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Planen und Vermarkten/Beraten

Die Kandidatin Sandra schafft durch die Ausgestaltung einer imaginierten Situation eine Nähe zu der pflegebedürftigen Frau Otto. Sie beschreibt und demonstriert in dem analysierten Ausschnitt ein Verhalten, mit dem sie in der Rolle der Pflegekraft auf die Erfordernisse eben dieser Situation reagiert. Demgegenüber wählt Matthias in Datum #9|21 die im Fall beschriebene Situation als Ausgangspunkt, um einen generellen Maßnahmenplan für Frau Otto aufzustellen.

#9|21 ((02:49–03:52))

TK1.2_MS, Kandidat: Matthias Stude (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

0001 MS in DIEsem fall is es jetzt so dass frau otto;=
0002 =da hab ich jetzt vor allem zwei <<knarrend> äh:: > PFLEgeprobleme im moment erkannt,=
0003 =das erste ist die demenz im verbindung mit der starken SEHbehinderung,=°hh
0004 das ist natürlich immer n: großes äh:m: verLETZungsrisiko-
0005 wegen: erhöhter STURZgefahr,
0006 wir äh bieten: °hhh als LÖsungsmöglichkeiten für: frau otto natürlich an ähm:::;
0007 dass wir einen ordentlichen ausgleich zwischen beleuchtung und hm:? NICHTbeleuchtung,=
0008 =also damit MEIN ich,=°hh
0009 es soll alles ordentlich schön AUSgeleuchtet sein damit die das sieht,=
0010 =aber es darf auch nicht ZU krell sein damit_s reflektiert,=
0011 =damit sie sich geBLENdet fühlt,=
0012 =also da muss man n n ordentliches MITtelmaß finden,
0013 °h wir geben ihr natürlich durch ihre demenz auch viel FREIräum;=
0014 =dass sie sich beWEgen kann,=°hh
0015 setzen ähm::: (.) durch die bise sehbehinderung auch beim ESsen reizpunkte,=
0016 =also nicht dass zum beispiel n °h weißes essen auf weißen TELler liegt,=
0017 =das wär natürlich KONtraproduktiv,=°hhh
0018 JA;
0019 (0.41)
0020 ähm: und achten (ha) natürlich auf die extrinsischen und intrinsischen fakTOren-
0021 wo wir °hh dann die be äh passenden maßnahmen ABleiten;

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zunächst fällt auf, dass Matthias das FOOTING in dem Ausschnitt vom Kandidaten-Ich (Zeile 2) zum Pflegekraft-Wir (ab Zeile 6) verschiebt.[138] Das heißt, er gebraucht ab dem Moment die Sprechergruppendeixis, als er sich den Maßnahmen zuwendet (Zeile 6), obwohl er weiterhin als einzelner Sprecher in Erscheinung tritt. Sacks (1992/1995: II: 391) bezeichnet dies als „organizational references". Im Unterschied zu einer Referenzierung im Singular verweist der/die SprecherIn damit auf sich als Mitglied oder VertreterIn einer Organisation (s. Malone 1997: 48). Dies ist typisch für die institutionelle Kommunikation (s. Drew/Heritage 1992: 30–31), in der SprecherInnen nicht als Individuen in Erscheinung treten, sondern für ihre Institution sprechen:

> [...] speakers use the self-referring *we* to invoke an institutional over a personal identity, thereby indicating that they are speaking as representatives, or on behalf, of an organization. (Drew/Heritage 1992: 30)

Dies kann – wie Silverman (1987: 58) am Material eines Arzt-Patienten-Gespräches zeigt – dem Zurückweisen persönlicher Verantwortlichkeit dienen. In dem vorliegenden Fall allerdings demonstriert Matthias damit vor allem seine Identifikation mit einer (imaginierten) Institution und die Relevanz des Arbeitens im Team. Dieses COMMITMENT zeigt sich – wie ich im Folgenden genauer darlegen möchte – daran, dass er die fiktive Einrichtung in einem so positiven Licht erscheinen lässt, dass seine Darstellung beinahe Marketingcharakter hat.

Das positive Image ergibt sich zunächst aus der Art der vorgeschlagenen Maßnahmen. Diese betreffen nämlich nicht die pflegerische Basis-Versorgung von Frau Otto, sondern sind an der Optimierung ihrer Lebensqualität orientiert. Matthias entfaltet geradezu ein Panorama, wie die Einrichtung durch die Schaffung eines für sie optimalen Umfeldes für ihr Wohlbefinden sorgt.

Zudem stellt er das reflektierte und vernunftorientierte Vorgehen der Einrichtung heraus, indem er Maßnahmen nicht nur nennt, sondern auch begründet. Der Vernunftgedanke manifestiert sich auch im „Prinzipientopos des Maßhaltens" (Furthmann 2006: 259). Diesen ruft Matthias dadurch auf, dass er von einem Ausgleich zwischen Beleuchtung und Nicht-Beleuchtung spricht und im Zuge dessen ein *ordentliches MITtelmaß* (Zeile 12) als Handlungsmaxime etabliert (s. zu Maximenwissen Ehlich/Rehbein 1977a: 60–66) Schließlich ergibt sich die Positivdarstellung der Einrichtung auch durch die Wahl von Verben wie *anbieten* (Zeile 6), *geben* (Zeile 13) und *achten auf* (Zeile 20). Diese sind auf der syntaktischen Ebene dadurch gekennzeichnet, dass die Sprechergruppendeixis *wir* die Agensposition besetzt, wodurch die AGENCY des Pflegeteams hervorge-

138 Um eine Verlagerung des FOOTINGS handelt es sich insofern, als der/die SprecherIn sich als Mitglied einer größeren Gemeinschaft darstellt und insofern die soziale Verantwortung für das Gesagte bei dem PRINCIPAL liegt. Der/Die SprecherIn ist also lediglich AutorIn und AnimatorIn des Gesagten (s. Goffman 1981: 144). Zum Verhältnis von Positionierung und FOOTING, s. genauer Ribeiro (2006: 50).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hoben wird. Zudem sind sie aufgrund ihrer Lexik geeignet, die fürsorgliche und klientenorientierte Haltung der Einrichtung hervorzuheben.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich Matthias in dem Ausschnitt als Vertreter einer imaginierten Einrichtung positioniert. Indem er diese als vernunftorientiert und fürsorglich darstellt, präsentiert er sich selbst als eine Pflegekraft, die qualifiziert ist, die Einrichtung nach außen hin zu repräsentieren. Seine Darstellung erinnert dadurch an ein Gespräch mit potenziellen KundInnen, Angehörigen von Pflegebedürftigen etwa, die von den Vorzügen der Einrichtung überzeugt werden sollen. Mit anderen Worten etabliert Matthias hier einen „Vermarktungsrahmen", der die Prüfungssituation in den Hintergrund treten lässt. Zugleich weist er sich durch die Strukturierung des Ausschnitts in Probleme (Zeilen 1–5) und Lösungsmöglichkeiten (Zeilen 6–21) als Pflegekraft aus, die Maßnahmen auf der Grundlage einer Situationsanalyse plant. Betrachtet man die rekonstruierten Merkmale in der Zusammenschau, so bedient er durch seine Darstellung zumindest äußerlich die drei zentralen Anforderungsbereiche pflegerischen Handelns, welche in einem Einschätzen komplexer Situationen, im Planen (und Ergreifen) von Maßnahmen und in einer Verständigung über Maßnahmen mit den Beteiligten bestehen (s. z. B. Benner 2012; Darmann 2000a, b). Insofern demonstriert Matthias durch die Präsentation seines Maßnahmenplans auch eine professionelle Haltung.

Neben dem hier rekonstruierten Vermarktungsrahmen ist im Korpus zudem die Gestaltung als beratungsähnliche Situation zu beobachten (s. dazu genauer Datum #9|25). Dabei rahmen die KandidatInnen ihre Lösungsvorschläge als Handlungsempfehlungen, wie sie beispielsweise in einer Teamsitzung geäußert werden könnten.

Handlungsregeln befolgen und helfen

Wenn die KandidatInnen in ihrer Darstellung das Planen von Maßnahmen und das Vermarkten bzw. Beraten fokussieren, so perspektivieren sie den Pflegeberuf dadurch als eine Tätigkeit, die durch das Treffen begründeter Entscheidungen geprägt ist. Dem steht eine Positionierung gegenüber, bei der das Befolgen (ärztlicher) Handlungsregeln relevant gesetzt wird (s. auch Amorocho 2017: 145). Dies möchte ich anhand von Datum #9|22 verdeutlichen, in dem es um die Pflege eines Menschen mit Herzinsuffizienz geht.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#9|22 ((04:18–05:09))

TK2_AR_LF1.3, Kandidatin: Alima Rihan (L1: Arabisch, Niveau Deutsch: AM|B2.2)

0001 AR °hh äh was ich dann bei der ernährung ganz wichtig drauf zu ACHten is;
0002 (0.58)
0003 °h also bei der FLÜSsigkeit,=
0004 =äh das muss der ARZT entscheiden wie viel er an flüssigkeit darf,
0005 (1.58)
0006 äh BEI dem-=
0007 =also wenn er_s dann später im späteren verlauf darf er ja b so_ne bestimmte ähm nur b ne bestimmte beGRENzung,
0008 (0.42)
0009 und das muss ich ACHten,
0010 °h äh dass er al gerade im SOMmer,=
0011 =weil_s ja so heiß is und die menschen DURST haben kann ich das mit kleinem eiswürfel?
0012 (0.23)
0013 die muss ich aber natürlich daZUzählen,
0014 °hhh (0.28) u:nd äh bei der ernährung der muss NAtriumarm,
0015 und KAliumarm,
0016 (0.38)
0017 weil kalium is ja dafür da dass er (.) vermehrt hert(.)RHYTHSmusstörungen bekommt,
0018 °hh und bei dem (.) NAtriumarm wegen-
0019 dass er dann vermehrt DURST bekommt;
0020 u:nd dass er denn BLUT,
0021 dass der BLUThochdruck bekommt,
0022 und das wollen wir ja verMEIden?

Die Kandidatin Alima stellt in dem Ausschnitt dar, was bei der Pflege eines Menschen mit Herzinsuffizienz im Hinblick auf die Ernährung zu beachten ist. Dabei verweist sie mit der Sprecherdeixis *ich* (z.B. Zeile 9) auf sich in der Rolle der Pflegekraft. Daneben kommen der *ARZT* (Zeile 4) und *er* als weitere Akteure vor (z.B. Zeile 4). Allerdings bezieht sich die Anapher *er* hier nicht auf den im Fall beschriebenen Patienten Theo Fröhlich, sondern es handelt sich um ein generisches *er*. Dies zeigt sich erstens daran, dass die Kandidatin die Referenz vor dem hier präsentierten Ausschnitt durch eine generische nominale Charakterisierung etabliert hat (*mensch der nen HERZinsuffizienz hat*) und zweitens daran, dass keiner der im Fall beschriebenen Lebensumstände in ihrer Darstellung Berücksichtigung findet. Folglich geht es hier nicht um die Planung von individuellen, auf die Bedürfnisse eines Patienten / einer Patientin abgestimmte Maßnahmen, sondern um allgemeine Regeln für die Pflege eines Menschen mit einem bestimmten Krankheitsbild.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Regelorientierung zeigt sich an der häufigen Verwendung der Modalverben *müssen* und *dürfen* (s. auch Amorocho 2017: 145). Pflegerische Tätigkeit wird dadurch als durch Gebote bestimmt perspektiviert (s. Weinrich 1993: 300–302). Im Unterschied zu Matthias, der durch das Planen von Maßnahmen seinen Handlungsspielraum hervorhebt, steht bei Alima die Begrenzung von Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass der Arzt in der Rolle des Entscheidungsträgers eingeführt wird (Zeile 4), an dessen Vorgaben sich PatientIn (und Pflegekraft) halten müssen.

Die Kandidatin positioniert sich folglich als pflichtbewusste Pflegekraft, die ihr berufliches Handeln verbindlichen Regeln unterstellt. Indem sie dabei auch wechselnde Bedingungen wie die Jahreszeiten bedenkt, zeigt sie ihr detailliertes Regelwissen. Eine solche Positionierung kann mit einem Verständnis von Pflege als einer helfenden Tätigkeit einhergehen. In dem obigen Beispiel deutet sich dies in der Abgrenzung der ärztlichen von den pflegerischen Aufgaben nur an.

In der Pflegewissenschaft gilt ein solches Berufsverständnis als überholt, denn die Pflege betont seit Längerem ihre Eigenständigkeit gegenüber der Medizin. Entsprechend wurde ein auf das Helfen ausgerichtetes Selbstverständnis im Zuge der Professionalisierung der Pflegeberufe durch ein vielschichtiges Anforderungsprofil ersetzt (s. Bartholomeyczik 1997: 12–14). Und auch das Konzept der Regelorientierung, bei dem den SchülerInnen statt „fallspezifischer Urteilsfähigkeit […] Standardmaßnahmen und Rezepte vermittelt werden" (Darmann-Finck 2006: 191), wird aus pflegedidaktischer Sicht kritisiert. Da berufliche Situationen komplex seien, bräuchten SchülerInnen Einsicht in wissenschaftsbasierte Begründungen von Handlungsregeln, um in konkreten Situationen angemessen entscheiden zu können (s. Darmann-Finck 2006: 190). Allerdings stellt Darmann-Finck (2006) zugleich fest, dass eben dieses Konzept der Regelorientierung in den von ihr untersuchten Unterrichtsstunden dominiert. Dass sich ein solches Pflegeverständnis, wenn es in der Wissensvermittlung (noch immer) vorherrschend sein sollte, auf die Positionierungen in der Prüfung auswirkt, ist anzunehmen. Zudem ist mit Blick auf die Pflegeprüfungen des Teilkorpus Per davon auszugehen, dass eine Ausrichtung auf allgemeine Handlungsregeln durch das weitgehende Fehlen eines Fallbezugs begünstigt wird, denn dadurch entfällt das Erfordernis eines Zuschnitts auf eine spezifische Situation. Trotz dieser exogenen Faktoren aber, die die Regelorientierung von Alima in #9|22 möglicherweise befördern, lässt sich im Korpus insgesamt auch beobachten, dass sich KandidatInnen einerseits über verschiedene Prüfungsteile bzw. Teilprüfungen gleichlaufend positionieren und dass es andererseits Unterschiede zwischen KandidatInnen im Hinblick auf ihre Positionierungsaktivitäten gibt, obwohl diese dieselben Prüfungsaufgaben bearbeiten. Letzteres zeigt sich etwa an den Datenbeispielen #9|23 bis #9|25, die ich im folgenden Teilkapitel analysieren werde, um die Positionierungspraktiken in ihrem Zusammenspiel zu beschreiben.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

9.3 Zusammenspiel von beruflicher und epistemischer Positionierung

In den vorherigen Teilkapiteln wurden die epistemischen und die beruflichen Positionierungspraktiken getrennt behandelt. Eine solche Trennung erscheint für Analysezwecke sinnvoll, in den Prüfungsgesprächen hingegen treten beide Arten der Positionierung gemeinsam auf. Aus diesem Grund möchte ich die analytische Trennung im Folgenden aufgeben und das Zusammenspiel von epistemischer und beruflicher Positionierung in den Blick nehmen. Dabei werde ich am Material von drei inhaltlich vergleichbaren Beispielen für jeden Prüfling ein „Gesamtpanorama" rekonstruieren, welches sich aus der Zusammenschau der Positionierungspraktiken ergibt (s. #9|23 bis #9|25).

Die Beispiele entstammen dem Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' des psychologischen Prüfungsteils. Das im Fall dargestellte Problem besteht darin, dass die Auszubildende Frau Gern gewalttätig reagiert, als die demenziell erkrankte Frau Otto sie beschuldigt, ihre Geldbörse gestohlen zu haben. In den Ausschnitten geht es um die Frage, welche Maßnahmen angesichts dieses Gewaltausbruchs zu ergreifen wären.

#9|23 ((14:27–15:21))

TK1.1_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2)

0001 BA diese ganze situation aufzulösen is relativ SCHWIErig,=
0002 =am besten ist wenn man da eigentlich prophyLAKtisch gegen vorgeht,=h°
0003 ähm:: und prophylaktisch könnte man: (.) das machen indem man sich auf jeden fall über die KRANKheitsbilder informiert,
0004 und biograFIEN die vorliegen,=°hh
0005 (1.49)
0006 ähm indem man auch bestimmte kommunikaTIONSregeln einhält,
0007 wo ich auch vorhin schon mal kurz drauf EINgegangen bin,
0008 (0.33)
0009 °hh (2.88) und indem die ähm altenpflegeschülerin auf jeden fall auch äh unter ANleitung genommen wird,
0010 da sie ja auf jeden fall noch SCHÜlerin is:-
0011 ähm damit sie auch lernt mit solchen situationen UMzugehen;=
0012 =wenn so ne situation einmal pasSIERT is:,
0013 äh:m: (.) hilft auf jeden fall (0.36) n TEAMgespräch,
0014 weil hier drinne kommt auch vor dass ja die anderen äh pflegekräfte die frau otto AUCH als sehr schwierig patientin einschätzen,=°hhh
0015 (0.98)
0016 u:nd äh:m: (1.27) ((schluckt)) dass man im team klärt wie man mit ähm in solchen situationen m mit der DAme umgeht;

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Kandidat Benjamin stellt seinen Ausführungen eine Art Präambel zum grundsätzlichen Umgang mit Gewalt voran (Zeilen 1–2). Demnach seien prophylaktische Maßnahmen einem Reagieren auf eine akute Situation vorzuziehen. Entsprechend dieser Präferenz arrangiert und gewichtet er seine anschließende Darlegung von Maßnahmen. Zuerst nämlich nennt er mehrere prophylaktische Maßnahmen (sich über Krankheitsbilder und Biografien informieren; Kommunikationsregeln einhalten; Altenpflegeschülerin unter Anleitung nehmen: Zeilen 3–11) und bringt erst danach das Teamgespräch als eine Maßnahme in der akuten Situation ein (Zeilen 12–16), die er durch ein Belegen am Text begründet (Zeile 14).

Durch die einleitende Präambel baut der Kandidat eine globale Erwartung auf, die er durch seine anschließenden Ausführungen zu prophylaktischen und akuten Maßnahmen einlöst. Daran zeigt sich, dass der Ausschnitt auf der Makroebene konzipiert ist. Auch syntaktisch realisiert Benjamin komplexe Projekte, die über mehrere Intonationsphrasen hinweg reichen. So bringt er die prophylaktischen Maßnahmen beispielsweise in Form einer Dreierliste ein, wobei jedes Listenelement durch modales *indem* eingeführt wird (Zeilen 3–11). Durch dieses hohe Maß an globaler Planung und Strukturiertheit hat seine Darstellung vortragsähnlichen Charakter. Damit weist er sich als deontisch unabhängig aus. Dieser Eindruck wird durch die Metakommentierung *wo ich auch vorhin schon mal kurz drauf EINgegangen bin,* (Zeile 7) verstärkt, durch die er den Bezug zu einem anderen Prüfungsteil herstellt und dadurch als sprechplanende Instanz in Erscheinung tritt.

Die Strukturiertheit auf der syntaktischen Ebene geht mit einer deutlichen prosodischen Gliederung einher, Intonationsphrasen und Fokusakzente sind eindeutig markiert. Dies trägt zu einem DISPLAY von Sicherheit bei. Zudem wird der Ausschnitt flüssig durchformuliert und es finden sich kaum depräzisierende HEDGES oder epistemische Marker, die die Sicherheit herunterstufen (s. allerdings *eigentlich*, Zeile 2).

Durch den vortragsähnlichen Stil und die Sicherheit, mit der Benjamin sein Wissen darstellt, präsentiert er sich als Experte. Zudem trägt auch die Präambel, in der er die grundsätzlichen Erfolgsaussichten unterschiedlicher Maßnahmentypen bewertet, zum Demonstrieren von Expertise bei (Zeilen 1–2), da es sich dabei um eine typische Expertenaktivität handelt (s. Klemm 2016: 184). Zugleich schafft er sich selbst dadurch den Rahmen, um seine beruflichen Kompetenzen herauszustellen. Denn erstens kann er zeigen, dass er über die nötigen Ressourcen verfügt, damit es gar nicht erst zu den dispräferierten Gewaltausbrüchen kommt, und zweitens demonstriert er, dass er, selbst wenn es dazu kommt, also in einer Situation, die er selbst als *SCHWIErig* (Zeile 1) aufgebaut hat, angemessen zu reagieren wüsste.

In den Zeilen 9 bis 11 stellt Benjamin heraus, dass die Auszubildende unter Anleitung genommen werden muss, *da sie ja auf jeden fall noch SCHÜlerin is:–* (Zei-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

le 10). Dadurch baut er eine Distanz zu ihr als Mitglied der Gruppe der SchülerInnen auf. Dies ist insofern augenfällig, als er ebenso wie sie dieser Gruppe angehört. Trotz dieser faktisch identischen sozialen Position aber beansprucht er für sich einen überlegenen epistemischen Status. Dies zeigt sich daran, dass er für sich Wissen in Anspruch nimmt, welches er ihr abspricht. Denn durch seine Darstellung demonstriert er, dass er weiß, wie man eine derartige Gewaltsituation verhindert, während sie erst noch lernen muss, mit solchen Situationen umzugehen (Zeile 11). Der Kandidat nutzt also den Fall, um mit der Anleitungsbedürftigkeit der Schülerin eine ALTER-Position aufzubauen, vor deren Folie er seine wissende EGO-Position darstellt (s. Sacher 2012). Dadurch unterstreicht er seinen Expertenstatus.

Vergleicht man Benjamins Darstellung mit den in Teilkapitel 9.2 präsentierten Beispielen, so fällt auf, dass er die Maßnahmen nicht unter Verwendung der Sprecherdeixis einbringt, sondern *man*-Formulierungen wählt. Damit nutzt er eine sprachliche Form, durch die die Maßnahmen als allgemeine Handlungsregeln perspektiviert werden. Insofern beansprucht Benjamin mit seinen Formulierungen einerseits Allgemeingültigkeit, unterlässt es andererseits aber, seine AGENCY als Pflegekraft herauszustellen. Im Gegenteil verwendet er neben den *man*-Formulierungen auch agenslose Konstruktionen wie *unter ANleitung genommen wird* (Zeile 9) oder *hilft […] n TEAMgespräch* (Zeile 13), durch die Handelnde vollständig aus der Darstellung eliminiert werden. Diese Ausblendung von konkreten AkteurInnen geht mit einer distanzierten Perspektive auf den Fall einher. So ist Benjamins Darstellung wenig an der dort beschriebenen Situation orientiert, was sich daran zeigt, dass er ausführlich auf prophylaktische Maßnahmen eingeht, obwohl diese angesichts der bereits eskalierten Situation gar keine Handlungsoption mehr darstellen. Der im Fall dargestellte Sachverhalt hingegen wird durch konditionales *wenn* (Zeile 12) eingeführt und bildet damit nicht den Ausgangspunkt der Lösungssuche. Vielmehr behandelt Benjamin ihn als ein mögliches Ereignis, für dessen Eintreten er geeignete Maßnahmen „durchspielt". Zudem spricht er allgemein von *KRANKheitsbilder[n]* (Zeile 3) und *biograFIEN* (Zeile 4), obwohl es in dem Fall konkret um das Krankheitsbild Demenz geht und die Biografie der demenziell erkrankten Frau Otto einzubeziehen wäre. Entsprechend verwendet er mehrfach die Aspektdeixis *so* (Zeile 12) bzw. *solch-* (Zeilen 11, 16), um den Sachverhalt unter Verweis auf seine Exemplarizität neu zu fokussieren (s. Schilling 2001: 192, 223). Er behandelt ihn folglich als eine prototypische Situation (*so ne situation*: Zeile 12) bzw. als ein Beispiel für einen Situationstypen (*mit/in solchen situationen:* Zeilen 11, 16). Dies alles zeigt, dass Benjamin nicht an der Lösung eines konkreten Problems arbeitet, sondern allgemeingültiges Wissen zur Vermeidung von und zum Umgang mit (Gewalt-)Krisen darbietet.

Die einzige Ausnahme bildet die Turnkonstruktionseinheit in Zeile 14, in der Benjamin auf den konkreten Sachverhalt Bezug nimmt. Hier fällt auf, dass er durch Nennung des Eigennamens auf die Bewohnerin referiert (*frau otto*: Zei-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

le 14), während sich seine Personenreferenzen sonst auf die berufliche Rolle beziehen. Trotz der Bezugnahme auf die konkrete Situation aber behält Benjamin seine Distanz zum Fall bei. Dies zeigt sich an der Lokaldeixis *hier drinne* (Zeile 14), mit der er auf den Fall als ein Objekt verweist, das sich im gemeinsamen Wahrnehmungsraum befindet (s. auch Rahn 2022: 124). Damit behandelt er ihn als Text, dem er Informationen entnimmt, nicht hingegen als Situation, in die er sich hineinprojiziert und die er weiter ausgestaltet. Der Bezug auf den Fall wiederum dient zur Begründung der Maßnahme „Teamgespräch".

Insgesamt positioniert Benjamin sich als Experte, indem er sein Wissen zum Thema „Vermeidung von und Umgang mit (Gewalt-)Krisen" vortragsähnlich als sicher gewusstes Fachwissen präsentiert. Dabei abstrahiert er den konkreten Sachverhalt weitgehend zu einem Situationstyp und wählt eine generische Darstellungsweise, durch die die genannten Maßnahmen den Charakter von allgemeingültigen Handlungsregeln erhalten (s. Amorocho 2018b: 532). Er bringt sich selbst nicht in der Rolle der Pflegekraft in das Gespräch ein, positioniert sich aber im Verhältnis zu der Altenpflegeschülerin als epistemisch überlegen und distanziert sich damit auch von der sozialen Kategorie des Schülers / der Schülerin.

Das Beispiel von Benjamin möchte ich nun mit Datum #9|24 kontrastieren, welches thematisch ähnlich ist, sich im Hinblick auf die Positionierungspraktiken aber deutlich unterscheidet.

#9|24 ((10:04–11:10))

TK1.1_MD, Kandidatin: Mari Dejagah (L1: Armenisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferinnen: Marianne Brinker, nicht identifizierbare Prüferin (P | X)

```
0001 P|MB oKAY;
0002      dann gehen_wa nochmal zum SCHLUSS ähm;
0003      °h welche LÖsungsvorschläge hätten sie jetzt [zu machen];
0004 MD                                               [°h       ]
          ((schmatzt)) (0.21) äh LÖsungvor vorschläge is das dass
          ich ähm:;
0005      na ja die sache is dass die frau: die m die die die diu
          TOCHter,
0006      die angehörigen denken AUCH dass die mutti äh richtig
          sacht,
0007      °hh also ich denke °h das müssen wir eine TEAMsitzung,
0008      °h äh in einer TEAMsitz sitzung r[ichtig    ] darüber
          diese probleme °h weiter äh graben,=
0009 P|X                                    [((hustet))]
0010 MD   =sozusagen wei w: weitere °h äh:m: mh: SAche,
0011      p probleme richtig bei frau äh bei frau OTto nochmal
          aussuchen-
0012      (0.96)
0013      ((schnalzt)) °hh woher KOMMT diese sache;
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0014        NE,=°h
0015        ähm:: warum ist sie so UNsischer;
0016        äh w äh warum ist sie so UNsischer und behauptet so ne
            sache;
0017        (0.56)
0018        dokumentation nochmal DURSCHführen,
0019        (0.94)
0020        ((schmatzt)) und °h nochmal mit frau GERN darüber reden-
0021        °h und über mit frau gern darüber reden dass man °h die
            konseQUENzen,
0022        (0.25)
0023        vor allem weil sie eine mh auszu (.) AUSzubildende ist;
0024        da ähm über die konseQUENze reden;
0025        so redet man NISCHT mit bewohnerin.
0026        [DAS darf] auf jeden fall;
0027 P|MB   [oKAY    ];
0028        (0.28)
0029        [wir müssen leider SCHLUSS machen].
0030 MD     [       ka KEInen fall so was sei]n.
```

Eingangs orientiert die Prüferin die Kandidatin auf Lösungsvorschläge und damit auf den Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' (Zeilen 1–3). Die Kandidatin Mari übernimmt nach kurzer Verzögerung diese Orientierung (Zeilen 4), bricht die begonnene Turnkonstruktionseinheit aber ab. Eingeleitet durch *na ja* (Zeile 5), das eine disalignierende Antwort indiziert (s. Amorocho i.V.b, 2022: 404–407), verschiebt sie den Fokus auf die Konfliktsituation und führt an, dass die Angehörigen den Anschuldigungen, die Frau Otto gegen Frau Gern erhebt, glauben (Zeilen 5–6). Ab Zeile 7 bearbeitet sie die Relevanzen der Prüfungsfrage, indem sie drei Maßnahmen anführt. Diese sind erstens das Abhalten einer Teamsitzung, um den Ursachen von Frau Ottos Verhalten nachzugehen (Zeilen 7–16), zweitens das Durchführen einer Dokumentation (Zeile 18) und drittens ein Gespräch mit Frau Gern, um ihr die Unangemessenheit ihres Verhaltens aufzuzeigen (Zeilen 20–30). Während der Darlegung der dritten Maßnahme greift die Prüferin ein, um den Prüfungsteil zu beenden (Zeilen 27–29).

Insgesamt wirkt Maris Darstellung weniger geplant als Benjamins. So fehlen beispielsweise global projizierende Strukturierungshinweise, welche auf das Verfügen über eine Gesamtkonzeption der Aufgabenbearbeitung schließen lassen. Im Gegenteil deutet der Einschub (Zeilen 5–6) darauf hin, dass sie ihren Beitrag spontan entwickelt. Zudem finden sich mehr Abbrüche und Selbstreparaturen, die von ihren Formulierungsanstrengungen zeugen. Sie verwendet weniger fachsprachliche Kollokationen als Benjamin und greift zum Teil auf nicht-zielsprachliche Formulierungen wie *probleme […] graben* (Zeile 8) oder *probleme […] aussuchen* (Zeile 11) zurück. Zugleich markiert sie ihr Wissen auf lexikalischer Ebene überwiegend als sicher.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Deutliche Unterschiede zwischen Benjamin und Mari zeigen sich auch hinsichtlich der eingenommenen Perspektive auf den Fall. Während Benjamin konkrete AkteurInnen weitgehend ausblendet und den Fall als einen bestimmten Situationstyp behandelt, verweist Mari durch die Sprechergruppendeixis *wir* (Zeile 7) auf sich als Mitglied des Pflegeteams. Sie positioniert sich damit als Pflegekraft, die von der im Fall dargestellten Krisensituation betroffen ist und nach Lösungen sucht. Ihre Verortung in der Situation des Falls zeigt sich auch an den Referenzen auf die beiden zentralen Akteurinnen. Indem sie nämlich durch Eigennamen auf sie referiert (*frau Otto*: Zeile 11; *frau GERN*: Zeile 20), behandelt sie diese als Individuen, mit denen sie interagiert, und perspektiviert sie nicht als Vertreterinnen einer beruflichen oder sozialen Rolle. Erst am Ende des Ausschnitts, als sie eine allgemeine Handlungsnorm formuliert, wechselt sie auf die Rollenbezeichnungen (*AUSzubildende*: Zeile 23; *bewohnerin*: Zeile 25). Zudem stellt sie durch relationale Identifikationen (s. Pomerantz 1987) wie *TOCHter* (Zeile 5), *angehörige[ ]* (Zeile 6) und *mutti* (Zeile 6) die sozialen Beziehungen zwischen den AkteurInnen heraus. Insgesamt nimmt Mari durch die Wahl der Personenreferenzen also im Unterschied zu Benjamin überwiegend auf die persönliche Ebene jenseits der Institution Altenpflegeheim Bezug.

Beide KandidatInnen nehmen Bewertungen vor. Während aber Benjamin die grundsätzlichen Erfolgsaussichten von Maßnahmentypen bewertet, verurteilt Mari das konkrete Verhalten der Auszubildenden Frau Gern. Dabei rekurriert sie durch die Assertionen *so redet man NISCHT mit bewohnerin*. (Zeile 25) und *DAS darf auf jeden fall; ka KEInen fall so was sein.* (Zeilen 26–30) auf eine Verhaltensnorm, ohne allerdings auszuführen, worin der Normverstoß besteht. Insofern wählt sie im Unterschied zu Benjamin eine alltagsnahe Praktik des Bewertens. Auch sie distanziert sich damit von Frau Gern (und von deren sozialer Rolle der Auszubildenden: Zeile 23), hebt dabei aber weniger ihre epistemische Überlegenheit hervor als vielmehr deren moralisches Fehlverhalten. Unterschiede zeigen sich schließlich im Hinblick auf die vorgeschlagenen Maßnahmen, wie die folgende tabellarische Gegenüberstellung verdeutlicht (s. Tabelle 18).

Benjamin	Mari
– Lesen von Dokumenten (Krankheitsbilder, Biografien)	– Team: Probleme in einer Teamsitzung gemeinsam „graben"
– Einhalten von Kommunikationsregeln	– Frau Otto: Ursachen für Unsicherheit erkunden
– Unter Anleitung nehmen der Altenpflegeschülerin	– Dokumentation durchführen
– Führen eines Teamgesprächs	– Frau Gern: über ihr Verhalten sprechen

Tabelle 18: Gegenüberstellung der von Benjamin und Mari vorgeschlagenen Maßnahmen (eigene Darstellung)

Zwar nennen beide das Teamgespräch bzw. die Teamsitzung als Maßnahme, allerdings geht Mari stärker auf deren konkrete Gestaltung und deren Inhalt

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ein. Demgegenüber hebt Benjamin institutionalisierte Verfahren wie das Lesen von Dokumenten, das Anleiten der Altenpflegeschülerin und das Einhalten von Kommunikationsregeln hervor. Damit stellt er die Wichtigkeit eines standardisierten und professionellen Vorgehens heraus. Mari hingegen bringt das Durchführen einer Dokumentation ebenfalls als Maßnahme ein, führt aber gerade diese nicht weiter aus. Stattdessen legt sie den Schwerpunkt auf Maßnahmen, die die sozialen Beziehungen der AkteurInnen in den Mittelpunkt stellen. Damit positioniert sie sich als Pflegekraft, deren Aufgabe es ist, Beziehungsarbeit zu leisten. Im Vergleich zu Benjamin prozessiert sie weniger Fachwissen, konstituiert sich dafür aber als den AkteurInnen zugewandte, empathische Pflegekraft.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich Mari als Mitglied des Pflegeteams positioniert und damit ihre Involviertheit in das Geschehen anzeigt. Sie legt den Fokus auf die sozialen Beziehungen zwischen den AkteurInnen und gestaltet ihre Darstellung alltags- und praxisnäher als Benjamin. Insofern demonstriert sie weniger ihre Expertise, sondern zeigt sich stärker in der Rolle der empathischen Pflegekraft.

Ich möchte den beiden Beispielen #9|23 und #9|24 abschließend ein drittes gegenüberstellen, in dem die Kandidatin Petra ebenso wie Benjamin ihre Expertise demonstriert, gleichzeitig aber stärker an der Lösung des im Fall beschriebenen Problems arbeitet (s. #9|25).

#9|25 ((14:16–15:51))

TK1.1_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB  können wir jetzt gleich zu den LÖs[ung          ][sansä]tzen
           ko[mmen],
0002 PA                                        [((schmatzt))][JA   ]-
0003         [JA  ]-
0004       (0.27)
0005       °h ÄHM:: (0.46) der::;
0006       äh? zu oKAY;
0007       zu den LÖsungsansätzen,=
0008       =ich würd da des äh DREIspalten,
0009       zum einen äh:m: (.) äh der die pflegeSCHÜlerin,
0010       sollte auf jeden fall ne äh erstmal ne reflexion ihres
           verHALtens äh:m: °h durchführen,
0011       °h und hinterFRAgen,
0012       äh möglicherweise DRITte hinzuziehen oder ähm::;
0013       °hhh sich auf jeden fall auch mit der KRANKheit
           auseinandersetzen,=
0014       =sich die AKte angucken;=
0015       =is das im TEAM besprechen,
0016       °h (.) ähm:: (0.33) ((schnalzt)) (0.28) OFfen darüber
           sprechen wie gesacht;
0017       dann ähm °h das pflegeteam an SICH,
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0018        sollte sich auf jeden fall untereinander AUStauschen,=°h
0019        ähm: sollte auch ähm vielleicht ne superviSION äh
            stattfinden;
0020        oder ähm °h auch PFLEgevisite mit der bewohnerin zusammen,
0021        °h und mit den ANgehörigen zusammen;=
0022        =dass man beSPRICHT,
0023        ähm: °h erstmal das das äh KRANKheitsbild;=
0024        =und wie man weiter VORgeht,
0025        weil das is ja ne ziemlich schwere ähm °h (0.46) äh
            VORwurf,=
0026        =n ziemlich schwerer VORwurf,
0027        °hh dass man versucht auch gemeinsam mit den angehörigen
            ne LÖsung zu finden,=
0028        =wie man zum beispiel in der zukunft mit der geldbörse
            UMgeht,
0029        (0.25)
0030        oder mit mit ähm dingen die der bewohnerin WICHtig sind,
0031        °h dann sollte man sich im team einig werden wie man
            überHAUPT bei solchen anschuldigungen mit der bewohnerin
            umgeht-
0032        °hh ähm:: (0.44) ((schnalzt)) (.) und die beWOHnerin,
0033        also man sollte °hh ähm die motivaTION hinterfragen,
0034        da geht_s wieder zurück auf BÖHM,
0035        biograFIE,=°h
0036        waRUM: sie ähm:;
0037        vielleicht liegt_n grund vor dass sie speziell an ihrer
            geldbörse irgendwie HÄNGT;
0038        (0.32)
0039        dass das vielleicht_n ERBstück is;
0040        oder n erINnerungsstück is;
0041        oder sowas in [der ART];
0042 P|MB                  [ is das] der DRITte?
0043        sie sachten es sind DREI dinge bei lösungsansätzen;
0044 PA     beW[OHner];
0045 P|MB      [SCHÜl]erin,
0046        PFLEgeteam,
0047        und die dritte is [beWOHner].
0048 PA                      [beWOHner];
0049 P|MB [ah ja] oKAY;
0050 PA   [JA   ];
```

Global ist der Ausschnitt so strukturiert, dass die Prüferin die Kandidatin eingangs auf Lösungsansätze orientiert (Zeile 1). Die Kandidatin übernimmt die Orientierung (Zeile 7) und kündigt durch einen globalen Strukturierungshinweis die Gliederung ihrer Antwort in drei Teile an (Zeile 8). Entsprechend stellt sie im Anschluss Maßnahmen für die Pflegeschülerin (Zeilen 9–16), für das Pflegeteam (Zeilen 17–30) und für die Bewohnerin (Zeilen 31–41) dar. Abschließend handeln die Prüferin und die Kandidatin – initiiert durch eine Nach-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

frage der Prüferin – das Verstehen im Hinblick auf die Strukturierung aus (Zeilen 42–50).

Wie bei Mari beginnt der Ausschnitt durch eine steuernde Intervention der Prüferin, durch die sie Petra auf die Lösungsansätze orientiert. Auffällig ist dabei, dass diese schon parallel zum Turn der Prüferin, während der Äußerung des inhaltlichen Kernelements *LÖsungsanätze[ ]* (Zeile 1), durch *JA* (Zeile 2) anzeigt, dass sie bereit und in der Lage ist, der Aufforderung nachzukommen. Sowohl durch das TIMING als auch durch die prosodische Realisierung (kurz und mit gleichbleibender Tonhöhenbewegung) wirkt Petras Reaktion resolut und zeigt an, dass sie keine weitere Unterstützung benötigt. Insofern arbeitet Petra hier an ihrer deontischen Unabhängigkeit, die durch das Eingreifen der Prüferin gefährdet ist.

Ähnlich wie Benjamin weist Petra durch den initialen Strukturierungshinweis der Dreispaltung (Zeile 8) nach, dass sie über eine globale Konzeption ihrer Antwort verfügt. Allerdings zeigt ein Vergleich der Strukturierung auf der inhaltlichen Ebene das unterschiedliche Vorgehen der beiden KandidatInnen. Während Benjamin nämlich nach dem Status der Krise zwischen prophylaktischen und akuten Maßnahmen unterscheidet, strukturiert Petra die Maßnahmen nach den beteiligten AkteurInnen. Damit ist ihre Gliederung am konkreten Sachverhalt orientiert. Zudem berücksichtigt sie durch die Fokussierung auf unterschiedliche Beteiligte die verschiedenen Perspektiven auf den im Fall dargestellten Sachverhalt.

Zwar führt Petra ebenso wie Benjamin Maßnahmen an, die nicht auf die konkrete Situation zugeschnitten sind, sondern die auch in anderen Konfliktsituationen anwendbar wären (z.B. Reflexion des eigenen Verhaltens, Austausch im Team, Supervision, Pflegevisite), daneben wählt sie mit der Geldbörse aber auch einen fallspezifischen Schwerpunkt. Dieser Aspekt wird erstmals bei den Maßnahmen für das Team erwähnt (Zeilen 27–28) und dann bei den Lösungsansätzen für die Bewohnerin erneut aufgegriffen (Zeilen 37–41). Bei der zweiten Thematisierung bezieht sie zudem theoretisches Wissen mit ein, indem sie das Böhm-Konzept als Interpretationsrahmen anführt (Zeile 34), um Frau Ottos möglicherweise biografisch bedingte Beziehung zu ihrer Geldbörse zu ergründen. Zugleich demonstriert sie dadurch, dass sie das Böhm-Konzept nur en passant erwähnt, ihren souveränen Umgang mit theoretischen Ansätzen.[139] Insgesamt ist daher festzuhalten, dass es Petra gelingt, mit der Kombination von fallspezifischen Maßnahmen und professionellen „Instrumenten", die auch auf andere Situationen des gleichen Typs anwendbar wären, einerseits ihr fachli-

139 Die Kandidatin hat das Böhm-Konzept bereits in einem anderen Prüfungsteil eingeführt. Der entsprechende Ausschnitt wird in Amorocho (2017: 147–149) behandelt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ches Wissen nachzuweisen und andererseits zu zeigen, dass sie an der Lösung des konkreten Problems arbeitet.

Damit ist bereits ihre Perspektive auf den Fall umrissen: Petra stellt im Vergleich zu Benjamin die Situation stärker ins Zentrum. Im Gegensatz zu Mari aber verortet sie sich nicht als Akteurin im Fall, sondern betrachtet die Situation aus analytischer Distanz. Die Lösungsansätze werden dabei häufig durch die Konjunktivform des Modalverbs *sollen* modalisiert (z. B. *die pflegeSCHÜlerin, sollte*: Zeilen 9–10; *das pflegeteam an SICH, sollte*: Zeilen 17–18; *dann sollte man*: Zeile 31) und erhalten somit die Qualität einer Empfehlung (s. Welke 1965: 100). Zugleich wird durch *sollen* (auch in seiner konjunktivischen Verwendung) eine Notwendigkeit ausgedrückt, die eine „extrasubjektive Quelle der Modalität" voraussetzt (DUDEN 2016: 820). Dadurch erhalten die Empfehlungen den Charakter von Handlungsnormen.

Ein Wechsel in der Modalisierung ist ab Zeile 37 zu beobachten. Hier verwendet Petra zweimal den epistemischen Marker *vielleicht* (Zeilen 37, 39) sowie den depräzisierenden HEDGE *oder so was in der ART;* (Zeile 41). Damit weist sie die Überlegungen zur Bedeutung der Geldbörse für Frau Otto als Hypothese aus und macht ihren beschränkten epistemischen Zugang zu den Informationen, die den Fall betreffen, transparent (s. Amorocho 2018b: 524). Eine solche Skalierung der Geltung von Aussagen ist laut Klemm (2016: 184) Ausdruck einer Expertenhaltung und kann dazu dienen, sich gegen Kritik zu immunisieren. In diesem Fall schützt sich Petra durch die Herunterstufung der Sicherheit gegen den Vorwurf, Frau Otto eine besondere Beziehung zu ihrer Geldbörse zu attribuieren. Demgegenüber markiert Mari die Inferenz, dass Frau Otto unsicher sei, nicht als solche und unterstellt ihr damit ein psychisches Problem (s. #9|24: Zeilen 15–16).

Insgesamt ist festzuhalten, dass Petra ebenso wie Benjamin fachliche Expertise demonstriert, diese aber im Unterschied zu ihm einsetzt, um eine Lösung für die im Fall beschriebene Situation zu finden. Diese Lösungsansätze formuliert sie als Empfehlungen. Sie verortet sich nicht als Pflegekraft im Fall, sondern blickt mit analytischer Distanz auf den Fall. In dieser Hinsicht ähnelt die von ihr eingenommene Perspektive der einer Beraterin, die Probleme aus einer Außensicht betrachtet (s. Amorocho 2018b: 531).

Im Unterschied zu Mari und zu den in Teilkapitel 9.2 behandelten Beispielen verwenden Petra und Benjamin nicht die Sprecher(gruppen)deixis, um auf sich in der Rolle der Pflegekraft zu verweisen. Entsprechend verorten sie sich nicht in der beruflichen Rolle, sie positionieren sich aber sehr wohl zu den AkteurInnen des Falls: Benjamin zu der Auszubildenden, Petra auch zu Frau Otto und dem Team. Zudem ergibt sich ein Berufsbezug dadurch, dass Petra die im Fall dargestellte Situation analysiert und Benjamin beruflich relevante Maßnahmen evaluiert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Trotz der in allen drei Beispielen erkennbaren Bezugnahme auf berufliches Handeln unterscheiden sie sich in der Gewichtung sowie im Zusammenspiel von epistemischer und beruflicher Positionierung. So präsentiert sich Mari als Team-Playerin und engagierte Pflegekraft, deren pflegerisches Handeln auf Beziehungsarbeit ausgerichtet ist. Sie ist weniger auf das Demonstrieren fachlicher Expertise orientiert als auf das Überzeugen in der Rolle der empathischen Pflegekraft. Dies steht im Gegensatz zu Benjamins Positionierung als Experte, der in dieser Rolle Wissen über angemessene Maßnahmen einbringt, nicht aber an der Lösung eines beruflichen Problems arbeitet. In seiner Darstellung ist die berufliche Positionierung folglich weniger explizit und weniger prominent realisiert. Petra schließlich positioniert sich ebenso wie Benjamin als Expertin, setzt ihre Expertise aber ein, um das im Fall dargestellte Problem zu lösen. Durch die Einnahme der Perspektive einer Beraterin erreicht sie gewissermaßen eine Konvergenz von epistemischer und beruflicher Positionierung. Zieht man die Beurteilungen heran, so zeigt sich, dass Petra die erfolgreichste der drei KandidatInnen in diesem Prüfungsteil ist (s. auch Amorocho 2018b: 531). Im nächsten Kapitel sollen nun die Normen rekonstruiert werden, die diesen Beurteilungen zugrunde liegen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

10. Institutionsseitige Normen für das Kandidatenhandeln

Das Beurteilen und Bewerten ist in Prüfungsgesprächen omnipräsent: Die gesamte Interaktion steht unter einem Beurteilungsfokus, welcher sich dort besonders deutlich zeigt, wo KandidatInnen ihr Vorgehen explizit an den Präferenzen der Prüfenden ausrichten und/oder wo sie ihre Präsentation als ein Lösen von Prüfungsaufgaben rahmen (s. Teilkapitel 9.1.2.2). Dennoch gehört es zu den Merkmalen der kommunikativen Gattung, dass Prüfende im Prüfungsgespräch selbst zurückhaltend mit dem Äußern expliziter Bewertungen sind (s. Teilkapitel 3.3) und insbesondere negatives Feedback vermeiden (s. Teilkapitel 8.3). Dies mag auf den ersten Blick als ein Widerspruch erscheinen, steht aber durchaus im Einklang mit der Funktion der kommunikativen Gattung, denn prüferseitige In-actu-Bewertungen könnten die Performanz der KandidatInnen beeinflussen und somit die Inferenz auf ihre fachlich-berufsbezogene Kompetenz verzerren. Aus diesem Grund ist das systematische Beurteilen auf die Beurteilungsgespräche ausgelagert, welche sich unmittelbar an die Prüfungsgespräche anschließen (s. Teilkapitel 4.2.2). Entsprechend diesem Gattungsmerkmal wurde die Frage der Beurteilung des kandidatenseitigen Handelns auch in den bisherigen Analysen weitgehend ausgeklammert bzw. nur dort thematisiert, wo sich (normative) Erwartungen der Prüfenden in der Prüfungsinteraktion rekonstruieren ließen. Im Vordergrund der systematischen Analyse hingegen stand die Beschreibung des sprachlichen Handelns sowie von interindividuellen Unterschieden.

Diese Varianzen lassen für sich genommen – abgesehen von wenigen Ausnahmen – noch keinen Rückschluss auf deren institutionsseitige Beurteilung zu. Denn Merkmale wie Explizitheit oder Abstraktion mögen zwar einer bildungssprachlichen Idealvorstellung entsprechen (s. Teilkapitel 2.1), ob die damit einhergehenden sprachlichen und kommunikativen Praktiken allerdings die normativen Erwartungen der Prüfenden erfüllen oder ob sie überhaupt beurteilungsrelevant sind, lässt sich daraus nicht ableiten. Deshalb möchte ich im Folgenden die Normen beschreiben, die der Beurteilung der Prüfungsgespräche zugrunde liegen, und diese zu den Ergebnissen der Analyse in Beziehung setzen. Entsprechend dem Untersuchungsziel der vorliegenden Studie stehen dabei nicht fachliche Beurteilungskriterien im Fokus, sondern sprachlich-interaktionale Normen. Gleichzeitig aber ist zu bedenken, dass die Fachkompetenz in und durch sprachliche Interaktion nachzuweisen ist und dass insofern fachliche und sprachlich-interaktionale Normen eng miteinander verwoben sind. Aus diesem Grund ist eine trennscharfe Abgrenzung nicht möglich und nicht intendiert.

Wie bereits in Teilkapitel 4.3.2 dargelegt, liegt der Analyse ein emisches Normenverständnis zugrunde. Ziel ist es folglich, die Normen der Gesprächsbeteiligten aufzudecken bzw. genauer die normativen Erwartungen der für die Beurteilung maßgeblichen Prüfenden. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vorgehen von dem in der Angewandten Gesprächsforschung üblichen. So arbeitet diese zwar ebenfalls mit empirisch ermittelten Normen, sogenannten deskriptiven Normen (s. z. B. Fiehler 2017, 2012, 2002, 2001). Da es aber gerade um eine Verbesserung der kommunikativen Praxis geht, entsprechen deskriptive Normen nicht unbedingt denen, an denen sich die Gesprächsbeteiligten orientieren. Vielmehr wird deren intersubjektive Geltung u. a. dadurch abgesichert, dass keine schwerwiegenden Verständigungsprobleme auftreten und dass die Gesprächsbeteiligten nicht zu stark von der jeweiligen Normalform abweichen (s. Fiehler 2017: 34).

Demgegenüber stellen die im Folgenden beschriebenen Normen der Prüfenden keinen Maßstab dar, der von dem/r Analysierenden notwendigerweise geteilt wird. Im Gegenteil, sie könnten sich als widersprüchlich erweisen oder gar als dysfunktional im Hinblick auf die Erfüllung der Prüfungszwecke. Ihre Rekonstruktion ist folglich nicht mit dem Anspruch verbunden, die kommunikative Praxis zu verbessern, sondern verfolgt das Ziel, die normative Folie der Gespräche aufzudecken.

Normen in dem umrissenen ethnomethodologischen Verständnis bilden einen Teil des COMMON SENSE KNOWLEDGE OF SOCIAL STRUCTURES (s. Heller 2015: 188; Garfinkel 1967: 76), welches seinerseits die wechselseitigen Erwartungen der Interagierenden im Hinblick auf ein angemessenes Verhalten leitet (s. Kern et al. 2015: 209). Sie emergieren aus wiederholbaren Erfahrungen und müssen in jeder Situation erneuert werden (s. Kern et al. 2015: 210). Im Alltag bleiben sie allerdings häufig implizit und die Gesprächsbeteiligten selbst sind unter Umständen nicht in der Lage, sie zu explizieren, da sie zum COMMON GROUND gehören (s. Heller 2015: 188). Sichtbar werden sie aber an den Reaktionen der Gesprächsbeteiligten auf Normverstöße (s. Garfinkel 1967).

Im Unterschied zu Alltagsgesprächen ist für die Prüfungsgespräche allerdings zu bedenken, dass die Prüfenden an institutionelle Vorgaben gebunden sind. So ist in Curricula kodifiziert, welche Kompetenzen die KandidatInnen im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollen (s. Amorocho i.V.a, 2022: 45–49) und die Beurteilung der Prüfungen erfolgt nach Anforderungsbereichen, die in einem bestimmten Verhältnis gewichtet werden müssen (s. Teilkapitel 4.2.2). Diese institutionellen Vorgaben bilden den Rahmen für die Konzeption von Prüfungsmaterialien und gehen in die Erwartungshorizonte ein. Nun könnte dies zu der Schlussfolgerung führen, dass die genannten Dokumente bereits eine Kodifizierung der den Prüfungen zugrunde liegenden Normen darstellen und sich deren Rekonstruktion folglich erübrigt. Allerdings erweist sich dieser Schluss aus drei Gründen als nicht zutreffend. Erstens verstehen sich die Dokumente als fachliche Vorgaben, während es in der vorliegenden Arbeit um sprachliche und interaktionale Anforderungen geht. Und obgleich ich davon ausgehe, dass fachliche Praktiken auch eine sprachliche Dimension aufweisen, so ist beides dennoch nicht gleichzusetzen. Zweitens abstrahieren die Dokumente von der Interaktionssituation Prüfungsgespräch, weshalb sie die interaktionalen Normen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

grundsätzlich nicht erfassen können. Und drittens stellt die Vorstellung, dass Prüfende institutionell vorgegebene Normen „anwenden", eine unangemessene Vereinfachung einer komplexen Beziehung dar. Vielmehr ist anzunehmen, dass sich normative Erwartungen im Laufe einer professionellen Biografie sukzessive durch Akkumulation von Erfahrungen ausbilden. Institutionelle Vorgaben spielen dabei eine wichtige Rolle, sie treffen aber nicht auf eine TABULA RASA, sondern werden in bestehende normative Vorstellungen integriert oder führen zu deren graduellem Umbau. Allerdings darf zugleich vermutet werden, dass institutionelle Vorgaben aufgrund ihrer Explizitheit und ihrer Verbindlichkeit präferiert zur diskursiven Legitimation von Beurteilungen herangezogen werden.

Im Ergebnis ist daher festzuhalten, dass die genannten Dokumente nicht als Kodifizierung der den Prüfungen zugrunde liegenden Normen zu verstehen sind. Dennoch können sie zur Ermittlung eben dieser Normen herangezogen werden, denn sie liefern Anhaltspunkte dafür, wie die in den Prüfungsgesprächen geäußerten Bewertungen, die sich zunächst auf ein konkretes kandidatenseitiges Handeln beziehen, in abstrakte Normen überführt werden können. Dies bedeutet allerdings auch, dass sie nicht die Basis der Analyse bilden können, sondern lediglich zusätzlich konsultiert werden sollten, um den normativen Überbau der Prüfungsgespräche herauszupräparieren. Den Ausgangspunkt hingegen müssen die Aktivitäten der Prüfenden bilden. Vor diesem Hintergrund ist als erstes an die Prüfungsgespräche selbst zu denken. Entsprechend zeigt ein Blick auf die gesprächsanalytische Unterrichtsforschung, dass in jüngster Zeit eine Reihe von Arbeiten entstanden sind, die sich der Frage widmen, wie Lehrkräfte sprachliche, interaktionale und soziale Normen relevant setzen (s. Buttlar 2017; Ohlhus 2017; Heller 2015; Kern et al. 2015). Diesen Studien liegt die Prämisse zugrunde, dass die asymmetrische Wissensverteilung, wie sie für das Unterrichtsgespräch grundlegend ist, eine Thematisierung von Normen begünstigt (s. Kern et al. 2015: 210). Noch weitreichender dient deren Vermittlung sogar der Zweckbestimmung der Institution Schule, welche darin besteht, SchülerInnen (als NovizInnen) zu kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft auszubilden (s. Heller 2015: 189; Kern et al. 2015: 210).

Die Normen werden im Unterrichtsgespräch als Erwartungen an das Gesprächsverhalten der SchülerInnen eingebracht (s. Ohlhus 2017: 124). Dabei ist die Thematisierung häufig in Zugzwänge eingebettet, wobei Normen insbesondere in der dritten Sequenzposition (THIRD TURN POSITION) aufgerufen werden (s. Buttlar 2017: 42–43; Heller 2015: 193). Denn in Reaktion auf Schülerbeiträge nehmen Lehrkräfte nicht notwendigerweise auf die fachliche Korrektheit Bezug, sondern können auch eine Normverletzung markieren, indem sie den Schülerbeitrag als nicht angemessen im Hinblick auf den durch den ersten Turn gesetzten Zugzwang ausweisen (s. Heller 2015: 191). Bei einer solchen Markierung von Normverletzungen kommen unterschiedliche Verfahren zum Einsatz, die sich unter anderem durch ihre Explizitheit unterscheiden (s. genauer Buttlar

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2017; Heller 2015). Gemeinsam ist den normativen Setzungen aber, dass sie die konkrete Situation transzendieren und auf allgemeingültigere Werturteile verweisen (s. Buttlar 2017: 43).

Im Gegensatz zu Unterrichtsgesprächen stellen Prüfungsgespräche keine Lernsituation dar, sondern eine Leistungssituation (s. Schäfers 2017: 241–251). Folglich gehört die Vermittlung von Normen nicht zu dem aufgrund der Gesprächsziele erwartbaren Repertoire an Aktivitäten (s. Amorocho 2018b: 519). Zugleich geht es in einer Leistungssituation in besonderem Maße darum, normative Erwartungen zu erfüllen. Insofern liegt die Annahme nahe, dass Prüfende eingreifen, wenn sich die KandidatInnen nicht erwartungskonform verhalten. Und tatsächlich konnte im Rahmen der Analyse verschiedentlich gezeigt werden, dass Prüfende die KandidatInnen auf ein bestimmtes, ihren Erwartungen entsprechendes Vorgehen orientieren (s. insbesondere Teilkapitel 5.2.2 und 8.2). Besonders deutlich zeigen sich Erwartungsdivergenzen an Nachfragen, denn ähnlich wie bei Evaluationen von Lehrkräften in dritter Sequenzposition können damit kandidatenseitige Beiträge als nicht angemessen markiert und zurückgewiesen werden (s. Amorocho 2018b: 518). Aber auch prospektiv steuernde Interventionen weisen ein normatives Potenzial auf. Bedenkt man nämlich, dass sich Prüfende grundsätzlich während des ‚Präsentierens der Ergebnisse' zurückhalten, so deuten Interventionen wie *kommen Sie JETZT (.) zum fall.* (Amorocho 2015: 221) darauf hin, dass die Prüfenden davon ausgehen (oder zumindest befürchten), dass die KandidatInnen ihre normativen Erwartungen nicht erfüllen werden.[140]

Allerdings bleiben die aufgerufenen Normen in den Prüfungsgesprächen weitgehend implizit. Die fehlende Explizitheit ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass den Prüfungen eine gemeinsame Interaktionsgeschichte der Gesprächsbeteiligten vorausgeht, so dass die Prüfenden auf einen COMMON GROUND aufbauen können. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht (s. #10|1a).

#10|1a ((14:16–14:18))

TK1.1_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB  können wir jetzt gleich zu den LÖs[ung          ][sansä]tzen
           ko[mmen],
0002 PA                                      [((schmatzt))][JA   ]-
0003         [JA  ]-
```

140 Zwar bewegt sich die Äußerung selbst ausschließlich auf der Ebene der konkreten Situation. Die situationsübergreifende Norm aber lässt sich dadurch rekonstruieren, dass diese Intervention überindividuell in vergleichbaren Kontexten auftritt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Prüfende fordert die Kandidatin dazu auf, *jetzt gleich zu den LÖsungsansätzen [zu] kommen* (Zeile 1). Mit dieser Formulierung weicht sie deutlich von der schriftlichen Aufgabenstellung ab, auf die sie sich bezieht (s. #10|1b).

#10|1b Schriftliche Teilaufgabe für die Lernfelder 4.1/4.3 (Teilkorpus Otto)

Ziehen Sie Schlussfolgerungen für das Vorgehen unter Einbeziehung des Berufsbildes Altenpflege.

Anstatt die Formulierung der Aufgabe aufzugreifen, nimmt die Prüferin mit ihrer Aufforderung, *zu den LÖsungsansätzen [zu] kommen* (Zeile 1), auf einen der drei für die Beurteilung relevanten Anforderungsbereiche Bezug (AB3: Reflexion und Lösungsansätze). Zugleich zeigt sie durch die Verwendung des bestimmten Artikels an, dass sie der Kandidatin ein Wissen darüber zuschreibt, worauf sie mit *LÖsungsansätzen* (Zeile 1) referiert und was sie von ihr erwartet (s. auch Amorocho 2018b: 515–516). Damit behandelt sie die Kenntnis der Anforderungsbereiche und deren Zuordnung zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben als COMMON GROUND. Dass diese Wissenszuschreibung tatsächlich zutrifft, zeigt die Reaktion der Kandidatin. Durch das TIMING ihrer Reaktion (Zeile 2) lässt sie keinen Zweifel daran, dass sie genau weiß, was von ihr erwartet wird, und präsentiert im Anschluss an den hier zitierten Ausschnitt ihre Ergebnisse zu der entsprechenden Teilaufgabe (s. Datum #9|25).

Der Ausschnitt verdeutlicht, dass Prüfende ein Wissen der KandidatInnen über die Anforderungen der Prüfungsaufgaben voraussetzen und dass sie folglich ihre Erwartungen nicht unbedingt explizieren. Dies erschwert die Rekonstruktion der Normen im Vergleich zum Unterrichtsgespräch. Hinzu kommt, dass sich die Prüfenden generell interaktiv zurückhalten. Wie in den Teilkapiteln 5.2.1 und 8.1 dargestellt, schweigen sie über längere Zeit oder beschränken sich auf das Äußern von Rezipienz. Explizite Bewertungen hingegen werden selten geäußert und insbesondere Negativbewertungen sind kaum belegt (s. Teilkapitel 3.3). Aus diesen Gründen sind einer Rekonstruktion der Normen durch konversationsanalytische Verfahren Grenzen gesetzt, denn wenn eine Prüferreaktion ausbleibt, ist ein NEXT TURN PROOF PROCEDURE (s. Stukenbrock 2013: 231) nicht anwendbar. Und selbst dort, wo lokal Bewertungen geäußert werden, muss bedacht werden, dass sie nicht notwendigerweise mit globalen Beurteilungen konvergieren, da sie bei gravierenden Wissenslücken auch einer Aufrechterhaltung der Prüfungsinteraktion dienen können (s. Teilkapitel 8.3).

Aus diesen Überlegungen heraus erscheint es geboten, die Rekonstruktion der Normen nicht allein auf die Prüfungsgespräche zu stützen (s. auch Amorocho 2018b: 519). Neben den bereits erwähnten curricularen Vorgaben und den Erwartungshorizonten sollen deshalb vor allem die Beurteilungsgespräche hinzugezogen werden, die sich an die Prüfungsgespräche anschließen.

Wie bereits in Teilkapitel 4.2.2 dargestellt, handelt es sich dabei um zwei aufeinanderfolgende Gesprächsereignisse mit unterschiedlicher Beteiligtenkon-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

stellation: Zunächst tauschen sich die Prüfenden untereinander aus und anschließend wird die Beurteilung mit den KandidatInnen besprochen. Da die Besprechung mit den KandidatInnen zumindest für ein Teilkorpus audiografiert werden durfte, der Austausch der Prüfenden untereinander hingegen nicht, beziehe ich mich ausschließlich auf erstere, wenn ich im Folgenden die Merkmale dieser Gespräche darlege. Dabei besteht das Ziel der Darstellung nicht darin, die kommunikative Gattung umfassend zu beschreiben, vielmehr beschränken sich die Ausführungen darauf, eine Einschätzung der Potenziale und Grenzen im Hinblick auf die Rekonstruktion von Normen zu ermöglichen.

Studien zu solchen Prüfungsnachbesprechungen mit KandidatInnen liegen m. W. bis dato nicht vor. Die größte Ähnlichkeit weisen diese zu institutionellen Gesprächen auf, in denen Leistungen von Lernenden kollaborativ ausgehandelt werden. Auch hier ist die Forschungslage lückenhaft. Nilsberth/Sandlund (2021) untersuchen Beurteilungsgespräche zu standardisierten Prüfungsaufgaben in unterschiedlichen Rollenkonstellationen: In einem Datenset haben SchülerInnen die Aufgabe, ihre eigenen Leistungen zu beurteilen, in einem anderen Datenset handeln Prüfende untereinander Beurteilungen aus. Dabei zeigt sich, dass die Gestaltung von Beurteilungsaktivitäten durch soziale Normen überformt ist und dass mit dem Äußern von ersten Bewertungen sowie dem Anschließen von zweiten und dritten Bewertungen eine Aushandlung epistemischer Rechte bzw. epistemischer Autorität einhergeht. In Beurteilungsaktivitäten wird folglich zugleich Identitäts- und Imagearbeit geleistet.

Zu ähnlichen Befunden kommen auch Skovholt et al. (2019) in ihrer Untersuchung zu Selbstbeurteilungen von Lernenden. Als Datengrundlage ihrer Studie dienen Nachbesprechungen, die von den Lehrenden moderiert werden. Dabei bilden zum einen Simulationen interprofessioneller Zusammenarbeit im Gesundheitssystem den Evaluationsgegenstand, zum anderen Präsentationen. Die Analysen zeigen, dass das DOING EVALUATION wirkmächtigen sozialen, epistemischen und interaktionalen Beschränkungen unterliegt. So ist den Lernenden offenkundig bewusst, dass die epistemisch überlegenen Lehrkräfte über eine Agenda und über eine Antwort auf die gestellten Fragen verfügen. Im Ergebnis lässt sich folglich eine starke Orientierung auf die Asymmetrie der Beziehung rekonstruieren.

Für die vorliegende Studie folgt daraus, dass die Beurteilungsgespräche als soziale Veranstaltung anzusehen sind, in denen mit den notenmäßigen Urteilen zugleich epistemische Rechte und Pflichten beansprucht, fokussiert und/oder ausgehandelt werden. Bei der Analyse ist folglich zu berücksichtigen, dass die zu rekonstruierenden Normen für das Kandidatenhandeln durch die sozialen Normen, die in der Nachbesprechung wirken, überlagert sein können.

Die beschriebenen Untersuchungen weisen insofern eine besondere Nähe zur vorliegenden Studie auf, als die Beurteilungsgegenstände einander weitgehend entsprechen. Angesichts der qualitativ wie quantitativ beschränkten Befunde

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

erscheint es allerdings sinnvoll, den Fokus auf andere Arten von Schülerleistungen zu erweitern. So sind in den letzten Jahren eine Reihe von Studien zu schulischen Elterngesprächen entstanden (s. z.B. Mundwiler 2017; Kotthoff 2017, 2014, 2012; Wegner 2016; Hauser/Mundwiler 2015; Ackermann 2014). In diesen inter-institutionellen Gesprächen tauschen Lehrkräfte und Eltern ihre Perspektiven auf die anwesenden oder nicht-anwesenden SchülerInnen aus (s. Kotthoff 2017: 1). Aufgrund der zentralen Rolle, die dem Bewerten/Beurteilen in dieser kommunikativen Gattung zukommt, bezeichnet Mundwiler (2017: 14) sie als „schulische Beurteilungsgespräche". Dabei können die Leistungsdarstellungen in unterschiedliche Aktivitäten eingehen, beispielsweise in Narrationen, argumentative Sequenzen und Beratungssequenzen (s. Kotthoff 2017: 1). Potenziell heikel sind diese Gespräche, wenn schlechte Beurteilungen übermittelt werden müssen (s. Wegner 2016: 164–165). Interaktional zeigt sich das daran, dass negative Kritik als dispräferierte Handlung hergestellt wird. Entsprechend gehen solche Beurteilungen mit einem erhöhten interaktionalen Aufwand (s. Pillet-Shore 2016) und dem Einsatz unterschiedlicher Verfahren konversationeller Indirektheit einher (s. Wegner 2016: 170–178).

Während es in den schulischen Elterngesprächen um die Entwicklung des Kindes über einen gewissen Zeitraum hinweg geht, steht in den Beurteilungsgesprächen die Leistung des Prüflings im unmittelbar vorangegangenen Prüfungsgespräch im Vordergrund. Der prüferseitige Fokus liegt dabei auf einer argumentativen Absicherung des Notenurteils, wobei andere Aktivitäten eingelagert sein können, wie beispielsweise Beschreibungen dessen, was der Prüfling (nicht) gemacht hat. Analog zu den Elterngesprächen scheinen negative Beurteilungen in besonderem Maße begründungsbedürftig, während gute Noten auch ohne umfangreiche Begründungen mitgeteilt werden können.

Verschiedentlich wurden in den Elterngesprächen die Positionierungsaktivitäten der Beteiligten in den Blick genommen (s. z.B. Mundwiler 2017; Ackermann 2014; Kotthoff 2012). Diesbezüglich ist im Hinblick auf die Beurteilungsgespräche zu bedenken, dass sich die Prüfenden durch ihre Imagearbeit nicht nur gegenüber den KandidatInnen, sondern auch vor den anderen Prüfenden positionieren. Für das vorliegende (kleine) Korpus zeigt sich, dass sie sich dabei präferiert in der Rolle von LernberaterInnen darstellen, die den KandidatInnen zu einer guten Leistung verhelfen wollen. Die Prüfenden beschränken sich aber nicht auf eine Selbstpositionierung, vielmehr forcieren sie regelmäßig auch eine Positionierung der KandidatInnen, indem sie sie auffordern, ihre Leistung einzuschätzen. In den daraus resultierenden Selbstbeurteilungen (s. Mundwiler 2017: 70) zeigen sich interindividuell Unterschiede im Hinblick darauf, ob bzw. inwieweit die von den KandidatInnen aufgerufenen Normen denen der Prüfenden entsprechen. Diese Passungen und Divergenzen systematisch zu beschreiben, wäre eine eigene Untersuchung wert. Dadurch nämlich ließen sich (sozialisationsbedingte) Unterschiede im Gattungs- und Institutionswissen aufdecken, die eine nicht unerhebliche Rolle für den Prüfungserfolg spielen dürften.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Angesichts der Tatsache, dass die Beurteilungsgespräche die vorausgehenden Prüfungsgespräche zum Gegenstand haben, sind sie als Meta-Gespräche aufzufassen. In diesem Merkmal ähneln sie den Unterrichtsnachbesprechungen zwischen AusbilderInnen und ReferendarInnen in der zweiten Phase der Lehrerbildung, die Schäfers (2023, 2017) untersucht und als Gespräche beschreibt, die durch „normativ aufgeladene An- und Widersprüche" (Schäfers 2017: 219) geprägt sind. Insbesondere changieren sie zwischen einer Lern- und einer Leistungssituation, denn einerseits werden sie als Beratungen ausgewiesen, die dem Kompetenzerwerb dienen sollen, andererseits aber sind sie hierarchisch geprägt und indirekt benotungsrelevant (s. Schäfers 2017: 219).

Im Unterschied zu dieser Doppelbödigkeit werden die Beurteilungsgespräche eindeutig als eine Situation hergestellt, in der es darum geht, einem Notenurteil diskursiv Geltung zu verschaffen. Dennoch finden sich Aspekte einer Lernsituation, denn das Feedback hat auch prospektiven Charakter. Dies hängt damit zusammen, dass die Prüfungsgespräche des Teilkorpus Otto als Vorbereitung auf die Abschlussprüfung dienen, weshalb die Prüfenden auch auf das Entwicklungspotenzial der KandidatInnen Bezug nehmen.

Nun folgt aus der Funktion von Beurteilungsgesprächen ebenso wie aus der von Unterrichtsnachbesprechungen, dass normative Setzungen eine zentrale Rolle spielen. Allerdings zeigt Schäfers (2017) exemplarisch für ein Gespräch seines Korpus, dass diese Normen insofern implizit bleiben, als die AusbilderInnen ihre Idealvorstellungen von gutem Unterricht nicht offenlegen. Entsprechend ist auch für die Beurteilungsgespräche nicht davon auszugehen, dass normative Setzungen in jedem Fall expliziert werden und sich die Arbeit des/r Analysierenden darauf beschränkt, sie dem Gespräch zu entnehmen. Denn erstens können sich Notenbegründungen auf der Ebene des konkreten kandidatenseitigen Handelns bewegen, ohne dass ein Bezug zu grundlegenden Erwartungen hergestellt wird. Und zweitens ist anzunehmen, dass die Prüfenden, wenn sie in den Prüfungsgesprächen von einem COMMON GROUND ausgehen (s. Datum #10|1a), diesen grundsätzlich auch in den Beurteilungsgesprächen unterstellen. Dies würde bedeuten, dass sie unter Umständen lediglich auf das geteilte Normenwissen verweisen.

Schließlich ist damit zu rechnen, dass die Prüfenden darauf bedacht sind, Bewertungen/Beurteilungen anzuführen, die ihr Notenurteil stützen, oder anders ausgedrückt, dass sie ihre Argumentation vom Ergebnis des Prüfungsereignisses her entwickeln. Eine solche Annahme entspricht den Befunden von Silverman (1973), der Auswahlgespräche einer Organisation untersucht. In seiner Studie trianguliert er diese u. a. mit schriftlichen Einschätzungen durch die Interviewenden und mit retrospektiven Berichten der Gesprächsbeteiligten (s. auch Silverman/Jones 1976). Dabei kommt er zu folgendem Befund:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

> Once such outcomes are known or negotiated, all that occurred in the interview is re-read to find grounds for seeing these outcomes as sensible, necessary, appropriate, etc. (Silverman 1973: 45)

Entsprechend ist zu vermuten, dass auch die Prüfenden das Prüfungsgespräch von ihrer Beurteilung her re-fokussieren und dass Einzelbeobachtungen/-bewertungen in den Dienst der Gesamtbeurteilung gestellt werden.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Beurteilungsgespräche aufgrund ihrer Funktion, ihrer zeitlichen Verortung und der Beteiligtenkonstellation erhebliche Potenziale für die Aufdeckung der Normen bieten, dass sie aber dennoch nicht als „Normkatalog" missverstanden werden dürfen. Zudem ist zu bedenken, dass sie nur für das Teilkorpus Otto vorliegen und Audio-Aufnahmen sogar nur für zehn Nachbesprechungen mit den KandidatInnen angefertigt werden konnten. Aus diesem Grund stellen die Beurteilungsgespräche eine wichtige, aber nicht die einzige Quelle dar, die für die Kategorisierung der Normen herangezogen wird. Vielmehr dienen darüber hinaus auch die Prüfungsgespräche selbst, die Erwartungshorizonte und die curricularen Vorgaben als Grundlage der Kategorisierungsarbeit. Die auf diese Weise aufgedeckten Normen werden dann mit den bereits in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Unterschieden zwischen den KandidatInnen trianguliert. Durch die Triangulation kann zum einen erfasst werden, wie die Unterschiede von den Prüfenden beurteilt werden, und zum anderen ermöglicht dieser Schritt, den abstrakten Normen konkrete sprachliche und kommunikative Praktiken zuzuordnen.

Wie in Teilkapitel 4.3.2 dargelegt wurde, stellt der Analyseprozess selbst eine Kategorisierungsarbeit dar, im Verlauf derer die Normen zu immer weiter gefassten Kategorien zusammengefasst werden. Das Ergebnis dieses Prozesses ist in Abbildung 12 dargestellt. Wie die Grafik verdeutlicht, lassen sich die Normen fünf Anforderungsdimensionen zuordnen. Diese werde ich im Folgenden in ihrem Zusammenspiel beschreiben, bevor dann jede Anforderungsdimension in einem eigenen Unterkapitel behandelt wird (s. Teilkapitel 10.1 bis 10.5).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

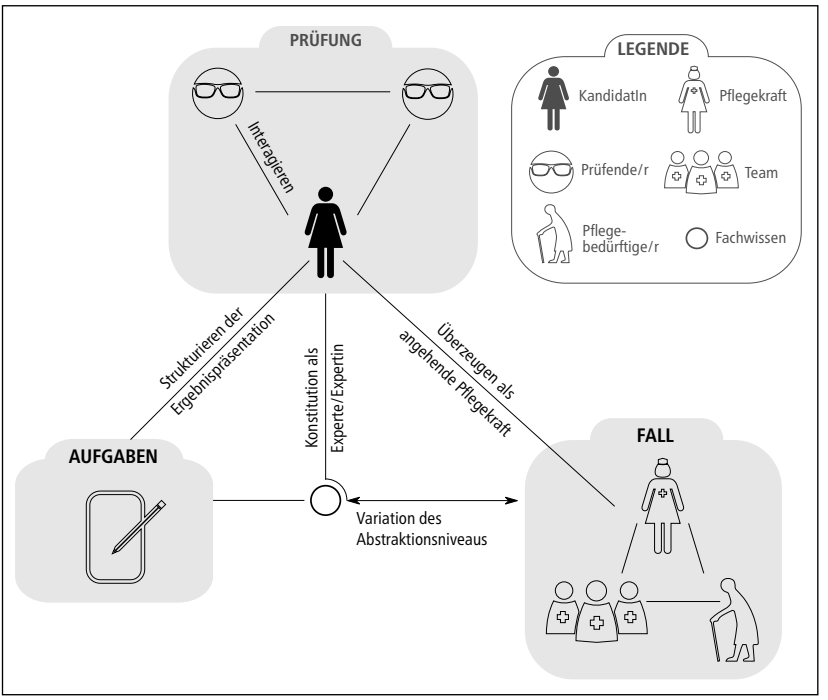


Abbildung 12: Übersicht über die Anforderungsdimensionen in den untersuchten Prüfungsgesprächen (eigene Darstellung)

Wie in Teilkapitel 5.2.1 dargestellt, präsentieren die KandidatInnen im ersten Teil der Kernphase ihre Lösungen zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben und beanspruchen somit für längere Zeit das Rederecht. Dabei müssen sie den Nachweis erbringen, dass sie über eine globale Sprechplanung verfügen. Entsprechend besteht die erste Anforderungsdimension darin, die eigene Planung anzuzeigen und die Ergebnispräsentation zu strukturieren (s. Teilkapitel 10.1). Dies stellt eine von den KandidatInnen „solistisch" zu bewältigende Aufgabe dar, denn ein Sprecherwechsel ist nicht systematisch vorgesehen. Allerdings bleibt das ‚Präsentieren der Ergebnisse' selbst dann, wenn den KandidatInnen für längere Zeit der FLOOR überlassen wird, in eine Interaktionssituation eingebettet und daraus ergibt sich die zweite Anforderungsdimension, das ‚Interagieren mit den Prüfenden' (s. Teilkapitel 10.2).[141] So gilt die Exklusivität, mit

141 Pro Prüfungsteil interagieren die KandidatInnen häufig primär mit einem/r Prüfenden. Allerdings hat bereits die Anwesenheit der anderen Prüfenden einen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

der die KandidatInnen die Sprecherrolle beanspruchen, nur auf Widerruf, d.h., die Prüfenden können jederzeit in die Ergebnispräsentation eingreifen. Machen sie von diesem Recht Gebrauch, sind die KandidatInnen gefordert, ihr Vorgehen entsprechend der in der Intervention zum Ausdruck kommenden Prüfererwartungen zu ändern. Darüber hinaus können die Prüfenden entscheiden, wann sie zum ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' übergehen. Diese Teilphase wiederum bringt die interaktionale Anforderung mit sich, die Relevanzen von Prüfungsfragen zu bedienen.

Sowohl beim ‚Präsentieren der Ergebnisse' als auch beim ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' bringen die KandidatInnen ihr Fachwissen ein. Allerdings gilt insbesondere für das Teilkorpus Otto, dass die Präsentation abstrakt-generischen Wissens allein nicht ausreichend ist. Vielmehr wird durch die Prüfungsaufgaben vorgegeben, dass dieses auf die konkrete Situation im Fall bezogen werden muss bzw. dass umgekehrt die Situation unter Bezugnahme auf generisches Wissen zu analysieren ist. Diese Anforderungsdimension soll als ‚Variation des Abstraktionsniveaus' bezeichnet werden (s Teilkapitel 10.3). Wie in Abbildung 12 dargestellt, ist sie einerseits durch die schriftlichen Prüfungsaufgaben vorgegeben und andererseits wird durch die Variation des Abstraktionsniveaus eine Beziehung zwischen dem generischen Wissen des Prüflings und dem im Fall beschriebenen Sachverhalt hergestellt.

Darüber hinaus betrifft die Frage, wie das Wissen eingebracht wird, auch die Ebene der Prüfungsinteraktion. Je nachdem nämlich, wie sich die KandidatInnen positionieren und wie sie von den Prüfenden positioniert werden, kann das epistemische Gefälle zwischen den Interagierenden verringert oder erhöht werden (s. Teilkapitel 9.1). Dabei stehen die KandidatInnen vor der Aufgabe, sich als ExpertInnen zu präsentieren, ohne allerdings die Autorität der Prüfenden infrage zu stellen. Dies konstituiert die vierte Anforderungsdimension (s. Teilkapitel 10.4).

Nun geht es in den untersuchten Prüfungsgesprächen allerdings nicht nur darum, die eigene fachliche Expertise nachzuweisen. Vielmehr ist es darüber hinaus auch relevant, in der Rolle der angehenden Pflegekraft zu überzeugen (s. Teilkapitel 9.2, Amorocho 2018b: 532). Bei dieser fünften Anforderungsdimension spielt die Ebene des Falls bzw. einer imaginierten beruflichen Situation eine zentrale Rolle (s. Teilkapitel 10.5). So bildet diese den Rahmen, um sich als Pflegekraft in Interaktion mit anderen beruflichen AkteurInnen darzustellen und dadurch ein Fenster zu dem eigenen beruflichen Selbstverständnis zu öffnen.

Einfluss auf die Interaktion, da die Beteiligten wissen, dass ihr Handeln von institutionell legitimierten ExpertInnen beobachtet wird. Die Anzahl der anwesenden Prüfenden variiert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Damit sind die fünf Anforderungsdimensionen sowie ihr Zusammenspiel untereinander skizziert. Im Folgenden nun werde ich mich jeder Dimension in einem eigenen Unterkapitel widmen. Dabei sollen jeweils die rekonstruierten Normen dargelegt und in Bezug zu den vorausgehenden Analysen gesetzt werden.

10.1 Planen und Strukturieren der Ergebnispräsentation

Die erste Anforderungsdimension, das ‚Planen und Strukturieren der Ergebnispräsentation', steht in enger Verbindung mit den Besonderheiten des Prüfungsformats. Denn wie in Teilkapitel 4.2.1 beschrieben, wird den KandidatInnen eine Vorbereitungszeit eingeräumt, in der sie sich mit den Prüfungsmaterialien auseinandersetzen können. Folglich haben sie Gelegenheit, ihre Ergebnispräsentation vorzubereiten. Mit diesem Recht ist allerdings zugleich die prüferseitige Erwartung verbunden, dass die KandidatInnen eine globale Sprechplanung entwickeln (s. Teilkapitel 6.1). Diese Erwartung manifestiert sich bereits darin, dass die Prüfenden das ‚Präsentieren der Ergebnisse' in den Beurteilungsgesprächen auch als „Vortrag" bezeichnen. Damit zeigen sie an, dass eine vorgängige Planung einschließlich einer Schwerpunktsetzung und einer globalen Strukturierung gefordert ist. Diese Planung sollte in Form von Notizen ausgearbeitet werden.

Zeitmanagement und -gewichtung

Im Prüfungsgespräch selbst wird den KandidatInnen für längere Zeit der FLOOR überlassen, um ihre Ergebnisse zu präsentieren (s. Teilkapitel 5.2.1). Damit kommt ihnen zugleich die Verantwortung für die Steuerung der thematischen Progression zu. Bedenkt man nun, dass die Beschränkung der Prüfungszeit eine relevante institutionelle Vorgabe darstellt, gehört auch das Zeitmanagement zu den kandidatenseitigen Aufgaben.[142] So müssen sie etwa dafür sorgen, dass auch für den abschließenden Aktivitätskomplex, das ‚Darlegen von Maßnahmen', noch genügend Zeit zur Verfügung steht. Damit wiederum ist die Anforderung verbunden, die darzustellenden Inhalte angemessen zu gewichten.

Dies bedeutet, dass die geforderte globale Sprechplanung auch eine zeitliche Dimension aufweist. Indem die Prüfenden diese in den Beurteilungsgesprächen relevant setzen, zeigen sie die Erwartung an, dass die KandidatInnen nicht nur die inhaltlich-thematische Ebene kontrollieren, sondern auch ihre zeitlichen Ressourcen. Wie aber operationalisieren die Prüfenden die Norm einer angemessenen Gewichtung? Diesbezüglich zeigt sich in den Beurteilungsgesprächen, dass sie die drei Anforderungsbereiche (AB 1, 2 und 3, s. Teilkapitel 4.2.2), die in den Prüfungsbestimmungen vorgegeben sind, als Maßstab zugrunde legen, d.h., die Zeit, die für einen Anforderungsbereich verwendet wird, sollte

142 Entsprechend deutet ein steuerndes Eingreifen der Prüfenden während der Ergebnispräsentation darauf hin, dass das kandidatenseitige Zeitmanagement nicht den Prüfererwartungen entspricht (s. Teilkapitel 8.2: #8|5).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mit dessen prozentualem Anteil an der Beurteilung korrelieren. Diesen Befund möchte ich an einem Ausschnitt aus den Beurteilungsgesprächen illustrieren (s. #10|2). In dem Datenbeispiel erteilen die Prüferinnen der Kandidatin Rita Ratschläge für die Einteilung der zur Verfügung stehenden Prüfungszeit. Dem geht Ritas Kritik voraus, dass der geforderte Umfang in der zur Verfügung stehenden Prüfungszeit nicht zu bewältigen sei.

#10|2 ((25:10–25:28))

TK1.1_BG_RH, Kandidatin: Rita Heintze (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Marianne Brinker, Klassenlehrerin: Birgit Schönberger

```
0001 P|MB dann sagen sie NUR die definition und die fOrmen,=
0002      =und dann ZACK gehen_se auf den fall bei fünf minuten.
0003      °h wenn sie nicht mehr zeit HAben,
0004      °h lassen sie diesen ganzen theorienkram WEG;
0005      MÜSsen sie nicht.
0006      °h s_REICHT,=
0007      =wenn sie aus a be eins EIN zwei punkte sagen.
0008      s äh und dann einfach [RÜbergehen in    ] die-
0009 RH                         [((schmatzt)) oKAY];
0010 P|MB °hh in den FALLbezug.
0011 P|BS ((schmatzt)) ham_se fünfzig proZENT.
0012      (1.15)
0013 RH   m:_HM,
```

In dem Ausschnitt plädiert die Prüferin Marianne Brinker dafür, das Darstellen generischen Wissens auf die Nennung der *definition* und der *fOrmen* zu beschränken (Zeile 1), um möglichst schnell zur Anwendung auf den Fall überzugehen (Zeile 2). Dabei verleiht sie dem Faktor Zeit durch die Akzentuierung der Interjektion *ZACK* (Zeile 2) besonderes Gewicht. Die Empfehlung, die theoretischen Grundlagen zu reduzieren, schließt sie mit dem Rat ab, *aus a be eins* [nur] *EIN zwei punkte* zu nennen (Zeile 7) und dann den Fallbezug herzustellen (Zeilen 8–10). Damit nimmt sie explizit auf die Anforderungsbereiche Bezug. Die Klassenlehrerin Birgit Schönberger, die im Anschluss den Turn ergreift, bekräftigt die Relevanz des Fallbezugs, indem sie den prozentualen Anteil des AB 2 an der Beurteilung ergänzt (Zeile 11). Somit rekurriert auch sie auf die Anforderungsbereiche als Maßstab für die Schwerpunktsetzung.

In der Zusammenschau ist folglich festzuhalten, dass die Beurteilenden die Festlegung inhaltlicher Schwerpunkte und damit einhergehend die Einteilung der Prüfungszeit als relevante kandidatenseitige Aufgabe herstellen, bei der diese sich an der Gewichtung der Anforderungsbereiche orientieren sollten. Dass sie im Zuge dessen inhaltlich einen stärkeren Fallbezug einfordern, kann als typisch für das Teilkorpus Otto gelten. So mahnen sie diesen nicht nur in den Beurteilungsgesprächen an, sondern greifen auch in den Prüfungsgesprächen selbst ein, um die KandidatInnen auf den Fall zu fokussieren (z.B. *gucken_se auf den FALL,*: #8|4: Zeile 54; *wollen sie GLEICH in den fall reingehen,*: #6|16: Zei-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

le 33).[143] Zudem wird in den Beurteilungsgesprächen deutlich, dass der Fall auch beim Präsentieren generischen Wissens berücksichtigt werden sollte, indem Darstellungsschwerpunkte nach der Relevanz für den dort beschriebenen Sachverhalt festgelegt werden.

Sowohl in Datum #10|1 als auch in Datum #10|2 nehmen die Prüfenden in einer Weise auf die Anforderungsbereiche Bezug, die deren Bekanntheit voraussetzt. Damit schreiben sie den KandidatInnen ein Wissen zu, das nicht Teil des Fachwissens ist, sondern als Wissen zweiter Stufe dessen Beurteilung reguliert. Dieses Wissen ziehen die Prüfenden als Maßstab für die Gewichtung heran, welche sich folglich nicht aus den Prüfungsaufgaben selbst ableiten lässt (s. Datum #10|2). Entsprechend benötigen die KandidatInnen dieses Wissen, um die normativen Erwartungen der Prüfenden zu erfüllen. Daraus lässt sich ableiten, dass das relevante Prüfungswissen nicht auf die fachlichen Inhalte beschränkt ist, sondern Wissen auf einer Meta-Ebene einschließt.

Vollständigkeit der Lösungen

Die eben dargelegte Relevanz des Zeitmanagements deutet auf die prüferseitige Vorstellung hin, dass die KandidatInnen über einen Lösungsplan verfügen, den sie in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit präsentieren. Prüferkommentare wie *war ALles drin* zeigen allerdings, dass es nicht nur um das vollständige Abarbeiten des eigenen Plans geht, sondern dass die Prüfenden die Darstellung auf der Folie einer Ideallösung beurteilen, die sich durch inhaltliche Vollständigkeit auszeichnet. Nun liegt zunächst die Annahme nahe, dass diese Ideallösung in den Erwartungshorizonten fixiert ist. Allerdings zeigt der exemplarische Blick auf einen Ausschnitt aus einem solchen Erwartungshorizont, dass davon nicht ohne Weiteres auszugehen ist (s. Datum #10|3).

#10|3 Erwartungshorizont Teilkorpus Otto, rechtlicher Teil

Vorgehen der PDL [= Pflegedienstleitung, S.AM.]:

(Erwartungs-Horizont geht über das zu Erwartende hinaus, entscheidend ist, dass die Ebenen Frau Otto, Angehörige, Mitarbeiter und Geld erkannt und bearbeitet werden. Andere Vorschläge können vertretbar sein).

In Datum #10|3 wird darauf hingewiesen, dass die Musterlösung über das zu Erwartende hinaus geht. Diese metatextuelle Kommentierung impliziert, dass die Lösungsversuche der KandidatInnen bezüglich ihrer Vollständigkeit nicht an der Darstellung im Erwartungshorizont gemessen werden sollten. Konkret beschränkt der zweite Teilsatz die Vollständigkeitserwartung auf die „Bearbeitung" von vier Ebenen, indem er die Berücksichtigung bestimmter AkteurInnen und Objekte als entscheidend ausweist. Der damit eröffnete Lösungsspielraum

143 Dies gilt insbesondere für das Teilkorpus Otto 1. Demgegenüber finden sich im Teilkorpus Otto 2 auch Interventionen, durch die die Prüfenden auf eine Einbeziehung generischen Wissens steuern (s. Teilkapitel 6.3: #6|18).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wird abschließend durch das Zulassen alternativer Lösungsvorschläge qualitativ noch erweitert.

Im Ergebnis zeigt sich also, dass die Musterlösung nicht mit den Erwartungen an eine kandidatenseitige Lösung deckungsgleich ist, diese Diskrepanz aber expliziert und eine reduzierte Vollständigkeitserwartung formuliert wird. Allerdings bildet eine solche Metakommentierung in den Erwartungshorizonten insgesamt die Ausnahme. Insofern stellt sich die Frage, ob die übrigen Musterlösungen mit den Vollständigkeitserwartungen der Prüfenden deckungsgleich sind. Diese Frage lässt sich auf der Basis der vorliegenden Daten nicht abschließend beantworten. Tatsächlich aber zeigen sich vor allem im Teilkorpus Per deutliche Diskrepanzen zwischen den Lösungsversuchen der KandidatInnen und den Musterlösungen, obwohl letztere keinen Lösungsspielraum definieren. Insbesondere zeichnen sich die Musterlösungen durch umfangreiche juristische Argumentationen aus, welche die kandidatenseitigen Lösungsversuche allesamt als unvollständig erscheinen lassen. Beschäftigt man sich allerdings genauer mit den Musterlösungen, so zeigt sich, dass diese teilweise Übernahmen aus Urteilsbegründungen enthalten, zu denen die KandidatInnen üblicherweise keinen Zugang haben. Dies legt die Vermutung nahe, dass sie nicht als normative Erwartungen zu verstehen sind, sondern als von einer Juristin verfasste „Maximallösungen". Falls dieser Eindruck zuträfe, ließe sich ihnen nicht entnehmen, wann die Anforderung der Vollständigkeit erfüllt wäre.

Festzuhalten ist somit, dass in den Beurteilungsgesprächen die Norm aufgerufen wird, vollständige Lösungen darzulegen. Mit Sicherheit beinhaltet dies, dass alle Aufgaben (bzw. Stichpunkte in der Teilprüfung Pflege, Teilkorpus Per) bearbeitet werden (s. Datenbeispiele #5|21b, #8|5). Jenseits dessen aber sind die Vollständigkeitserwartungen der Prüfenden nicht vollends zu rekonstruieren. So bleibt in den Erwartungshorizonten häufig offen, welcher Lösungsspielraum den KandidatInnen eingeräumt wird. Dieser Befund lässt zwei mögliche Schlussfolgerungen zu. Einerseits wäre denkbar, dass die Vollständigkeit faktisch nicht verbindlich festgelegt ist und dass das diesbezügliche Urteil der Prüfenden auf ihrem globalen Eindruck beruht. In diesem Fall käme es weniger auf die tatsächlich präsentierten Inhalte an als darauf, die Lösungen als vollständig zu rahmen oder ex negativo zu vermeiden, Unvollständigkeit anzuzeigen. Andererseits ist es aber auch möglich, dass die Prüfenden konkrete Vollständigkeitserwartungen haben und diese lediglich in den Beurteilungsgesprächen nicht expliziert werden. Dann wäre vor allem zu fragen, ob die KandidatInnen erkennen (können), was genau von ihnen erwartet wird. Diese Frage lässt sich allerdings auf der Basis der vorliegenden Daten nicht beantworten.

Gliedern und Verbindungen herstellen

Eine globale Sprechplanung manifestiert sich wesentlich in einer strukturierten Ergebnispräsentation. Entsprechend thematisieren die Prüfenden in den Beurteilungsgesprächen regelmäßig die gelungene (s. Datum #10|4) oder die nicht gelungene Strukturierung (s. Datum #10|5).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#10|4 ((03:27–03:37))

TK1.1_BG_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB ich finde sie sind unglaublich struktuRIERT,
0002      °hh äh: auch dass sie halt als einer der WEnigen,
0003      oder (.) eins sogar als EINzige,
0004      °h äh beim lösungsbereich nochmal äh schön struktuRIERT
          haben-
```

#10|5 (08:43–08:52))

TK1.1_BG_DM, Kandidat: David Meyer (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Tanja Kurtz

```
0001 P|TK ähm: °hh insgeSAMT war mir;
0002      (0.19)
0003      daran müssen sie UNbedingt nochmal arbeiten-=
0004      =im krankheitsbild zu wenig strukTUR;=
0005      =sie sind sehr geSPRUNGen;
0006      (0.77)
0007      NE,
```

Die Prüferin Marianne Brinker bezeichnet die Kandidatin Petra als *UNglaublich strukturiert* (#10|4: Zeile 1) und lobt explizit ihre Untergliederung in dem Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' (#10|4: Zeilen 2–4). Damit nimmt sie einerseits auf Petras konkretes Vorgehen in der Prüfung Bezug, attribuiert ihr andererseits aber auch generell Strukturiertheit (s. auch Amorocho 2018b: 531).[144]

Dass die Prüferin die Strukturierungsleistung so ausdrücklich lobt, lässt einen Blick auf das von Petra gewählte Vorgehen in der Prüfung selbst lohnenswert erscheinen. Dieses wurde bereits in Teilkapitel 9.3 dargestellt (s. Datum #9|25). Zusammenfassend lässt es sich so beschreiben, dass Petra durch einen initialen Strukturierungshinweis eine „Dreispaltung" der Maßnahmen nach den beteiligten AkteurInnen ankündigt, die sie anschließend abarbeitet. Und obwohl die Prüferin am Ende des Ausschnitts eine strukturierungsbezogene Nachfrage stellt, zeigt ihr Lob in Datum #10|4, dass sie Petras Leistung überaus positiv beurteilt und sogar als singulär herausstellt. Bemerkenswert erscheint dies insofern, als Petra zu einem späteren Zeitpunkt als Benjamin geprüft wird. Und entgegen der hier konstatierten Singularität von Petras Strukturierung untergliedert auch Benjamin den Aktivitätskomplex, indem er zwischen akuten

144 In dieser Kategorisierung deutet sich an, dass Prüfende bisweilen Kompetenzeinschätzungen äußern, die nicht ausschließlich auf die Performanz der KandidatInnen in der Prüfung bezogen sind, sondern in denen auch die gemeinsame Interaktionsgeschichte Berücksichtigung findet. Mit einer solchen Einbeziehung der Eindrücke aus dem Unterricht wird ein zeitlich deutlich größerer Bezugsrahmen gewählt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und prophylaktischen Maßnahmen differenziert (s. Datum #9|23). Dies belegt, dass eine analytisch rekonstruierbare Strukturierungsleistung nicht unbedingt als solche verbucht wird. Eine denkbare Erklärung dafür wäre, dass die Untergliederung durch andere beurteilungsrelevante Aspekte überlagert wird, etwa durch die Angemessenheit der gewählten Schwerpunkte. Möglicherweise spielt zudem die Salienz der Strukturierung eine Rolle. So kündigt Petra ihre „Dreispaltung" im Unterschied zu Benjamin durch eine Metakommentierung an (s. auch Teilkapitel 6.1: #6|10).

Die „Dreispaltung", die Petra vornimmt, beruht auf einer Differenzierung nach den beteiligten AkteurInnen. Dadurch eröffnet sie einen Rahmen, der es ihr ermöglicht, die verschiedenen Perspektiven auf das im Fall dargestellte Problem zu berücksichtigen. Zugleich aber legt sie damit eine für Pflegesituationen typische Rollenkonstellation zugrunde, die sich folglich auch auf andere Fälle übertragen lässt. Sie wählt somit ein fallübergreifendes Strukturierungsprinzip. Dies erleichtert ihr die Sprechplanung in der Prüfungssituation, denn die Strukturierung muss nicht erst für das spezifische Problem im Fall entwickelt werden. Möglicherweise ist dies der Grund, warum die Prüfenden empfehlen, solche fallübergreifenden Kriterien bzw. fachliche Ordnungssysteme wie die AEDL (Aktivitäten und existenzielle Erfahrungen des Lebens) als Strukturierungsgrundlage zu wählen.

Dem positiven Feedback in Datum #10|4 steht die Kritik einer fehlenden Strukturierung in Datum #10|5 gegenüber. Dass die Prüfende dabei die Notwendigkeit einer Verbesserung anmahnt (#10|5: Zeile 3), ist ein Beleg für den prospektiven Zuschnitt des Feedbacks auf die Abschlussprüfung hin. Inhaltlich moniert sie, dass David bei der Darstellung des Krankheitsbildes *sehr geSPRUNGen* sei (#10|5: Zeile 5). Diese Kritik lässt einen Blick auf Davids Vorgehen im Prüfungsgespräch selbst geboten erscheinen, denn es stellt sich die Frage, wie eine Krankheitsdarstellung gestaltet ist, die von der Prüfenden als nicht hinreichend strukturiert beurteilt wird. Diesbezüglich zeigt sich, dass David in seiner Präsentation das Teilthema „Umgang mit demenziell erkrankten PatientInnen" zersplittert und dass er die Teilthemen „Ursachen" und „Formen" nicht aufeinander folgend behandelt, obwohl diese Überschneidungen aufweisen. Die Prüferin ruft mit ihrer Kritik folglich die Norm auf, Teilthemen nacheinander und in einer sinnvollen Anordnung abzuarbeiten (s. Teilkapitel 5.2.1.2, 6.1). Dabei muss die Zerlegungsleistung allerdings wiederum nicht in der Prüfung erbracht werden, denn es handelt sich um generisches Wissen, welches sich die KandidatInnen vorbereitend aneignen können. Zudem sind die Teilthemen nicht spezifisch für ein Krankheitsbild, sondern gelten übergreifend und bilden somit ein invariantes Gerüst für das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' im Prüfungsteil Pflege. Dieses Gerüst wird den Auszubildenden systematisch vermittelt, wie meine Hospitationserfahrungen zeigen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Prüfenden eine Strukturierung der Aktivitätskomplexe erwarten, bei der die KandidatInnen auf fall-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

übergreifende Kriterien zurückgreifen oder wie im Falle des Krankheitsbildes kanonische Teilthemen in einer invarianten Reihenfolge abarbeiten. Diese Strukturierung trägt zur globalen Kohärenz der Ergebnispräsentation bei, von den Prüfenden auch als „roter Faden" bezeichnet. Die Anforderung der globalen Kohärenz beschränkt sich allerdings nicht auf die Strukturierung der Aktivitätskomplexe. Vielmehr rufen die Prüfenden in den Beurteilungsgesprächen darüber hinaus die Norm auf, Verbindungen zwischen den Aktivitätskomplexen bzw. den Anforderungsbereichen herzustellen. So sollte das Darstellen generischen Wissens mit der Analyse des im Fall dargestellten beruflichen Problems koordiniert werden und die Lösungsansätze sind wiederum auf die Situationsanalyse zurückzubeziehen. Die KandidatInnen sind somit gefordert, die Präsentation ihrer Ergebnisse als Einheit herzustellen, die aus aufeinander aufbauenden Teilen besteht.

Explizitheit

Die im vorherigen Abschnitt rekonstruierte Strukturierungserwartung der Prüfenden betrifft zunächst die inhaltlich-thematische Ebene. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit die KandidatInnen gefordert sind, diese Strukturierung auch an der sprachlichen Oberfläche anzuzeigen bzw. allgemeiner gefasst, ob textuelle Relationen ausdrucksseitig explizit gemacht werden müssen (s. Teilkapitel 6.1).

Für eine solche Explizitheitsnorm gibt es in den Beurteilungsgesprächen insgesamt weniger Evidenz. Das könnte schlicht darauf zurückzuführen sein, dass die Formulierungsebene von den Prüfenden nur gelegentlich thematisiert wird. Bezieht man deshalb auch die Prüfungsgespräche mit ein, so finden sich allerdings gewichtige Hinweise darauf, dass Explizitheit gefordert ist. Diese Einschätzung möchte ich im Folgenden anhand von zwei Befunden belegen. Erstens ist zu bedenken, dass die Aufgabe der Strukturierung die globale Ebene der Beitragsorganisation betrifft, die nicht nur sprecher-, sondern auch hörerseitig zugunsten lokaler Fokusbildungen aus dem Blick geraten kann. Explizite Strukturierungshinweise, insbesondere metakommunikative Ankündigungen, verringern diese Gefahr, da sie die Salienz der Strukturierung erhöhen (s. auch die Analyse zu Datum #10|4). Entsprechend lässt sich deren Verwendung in den Prüfungsgesprächen kandidatenübergreifend rekonstruieren (s. Teilkapitel 6.1: #6|6 bis #6|11). Während nun die Metakommentierungen im Allgemeinen in der Form variieren, ist speziell bei den einleitenden Themeninitiierungen eine Musterhaftigkeit zu beobachten, welche vermuten lässt, dass die Prüfenden deren Verwendung in der Prüfungsvorbereitung gezielt thematisieren (s. Amorocho 2022: Datenbeispiele #5|32 bis #5|34). Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass eine Prüferin im Beurteilungsgespräch ausdrücklich zum Gebrauch der Einleitungsformel *ich erkenne in dem Fall* rät. Damit setzt sie zumindest punktuell eine Explizitheitsnorm relevant.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Explizitheit spielt allerdings nicht nur im Hinblick auf die Strukturierung eine Rolle, sondern ist auch – und dies stellt den zweiten Befund dar – bei der Verbalisierung von Zusammenhängen und Schlussfolgerungen geboten. So fordert eine Prüferin im rechtlichen Prüfungsteil dazu auf, die Frage nach der (Un-) Wirksamkeit eines Testaments explizit zu beantworten, obwohl die vorgängige Antwort der Kandidatin impliziert, dass das Testament unwirksam ist (s. Datum #7|7b).

In der Zusammenschau der in diesem Teilkapitel dargestellten Normen ergibt sich, dass die KandidatInnen gefordert sind, die Präsentation ihrer Ergebnisse zu planen, um die beschränkten zeitlichen Ressourcen angemessen zu nutzen. Dabei müssen sie Gewichtungen vornehmen, die mit den institutionell vorgegebenen Beurteilungskriterien kompatibel sind. Zugleich deutet sich in den Beurteilungsgesprächen eine Vollständigkeitserwartung an, deren genauer Inhalt allerdings nicht unbedingt transparent ist.

Als zentral für die Anforderungsdimension ‚Planen und Strukturieren der Ergebnispräsentation' kann die Norm gelten, dass die globale Planung in einer Strukturierung und in einem Herstellen von Verbindungen zwischen Prüfungsaufgaben bzw. Anforderungsbereichen resultiert. Auch wenn die Evidenz dafür, dass dies auch an der sprachlichen Oberfläche expliziert werden muss, schwächer ist, so lassen die Befunde doch insgesamt den Schluss zu, dass die in Teilkapitel 6.1 dargestellten interindividuellen Unterschiede tatsächlich für die Beurteilung der Prüfungen relevant sind.

Mit der Anforderung der globalstrukturellen Planung ist zugleich ein Unterschied zu den von Rahn (2022) untersuchten hochschulischen Prüfungen beschrieben, in denen die „Gesprächssteuerung mittels Metakommentierungen und anderen sprachlichen Mitteln […] in den Aufgabenbereich von Prüfenden [fällt]" (Rahn 2022: 125). Eine Parallele ergibt sich hingegen zu den Befunden von Schilling (2001). So beobachtet die Autorin für einen Teil der ihrer Studie zugrunde liegenden Bewerbungsgespräche, dass die Einstellenden die Gesprächssteuerung durch „großräumige Strukturierungen" zeitweise an die BewerberInnen abtreten (s. Schilling 2001: 310–313).

10.2 Interagieren mit den Prüfenden

In Teilkapitel 10.1 wurde mit dem ‚Planen und Strukturieren der Ergebnispräsentation' eine Anforderungsdimension behandelt, die „solistisch" von den KandidatInnen zu bewältigen ist. Entsprechend habe ich in dem Teilkapitel ausschließlich ihre Aktivitäten fokussiert. Dies sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die Ergebnispräsentation in einer Interaktionssituation stattfindet und dass die Prüfenden diese durch ihr nonverbales Verhalten, durch das Bekunden von Rezipienz, durch ihr steuerndes Eingreifen, aber auch durch ihr Schweigen beeinflussen. Entsprechend stehen die KandidatInnen vor

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

der Anforderung, die Wissenspräsentation in die Situation einzupassen und gegebenenfalls ihre vorgängige Planung zu modifizieren. Aus dieser Überlegung heraus soll im Folgenden eine interaktionale Perspektive auf das gesamte Prüfungsgeschehen eingenommen werden, also auf das durch die Prüfenden gesteuerte ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' und das ‚Präsentieren der Ergebnisse' gleichermaßen.

Unter dieser Prämisse ist zunächst zu konstatieren, dass den KandidatInnen bei der Ergebnispräsentation die Aufgabe zukommt, die thematische Progression des Gesprächs voranzutreiben. Aus interaktionaler Perspektive arbeiten sie beim ‚Präsentieren der Ergebnisse' folglich nicht einfach eine vorbereitete Lösung ab, sondern übernehmen eine für ein wissensbezogenes Gespräch zentrale Aufgabe. Diese Aufgabe kann ihnen entzogen werden, wenn die Progressivität des Prüfungsgesprächs nachhaltig gestört ist (s. Teilkapitel 8.3). Sie ist damit Gegenstand wechselseitiger Aushandlung.

Entsprechend stellt auch der Übergang vom ‚Präsentieren der Ergebnisse' zum ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' eine von den Interagierenden gemeinsam zu bewältigende Aufgabe dar (s. Teilkapitel 5.2.2). Zugleich gehen mit diesem Übergang grundlegende Veränderungen in den interaktionalen Anforderungen einher. So sind die KandidatInnen beim ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' gefordert, die durch die Fragen etablierten Relevanzen zu bedienen. Damit sind höhere lokale Anforderungen verbunden, da die Prüferinitiativen flexibel bearbeitet werden müssen, während beim ‚Präsentieren der Ergebnisse' von höheren globalen Anforderungen auszugehen ist.

Vorantreiben der thematischen Progression des Prüfungsgesprächs

KandidatInnen sind grundsätzlich gefordert, ihr Wissen möglichst umfassend und selbstständig zu präsentieren (s. Meer 1998: 106, 121). In dem Korpus der vorliegenden Untersuchung zeigt sich dies vor allem daran, dass die Prüfenden den KandidatInnen über weite Strecken den FLOOR überlassen (s. Teilkapitel 5.2.1). Darüber hinaus ignorieren sie auch beim ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' bisweilen kandidatenseitige Übergabesignale und schweigen, anstatt den Turn zu ergreifen (s. Teilkapitel 8.1). Somit weisen sie den KandidatInnen die Aufgabe zu, die thematische Progression voranzutreiben. Diese Progressivität ist gestört, wenn die KandidatInnen ihr Nicht-Wissen anzeigen (s. Teilkapitel 9.1.2.3). In diesem Fall übernehmen die Prüfenden die thematische Steuerung (s. Teilkapitel 8.3). Überdies greifen sie auch ein, um die KandidatInnen auf das Bearbeiten der Prüfungsaufgaben und die damit verbundenen Darstellungsschwerpunkte zu orientieren (s. Teilkapitel 8.2). Prüferinterventionen sind folglich ein Indikator für eine Störung bzw. für eine Divergenz zwischen dem kandidatenseitigen Vorgehen und den prüferseitigen Erwartungen (s. Teilkapitel 8.2).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Prüfenden im Idealfall auf steuernde Aktivitäten verzichten.[145] So deutet das Datum #10|6 darauf hin, dass es als Nachweis der besonderen Kompetenz eines Prüflings gilt, wenn diese/r die thematische Progression auf eine Weise vorantreibt, die Prüferfragen überflüssig macht. Dem Ausschnitt liegt ein mit „sehr gut" beurteilter Prüfungsteil zugrunde, in dem die Prüferin Ursula Hoberg nicht nur auf die Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen', sondern darüber hinaus auf die letzten 30 Sekunden ihrer Prüfungszeit verzichtet.

#10|6 ((19:48–19:55))

TK1.1_BG_BA, Kandidat: Benjamin Adam (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH ähm::: (0.47) JA;
0002      (0.25)
0003      es war sogar SO dass ich dann dachte;=
0004      =ich: w:üsste jetzt im moment gar nicht mehr was ich noch
          FRAgen sollte;
```

Die Prüferin thematisiert in Datum #10|6 ihre Perspektive als Rezipientin der kandidatenseitigen Wissenspräsentation. Indem sie das Stellen von Fragen nicht nur als entbehrlich, sondern sogar als außerhalb ihrer wissensmäßigen Möglichkeiten perspektiviert (Zeile 4), würdigt sie die überdurchschnittliche Leistung des Kandidaten und erhöht somit seine epistemische Position. Zugleich konstruiert sie damit eine Idealvorstellung des Prüfungsverlaufs, der zufolge der Prüfling die thematische Progression so vorantreibt, dass er/sie das relevante Wissen selbstständig einbringt und die Prüfenden auf gesprächssteuernde Aktivitäten verzichten können. Daraus ergibt sich die paradoxe Situation, dass sich die Aktivitäten, die für die Prüferrolle typisch sind, im Idealfall erübrigen.

Bedenkt man nun, dass solche Prüferaktivitäten relevant gesetzt werden, wenn die Kandidatenrolle hervorgehoben wird, so muss davon ausgegangen werden, dass ein DOING BEING CANDIDATE dispräferiert ist (s. Teilkapitel 9.1.2.2). Denn je stärker die KandidatInnen ihre Aufgabe als ein Abliefern von Lösungen perspektivieren, desto mehr weisen sie den Prüfenden die Verantwortung für die thematische Progressivität zu. Dies gilt indirekt auch für eine Fokussierung auf die schriftlichen Prüfungsaufgaben – schließlich fällt auch deren Konzeption in den Zuständigkeitsbereich der Prüfenden.

145 Allerdings ist einschränkend anzumerken, dass die Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' im Teilkorpus Per als obligatorisch anzusehen ist. Zwar kann sie in ihrem zeitlichen Umfang variieren, sie fehlt aber in keinem der Prüfungsgespräche dieses Teilkorpus.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bearbeiten von prüferseitigen Interventionen und Fragen

Wie im vorherigen Teilkapitel gezeigt, entspricht eine umfangreiche Wissenspräsentation den Erwartungen der Prüfenden. Stellen diese allerdings Fragen oder orientieren sie die KandidatInnen auf einen Darstellungsschwerpunkt, so gehört es zu den Pflichten der KandidatInnen, darauf entsprechend zu reagieren. Dies zeigt sich in der Prüfungsinteraktion beispielsweise daran, dass Prüfende insistieren, wenn KandidatInnen auf eine Intervention hin ihren Fokus nicht ändern (s. Teilkapitel 8.2: #8|4). Entsprechend wird das (Nicht-)Bearbeiten von Nachfragen und Interventionen in den Beurteilungsgesprächen explizit als Argument angeführt, um ein Notenurteil zu begründen (s. Datum #10|7 und #10|8).

#10|7 ((03:01–03:13))

TK.1.1_BG_GD, Kandidat: Gerrit Dittmann (L1: Deutsch, Niveau: AM|B2.2), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH und sie sind dann aber auf MEIne nachfrage,
0002       nochmal SEHR schnell in der lage gewesen umzuschwenken.
0003       °hh und das hat mir gut geFALlen,=
0004       =weil da hab ich dann geMERKT,=
0005       =da leben sie wieder auch im FALL.=
0006       =und im in der situaTION.
```

#10|8 ((06:45–06:48)

TK1.1_BG_KM, Kandidat: Klaus Meermann (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB und das °h hab ich extra NACHge[fragt  ],
0002 KM                                  [((zieht] [Luft ein))]
0003 P|MB                                          [  aber das] KAM
          dann nich;
```

In Datum #10|7, welches sich auf den rechtlichen Prüfungsteil bezieht, attestiert die Prüferin dem Kandidaten, dass er auf ihre Nachfrage hin *nochmal SEHR schnell in der lage gewesen* [sei] *umzuschwenken.* (#10|7: Zeile 2). Damit nimmt sie auf ihre Intervention in der vorangegangenen Prüfungsinteraktion Bezug, welche dazu diente, den Kandidaten auf eine alternative Situationsanalyse zu orientieren. Denn während Gerrit zuvor die haftungsrechtlichen Folgen eines Diebstahls erörtert hat, geht er nach der Intervention darauf ein, wie vorzugehen wäre, wenn der Diebstahl nicht nachgewiesen werden könnte. Dieses „Umschwenken" betrifft – wie die Prüferin anschließend hinzufügt – nicht nur den inhaltlichen Fokus, sondern auch die berufliche Positionierung des Kandidaten und die Einnahme einer Perspektive im Fall (#10|7: Zeilen 4–5). Denn aus ihrem Lob, auf ihre Nachfrage hin im Fall gelebt zu haben, lässt sich inferieren, dass er ihrer Einschätzung zufolge die Perspektive einer Pflegekraft eingenommen hat.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das Kontrastbeispiel zu diesem Datum bildet der Ausschnitt #10|8. Im Gegensatz zur positiven Beurteilung des „Umschwenkens" nämlich kritisiert Marianne Brinker, dass ein explizit nachgefragter Aspekt nicht *KAM* (#10|8: Zeile 3). Mit diesem MONITUM führt sie ihre vor dem Ausschnitt begonnene Kritik fort, dass der Kandidat die Ursachen des im Fall dargestellten Gewaltproblems nicht angemessen erfasst habe. Indem sie nun hervorhebt, dass er den relevanten Ursache-Wirkungs-Zusammenhang trotz expliziter Nachfrage nicht geliefert hat, stuft sie die bereits ausgeführte Kritik noch hoch. Darin zeigt sich das besondere Verpflichtungspotenzial von Prüfungsfragen.

Im Ergebnis ist daher festzuhalten, dass das Reagieren auf Nachfragen und Interventionen eine beurteilungsrelevante Aufgabe darstellt. Diese ist für die KandidatInnen sowohl mit Chancen als auch mit Risiken verbunden. Einerseits nämlich wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, ihre Flexibilität zu demonstrieren, indem sie relevantes Wissen jenseits der vorgängigen Planung einbringen. Andererseits aber sind Prüfungsfragen wegen ihres Verpflichtungspotenzials auch dazu geeignet, ein Nicht-Wissen oder ein Nicht-Können „dingfest" zu machen. Dies gilt in besonderem Maße für eng steuernde Fragen, die den KandidatInnen nur wenig Antwortspielraum eröffnen.

Zudem ist zu bedenken, dass genau diese Fragen für KandidatInnen mit beschränkten sprachlichen Ressourcen eine zusätzliche Hürde darstellen. Denn um das passende Wissenselement liefern zu können, müssen sie zunächst die durch die Frage etablierten Relevanzen erkennen (s. Teilkapitel 8.4). Dies macht ein Beachten syntaktischer Projektionen erforderlich (s. aber Amorocho i.V.b, 2022: 401–416) und setzt damit grammatisches Wissen voraus. Insofern ist es als fatal zu bezeichnen, dass eng steuernde Fragen vor allem in krisenhaft verlaufenden Prüfungen zum Einsatz kommen (s. Teilkapitel 8.3).

Orientieren auf ein gegenseitiges Verstehen

Das Verstehen einer Frage oder einer Intervention stellt – wie im vorherigen Abschnitt dargelegt – eine Voraussetzung dar, um sie bearbeiten zu können. Im Falle eines Nicht-Verstehens sind die KandidatInnen daher gefordert, eine Bedeutungsaushandlung zu initiieren. Zugleich aber wird von ihnen erwartet, dass sie ihr eigenes Wissen verständlich darlegen. Insofern tragen sie nicht nur die Verantwortung für ihr eigenes Verstehen, sondern auch für das der AdressatInnen. Diese beiden Aspekte möchte ich im Folgenden genauer beschreiben.

Bezüglich des ersten Aspekts, der Initiierung einer Bedeutungsaushandlung, wurde in Teilkapitel 8.4 dargelegt, dass sich insbesondere bei KandidatInnen mit geringer Sprachkompetenz (Verstehens-)Probleme rekonstruieren lassen, die unbearbeitet bleiben. Dieses Ausbleiben einer Bedeutungsaushandlung wird – wie sich in den Beurteilungsgesprächen zeigt – auch von den Prüfenden als Problem wahrgenommen und mündet in der Empfehlung, im Falle eines Nicht-Verstehens nachzufragen. Durch das Relevantsetzen eines Nachfragens wiederum weisen die Prüfenden den KandidatInnen die Zuständigkeit für das

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Initiieren einer Verstehensaushandlung zu und stellen es somit als kandidatenseitige Aufgabe her.

Bei der Bearbeitung dieser Aufgabe können die KandidatInnen unterschiedlich vorgehen. Die Möglichkeiten reichen von einer einfachen Reformulierungsinitiierung bis hin zu einer Thematisierung des Problems auf einer Meta-Ebene. Dabei bringen einfache Nachfragen wie *BITte,* (s. Teilkapitel 8.4: #8|9: Zeile 13) allerdings die Gefahr mit sich, dass die Prüfenden das Verstehensproblem nicht lokalisieren können und ihre Reformulierung der Prüfungsfrage folglich ins Leere läuft (s. Teilkapitel 8.4: #8|9). Diese Gefahr wird minimiert, wenn die KandidatInnen explizit darlegen, was sie (nicht) verstanden haben. Zugleich aber sind solche explizierenden Nachfragen mit zusätzlichen sprachlich-interaktionalen Anforderungen verbunden, denn die KandidatInnen müssen die thematische Ebene verlassen, das Problem lokalisieren und es metakommunikativ benennen (s. Amorocho 2022: Datum #9|22). Folglich ist davon auszugehen, dass ein solches Darlegen des eigenen (Nicht-)Verstehens für KandidatInnen mit beschränkten sprachlichen Ressourcen eine besondere Hürde darstellt. Problematisch ist das insofern, als die Wahrscheinlichkeit von Verstehensproblemen steigt, je niedriger die Sprachkompetenz ist. Gleichzeitig aber stehen bei einer niedrigen Sprachkompetenz auch weniger Ressourcen zur Bedeutungsaushandlung zur Verfügung.

Im Ergebnis ist daher festzuhalten, dass die Prüfenden den KandidatInnen die Aufgabe zuweisen, bei Verstehensproblemen eine Bedeutungsaushandlung zu initiieren und somit einen aktiven Beitrag zu deren Bearbeitung zu leisten. Die KandidatInnen tragen insofern grundsätzlich die Verantwortung für ihr eigenes Verstehen, was insbesondere bei Auszubildenden mit beschränkten sprachlichen Ressourcen zu Störungen der Prüfungsinteraktion führen kann.

Nun gehört allerdings nicht nur die Verstehensaushandlung bei Prüferaktivitäten zu den kandidatenseitigen Aufgaben, sondern auch die verständliche Präsentation des eigenen Wissens. Explizit wird die Verständlichkeit in den Besprechungen mit den Kandidaten Sergej und Moussa thematisiert, wobei die Prüfenden jeweils zu einem insgesamt positiven Urteil kommen. Dass es sich bei beiden Kandidaten um DaZ-Sprecher handelt, deutet darauf hin, dass diese Prüfungen als besonders störungsanfällig eingeschätzt werden, denn die Verständlichkeit eignet sich nur dann als Kriterium für ein positives Feedback, wenn sie nicht als selbstverständlich vorausgesetzt oder zumindest als Normalfall angesehen wird.

Bei Sergej allerdings äußert eine der Prüferinnen trotz der grundsätzlich positiven Einschätzung der Verständlichkeit auch Kritik. Namentlich moniert sie die nicht-eindeutige Referenzierung auf AkteurInnen. Dies deckt sich mit ihren Nachfragen in der Prüfung, die auf eine Reparatur der Referenz gerichtet sind (s. auch Amorocho 2018b: 515–516, 2015: 225–227). Solche referenzklärenden Fragen stellen keinen Einzelfall dar, sondern sie kommen selbst in Prüfungen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mit KandidatInnen vor, deren Erstsprache Deutsch ist (s. Teilkapitel 8.2). Daraus lässt sich ableiten, dass das Herstellen eindeutiger Referenzen eine im Hinblick auf die Verständlichkeit wichtige und zugleich anspruchsvolle sprachliche Aufgabe darstellt. Sie ist insoweit spezifisch für die Prüfungsgespräche des Teilkorpus Otto, als es gerade bei der Bezugnahme auf den Fall relevant ist, eindeutige Referenzen auf die AkteurInnen zu etablieren.

Zusammenfassend ist für die Anforderungsdimension ‚Interagieren mit den Prüfenden' festzuhalten, dass die KandidatInnen in der Prüfungsinteraktion gefordert sind, zentrale Gesprächsaufgaben zu übernehmen. So sind sie dafür zuständig, die thematische Progression in einer Weise voranzutreiben, dass sich Prüferaktivitäten im Idealfall erübrigen. Ergreifen hingegen die Prüfenden gesprächssteuernde Initiativen, so gehört es zu den beurteilungsrelevanten Pflichten der KandidatInnen, die durch die Prüfungsfragen etablierten Relevanzen zu bedienen und nach einer Intervention den eigenen Fokus zu verändern. Schließlich wird von ihnen auch erwartet, das gegenseitige Verstehen im Blick zu behalten und gegebenenfalls eine Bedeutungsaushandlung zu initiieren.

10.3 Variation des Abstraktionsniveaus

Um ihre fachliche Qualifikation nachzuweisen, müssen die KandidatInnen in den Prüfungsgesprächen dokumentieren, dass sie über Wissen verfügen, welches exklusiv (oder zumindest spezifisch) für ihre Profession ist. Für die berufliche Praxis allerdings ist es nicht ausreichend, über theoretisch fundiertes, fachspezifisches Wissen zu verfügen. Pflegekräfte müssen vielmehr in der Lage sein, eine komplexe Situation unter Rückgriff auf Erfahrungswissen kompetent einzuschätzen (s. Benner 2012: 47, 68–70).

Nun hat sich im Verlaufe der Analyse gezeigt, dass es auch in den hier untersuchten Prüfungsgesprächen – und zwar trotz ihrer schulischen Verortung – nicht genügt, theoretisches Wissen zu präsentieren (s. insbesondere Teilkapitel 6.3). Dieses muss vielmehr auf eine (konstruierte) Problemsituation angewendet werden. Dabei sind die KandidatInnen gefordert, die konkrete Situation auf allgemeine (Kausal-)Zusammenhänge zurückzuführen oder umgekehrt Kategorien des generischen Wissens in der Situationsbeschreibung zu identifizieren (s. Teilkapitel 5.2.1.2). Das Abstrahieren und Konkretisieren ist insofern grundlegend für die untersuchten Prüfungsgespräche. Zugleich gehen mit der Variation des Abstraktionsniveaus unterschiedliche Wissenstypen einher. So zeigt sich für das vorliegende Korpus, dass neben dem generischen Wissen und dessen Anwendung auf einen konkreten Sachverhalt ein Regelwissen relevant ist. Dieses Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es in Situationstypen organisiert ist. Zwar variiert es im Hinblick auf das Abstraktionsniveau, typischerweise aber ist es zwischen dem generischen Wissen und dem Einzelfall angesiedelt. Zudem ist ihm ein handlungsleitender bzw. -normierender Charakter zu eigen, indem es Regeln für die Bewältigung bestimmter Situationstypen bereitstellt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Im Folgenden möchte ich die Anforderungen darstellen, die mit der Präsentation des generischen und des handlungsleitenden Wissens verbunden sind. Zugleich soll der Blick auf das Abstrahieren und das Konkretisieren als Praktiken gerichtet werden, die zwischen generischem Wissen und konkreter Situation vermitteln.

Einbringen generischen Wissens

Generisches Wissen zeigt sich in den Prüfungsgesprächen in zwei unterschiedlichen Ausprägungen. Zum einen ist es relevant, um den Prüfungsgegenstand in seiner Systematik darzustellen (s. Teilkapitel 5.2.1.2), und zum anderen wird es bei der Erklärung abstrakter Begriffe bzw. Zusammenhänge eingebracht (s. Teilkapitel 7.3.2). Gefordert ist also einerseits, ein überblicksartiges Wissen nachzuweisen und andererseits, das eigene Verstanden-haben zu dokumentieren. Entsprechend diesen beiden Ausprägungen generischen Wissens rekurriert die Prüferin Marianne Brinker mehrfach auf die Breite und die Tiefe des Wissens, um Beurteilungen zu begründen (s. Datum #10|9; Amorocho 2018b: 531).

#10|9 ((05:07–05:20))

TK1.1_BG_DM, Kandidat: David Meyer (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB sie ham bei MIR n bisschen unsicherheit hinterlassen (so);
0002      °h ähm::: (0.47) und ich hatte auch das gefühl da is zwar
          viel BREItes wissen,=
0003      =aber es fehlt auch noch so_n bisschen in die TIEfe;=
0004      =sie ham_s ja grad selbst (.) erKLÄRT,=
0005      =sie ham geSAGT,=
0006      =ich versteh die definiTION eigentlich gar nich richtig;
```

In Datum #10|9 attestiert Marianne Brinker dem Kandidaten David, dass er über breites Wissen verfügt (Zeile 2), kritisiert aber die fehlende Tiefe (Zeile 3). Dabei beruft sie sich auf Davids Selbstreflexion (Zeilen 4–6), in der dieser seine Schwierigkeiten mit dem Prüfungsteil im Allgemeinen und mit dem Lernen von Definitionen im Besonderen thematisiert. Durch die animierte Rede in Zeile 6 re-inszeniert sie das von ihm angesprochene Lernproblem als ein Verstehensproblem. Damit ist es nicht sie, die ihm mangelndes Verstehen unterstellt, vielmehr schreibt sie ihm die Thematisierung mangelnden Verstehens zu. Auf diese Weise reduziert sie das imagebedrohende Potenzial ihrer Kritik.

Ein Blick auf die Prüfungsinteraktion selbst zeigt, dass David sich ausführlich mit dem Zerlegen des Prüfungsgegenstands beschäftigt, eine Definition von Gewalt hingegen fehlt. Zudem reduziert er die Gewaltursachen auf eine Transformationskette von unbefriedigten Bedürfnissen über Aggression hin zu Gewalt. Diesen Zusammenhang wiederum nutzt er nicht für die Analyse der konkreten Situation. Im Ergebnis zeigt sich folglich eine Diskrepanz zwischen dem Verfü-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gen über die Systematik des Prüfungsgegenstands einerseits und dem Darlegen des Verstanden-habens spezifischer Zusammenhänge andererseits.

Neben der Breite und der Tiefe lassen sich drei weitere Merkmale ausmachen, die für die Bewertung des generischen Wissens angeführt werden: die Aktualität, die Korrektheit und die Präzision. Da die beiden erstgenannten Merkmale primär die inhaltlich-fachliche Ebene betreffen, möchte ich die weitere Darstellung auf das Merkmal der Präzision beschränken.

Wie bereits in Teilkapitel 7.3.3 für das Erklären und das Argumentieren dargelegt, erfasst die Präzision das Verhältnis zwischen Inhalts- und Ausdrucksseite. Präzise ist demnach eine Darstellung, die einen fachlichen Zusammenhang auf der sprachlichen Ebene eindeutig abbildet (s. Niederhaus 2011: 45). Als Beispiel für mangelnde Präzision kann deshalb die Teilantwort einer Kandidatin auf die Frage gelten, was man unter dem Berliner Testament versteht. In ihrer Erklärung nämlich führt sie u.a. das Merkmal an, dass man darin verschiedene Sachen aufschreiben könne. Dies trifft allerdings bekanntlich nicht nur auf alle Arten von Testamenten zu. Vielmehr gilt es für so unterschiedliche Textsorten wie Einkaufszettel, Kalender oder Tagebücher (s. Amorocho 2022: Datum #7|21). Entsprechend quittiert die Prüferin die Antwort in dem Datenbeispiel durch eine präzisierende Nachfrage zu diesem Aspekt. Dass nun solche Nachfragen keinen Einzelfall darstellen, sondern im Korpus systematisch belegt sind (s. Teilkapitel 5.2.2), deutet darauf hin, dass die normativen Erwartungen der Prüfenden auf eine präzise Darstellung gerichtet sind. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass sich auch in den Beurteilungsgesprächen Belege finden, in denen eine begriffliche Präzision relevant gesetzt wird. So mahnt eine Prüferin an, zwischen Ursachen und Auslösern zu differenzieren.

Zusammenfassend ist folglich festzuhalten, dass KandidatInnen gefordert sind, generisches Wissen einzubringen und dadurch nachzuweisen, dass sie sowohl die fachlichen Gegenstände in ihrer Systematik erfasst als auch die relevanten Begriffe bzw. Zusammenhänge verstanden haben. Dabei sollten die fachlichen Inhalte an der sprachlichen Oberfläche präzise ausgedrückt werden.

Relevanz von handlungsleitendem und -normierendem Wissen

Das Einbringen generischen Wissens, welches im vorherigen Abschnitt im Fokus stand, ist darauf ausgerichtet, fachliche Phänomene – beispielsweise Krankheitsbilder – möglichst allgemeingültig zu erfassen. Dies bedeutet erstens, dass von konkreten Situationen abstrahiert wird, und zweitens, dass es um die Darstellung des Phänomens, nicht hingegen um dessen Veränderung durch aktives Eingreifen geht.

Demgegenüber ist für die Bewältigung einer praktischen Problemsituation Wissen darüber erforderlich, wie ein vorgefundener Zustand in einen günstigeren überführt werden kann (s. auch Schilling 2001: 213–214). Das heißt, dass die mit dem Problem konfrontierte Person wissen muss, was zu tun ist, wenn eine

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Situation des Typs x auftritt. Damit ist dem Wissen, welches für die Bewältigung des Problems benötigt wird, eine Wenn-dann-Struktur zu eigen. Es handelt sich folglich um Regelwissen. Regeln wiederum zeichnen sich dadurch aus, dass sie handlungsleitende bzw. -normierende Funktionen haben.

Auch in den Prüfungsgesprächen spielt handlungsleitendes bzw. -normierendes Wissen eine Rolle. Während allerdings berufliche AkteurInnen vor der Aufgabe stehen, Maßnahmen zu planen und auch umzusetzen, sind die KandidatInnen von jeglichem praktischen Handlungsdruck befreit. Zudem ist zu beobachten, dass sie handlungsleitendes Wissen nicht nur im Zusammenhang mit der Bewältigung von Problemsituationen einbringen, sondern dass sie es auch losgelöst davon präsentieren, gewissermaßen als Selbstzweck. Dies gilt insbesondere für das Teilkorpus Per, in dem ein Fallbezug weitgehend fehlt bzw. nur für einzelne Teilaufgaben relevant ist. Hier leiten die KandidatInnen in der Teilprüfung Pflege – anders als im Teilkorpus Otto – nicht Maßnahmen für einen konkreten Fall ab, sondern sie legen dar, welche Maßnahmen bei Problemen, die typisch für ein Krankheitsbild sind, ergriffen werden können, sollen oder müssen (s. Teilkapitel 5.2.1.3: #5|14). Damit demonstrieren sie, dass sie wissen, was zu tun ist, wenn eine Situation des Typs x auftritt. Insofern stellt das handlungsleitende Wissen eine Verbindung zur beruflichen Praxis her und kompensiert zu einem gewissen Grad den fehlenden Fallbezug.

Allerdings ist zu bedenken, dass reale Situationen nicht einfach Instanziierungen eines Situationstyps darstellen, sondern dass sie idiosynkratische Merkmale aufweisen (können), die unter Umständen der Zuordnung zu einem Situationstyp sogar zuwiderlaufen. Folglich bleibt bei der Präsentation von handlungsleitendem Wissen stets eine Kluft zur beruflichen Praxis bestehen. Dies gilt insbesondere für Situationstypen, die eine Vielzahl von Fällen erfassen und die sich somit durch einen verhältnismäßig hohen Grad an Abstraktion auszeichnen. Bei solchen Situationstypen nähert sich das handlungsleitende Wissen folglich dem generischen Wissen an. Ein Beispiel dafür wäre das (Regel-)Wissen, wie professionelle Instrumente, Hilfsmittel und Verfahren einzusetzen sind (s. Teilkapitel 7.3.2: #7|17). Dem stehen auf der anderen Seite ausdifferenzierte Situationstypen gegenüber, die nur wenige Fälle erfassen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass das handlungsleitende bzw. -normierende Wissen im Hinblick auf den Praxisbezug eine Stellung zwischen der Lösung von Einzelfällen und dem Präsentieren generischen Wissens einnimmt. Denn einerseits geht es nicht um die Bewältigung eines konkreten Problems, andererseits aber weisen die KandidatInnen nach, dass sie wissen, wie mit bestimmten Typen von Problemen umzugehen ist. Dabei kann die Abstraktheit des eingebrachten Wissens variieren. Auch bei starker Ausdifferenzierung der Situationstypen aber ist das Präsentieren von handlungsleitendem bzw. -normierendem Wissen nicht mit der Lösung realer Fälle gleichzusetzen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abstrahieren und Konkretisieren

Wie im vorherigen Abschnitt dargelegt, spielt das handlungsleitende bzw. -normierende Wissen im Teilkorpus Per eine wichtige Rolle bei der Bewältigung der Aufgabe, sich als beruflich handlungsfähig zu konstituieren. Demgegenüber ist es in den Prüfungsgesprächen des Teilkorpus Otto nicht ausreichend, regelförmiges Wissen zum Umgang mit bestimmten Situationstypen zu präsentieren. Von den KandidatInnen wird vielmehr erwartet, dass sie ihr generisches Wissen auf eine konkrete Situation „anwenden" (s. Amorocho 2018b: 528, 2015: 219–221) bzw. dass sie ein konkretes Problem mithilfe ihres generischen Wissens lösen und somit Abstraktions- und Konkretisationsleistungen erbringen.

Von dieser Erwartung zeugen bereits die im Verlauf der Analyse mehrfach thematisierten Interventionen der Prüfenden, durch die diese die KandidatInnen auf den Fall orientieren (s. Datenbeispiele #6|16 und # 8|4). Noch deutlicher allerdings manifestiert sich die Relevanz des Fallbezugs in den Beurteilungsgesprächen, denn die Prüfenden stellen die (Nicht-)Anwendung theoretischen Wissens auf den Fall als ausschlaggebend für die Beurteilung dar (s. Datum #10|10).

#10|10 ((03:46–04:01))

TK1.1_BG_SM, Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch, Niveau: AL|B2.1), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH bei mir ham_se ne vier komma NULL?
0002      (0.34)
0003 SM   mh_HM,
0004 P|UH °h sie haben: (0.71) GUtes theoriewissen?
0005      (0.43)
0006 SM   mh_HM,
0007 P|UH (1.19)
0008      äh::m: (.) dann fehlt es aber an: der (.) ANwendung;
0009      (0.75)
0010      auf: den FALL:.
```

Die Prüferin beurteilt den Prüfungsteil mit der Note *vier komma NULL* (Zeile 1) und begründet dies mit der fehlenden Anwendung auf den Fall (Zeilen 8–10). Dass sie dem Kandidaten trotz der schlechten Beurteilung *GUtes theoriewissen* attestiert (Zeile 4), belegt den zentralen Stellenwert des Fallbezugs.

Angesichts dieser hohen Relevanz sollte der Bezug auf den Fall möglichst durchgängig erkennbar sein. Dieses Ziel lässt sich erreichen, indem der Fall erstens als Ausgangspunkt der Darstellung gewählt wird (s. Teilkapitel 5.2.1.2) und indem zweitens die Ebene des generischen Wissens und die des Falls eng miteinander verzahnt werden (s. auch Datum #6|16). Wie bereits im Verlauf der Analyse dargelegt, zeigen sich diesbezüglich interindividuelle Varianzen. So wird das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' und das ‚Einordnen der Fallsituation' in der Regel zwar als ein einziger Aktivitätskomplex hergestellt (s. Teilkapitel 5.2.1.2),

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Unterschiede zeigen sich aber erstens im Hinblick darauf, ob die KandidatInnen die beiden Ebenen gleichermaßen bedienen, und zweitens, ob sie sie durchgängig präsent halten und damit auch flexibel zwischen ihnen wechseln (s. Teilkapitel 6.3).

Die Verzahnung von generischem Wissen und Fallbezug wiederum macht ein Changieren zwischen unterschiedlichen Abstraktionsniveaus erforderlich (s. Teilkapitel 7.3.2). Denn wenn KandidatInnen einen Sachverhalt aufgrund bestimmter Indikatoren unter eine Kategorie des generischen Wissens subsumieren, wenn sie eine hypothetische Situation als (nicht) regelkonform beurteilen oder wenn sie einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang in einer Fallbeschreibung erkennen, so setzen sie generisches Wissen in Relation zu einer beruflichen Situation und erbringen somit Abstraktions- und Konkretisationsleistungen.

Zugleich führt der geforderte Anwendungsbezug zu einer Annäherung an die Anforderungen der beruflichen Praxis. Denn auch für das professionelle Handeln ist es nicht ausreichend, über fachliches Wissen zu verfügen, vielmehr müssen Pflegekräfte in der Lage sein, dieses für das berufliche Handeln zu nutzen. Entsprechend wird auch in den curricularen Vorgaben neben dem fachlichen Wissen dessen Anwendung relevant gesetzt (s. Datum #10|11).

#10|11 Curriculare Vorgaben Berlin

3.1.5. Rechtliche Rahmenbedingungen altenpflegerischer Arbeit

Die Schülerinnen und Schüler kennen die für die Altenpflege zentralen Grundrechte und wissen diese auf altenpflegerisches Handeln zu übertragen. Sie kennen die für die Altenpflege relevanten Gesetze und rechtlichen Vorschriften und richten ihr Handeln nach diesen aus. Sie wissen um die Schutzfunktion der Gesetze und Vorschriften für ihr berufliches Handeln.

Das Datum #10|11 verdeutlicht, dass curricular nicht nur die Kenntnis relevanter rechtlicher Bestimmungen gefordert ist, sondern dass die Auszubildenden in der Lage sein müssen, dieses Wissen für ihr berufliches Handeln zu nutzen. Eine in dieser Hinsicht vergleichbare Anforderung wird in den Prüfungsgesprächen dadurch etabliert, dass mit dem Fall eine berufliche Problemsituation eingeführt wird, die die KandidatInnen durch Nutzung ihres generischen Wissens analysieren und lösen sollen. Was in den curricularen Vorgaben allerdings als eine einfache Applikation von Regeln erscheinen mag, erweist sich in den Prüfungsgesprächen – insbesondere des Teilkorpus Otto – als komplexe Aufgabe, die den KandidatInnen zum Teil erhebliche Probleme bereitet. Denn die im Fall beschriebene Situation stellt nicht einfach die Instanziierung eines Problemtyps dar, dem eine bestimmte rechtliche Konsequenz zugeordnet ist. Im Gegenteil, sie zeichnet sich durch eine spezifische Kombination von Merkmalen aus, die nicht alle gleichermaßen die Subsumtion unter einen Situationstyp indizieren. Folglich besteht die Aufgabe der KandidatInnen darin, durch ein ‚Erörtern' zu prüfen, ob der fragliche Situationstyp vorliegt und somit eine bestimmte rechtliche Bestimmung Anwendung finden kann.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dabei ist die Komplexität der Aufgabe im rechtlichen Prüfungsteil des Teilkorpus Otto im Wesentlichen auf drei Aspekte zurückzuführen, die ich im Folgenden kurz benennen möchte. Erstens sind die KandidatInnen gefordert, ein juristisches Prüfungsschema anzuwenden, welches mit einem mehrstufigen Entscheidungsverfahren einhergeht. Und sofern sie sich dabei nicht auf ein mechanisches Abarbeiten der Schritte beschränken, sondern eine angemessene Erfassung der Situation anstreben, erfordert dies ein zumindest basales Verständnis juristischen Problemlösens (s. Teilkapitel 7.2.2.2; Amorocho 2018a). Zweitens ist die Fallbeschreibung, die dem Teilkorpus Otto zugrunde liegt, durch Leerstellen gekennzeichnet, die eine eindeutige Rekonstruktion des Sachverhalts verhindern. Dies legt ein „Durchspielen" möglicher Sachverhaltsverläufe nahe, ohne allerdings den hypothetischen Charakter der damit einhergehenden rechtlichen Konsequenzen aus den Augen zu verlieren. Und drittens wird von den KandidatInnen erwartet, dass sie die Situation nicht nur auf der Basis ihres rechtlichen Wissens einschätzen, sondern dass sie auch ihr Erfahrungswissen hinzuziehen. So setzt die Prüferin in den Beurteilungsgesprächen eine „praktische" Perspektive relevant, welche sie einem theoretischen „Durchspielen" der juristischen Haftung gegenüberstellt. Damit rekurriert sie auf die normative Erwartung, dass bei der Erörterung des rechtlichen Problems auch zu bedenken ist, wie in der Praxis üblicherweise in vergleichbaren Situationen verfahren wird.

Die Besonderheit des rechtlichen Prüfungsteils besteht somit in der Orientierung auf eine Entscheidung der QUAESTIO (s. Teilkapitel 7.2.2.2). Dabei müssen die KandidatInnen – wie sich in den Beurteilungsgesprächen zeigt – eine Integration der theoretischen und der praktischen Perspektive leisten. Da die geforderte Entscheidungsfindung in den Daten des Teilkorpus Otto durch die Anwendung eines haftungsrechtlichen Prüfungsschemas formalisiert ist, kommt dem generischen Wissen insbesondere die Funktion zu, die Bearbeitung der konkreten Situation zu strukturieren.

Im Gegensatz zu dieser globalen Entscheidungsorientierung dominieren in den anderen Prüfungsteilen lokal begrenzte Einordnungshandlungen. Diese bestehen zum Beispiel darin, die im Fall dargestellte Situation unter eine Kategorie des generischen Wissens zu subsumieren (s. Teilkapitel 7.2.2.1), oder darin, die Ursachen für das Verhalten der AkteurInnen aus dem Wissen zum Prüfungsgegenstand herzuleiten. An diesen Beispielen zeigt sich, dass dem generischen Wissen unterschiedliche Funktionen beim ‚Einordnen der Fallsituation' zukommen.

Zudem variiert die Gewichtung des generischen Wissens, und zwar sowohl inter- als auch intraindividuell. Denn einerseits bestehen Unterschiede zwischen den KandidatInnen im Hinblick darauf, wie stark sie auf den Fall orientiert sind (s. Teilkapitel 6.3). Und andererseits zeigt sich bei kandidatenweiser Betrachtung, also intraindividuell, dass der Fokus im zeitlichen Verlauf wechselt. So steht in der Regel zu einem Zeitpunkt die Darstellung generischen Wissens im Vordergrund, zu einem anderen hingegen die Analyse der Situation im Fall

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(s. Teilkapitel 5.2.1.2). Dies bedeutet auch, dass das generische Wissen nicht nur der Fallbearbeitung dient, sondern dass der systematischen Wissensdarstellung ein eigener Stellenwert zukommt, zumindest in dem Aktivitätskomplex ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation'.

Demgegenüber ist die Funktion des generischen Wissens in dem Aktivitätskomplex ‚Darlegen von Maßnahmen' weniger eindeutig zu bestimmen. Denn einerseits sind die KandidatInnen gefordert, ein konkretes, zuvor analytisch herausgearbeitetes Problem zu lösen. Andererseits aber sollen sie demonstrieren, dass sie über ein Spektrum an Maßnahmen für den Umgang mit dem jeweiligen Situationstyp verfügen. Insofern stellt sich die Frage, wie diese gegensätzlichen Anforderungen von den Prüfenden gewichtet werden; oder anders ausgedrückt, welche Relevanz dem Zuschnitt auf die spezifische Situation im Verhältnis zum Nachweisen systematischen Wissens zukommt. Diese Frage lässt sich allerdings nicht eindeutig beantworten, denn die Prioritäten der Prüfenden scheinen sich nicht zu decken. Da somit von heterogenen, prüferspezifischen Anforderungen auszugehen ist, möchte ich mich im Folgenden darauf beschränken, die gegensätzlichen Erwartungen, die sich in den Daten rekonstruieren lassen, zu konkretisieren.

Den einen Pol dieser Erwartungen bildet die Anforderung, situationsspezifische Lösungen zu präsentieren. Diese manifestiert sich darin, dass die Maßnahmen ausgehend von der Situationsanalyse entwickelt werden sollen und dass ihre Qualität an den Kriterien Angemessenheit, Praktikabilität und Konkretheit gemessen wird. Zudem sind die KandidatInnen gefordert, Handlungsalternativen zu erwägen und gegebenenfalls ein mehrschrittiges Vorgehen zu wählen. Da damit die Berücksichtigung (unterschiedlicher) Situationsverläufe relevant gesetzt wird, erfordert dies ein „Hineindenken" in die Situation. In der Prüfungsinteraktion kann dies dadurch eingefordert werden, dass die KandidatInnen die Perspektiven der Beteiligten berücksichtigen bzw. einnehmen sollen. In besonderem Maße wird eine solche Perspektivübernahme forciert, wenn die Prüfenden die KandidatInnen als Pflegekräfte in dem zu bearbeitenden Szenario positionieren und sie dazu auffordern, ihre Reaktion in der konkreten Situation darzulegen oder gar zu demonstrieren.

Gleichzeitig aber zeigen die Prüfenden an – und dies bildet den anderen Pol der gegensätzlichen Erwartungen –, dass es nicht nur darum geht, Lösungen für den konkreten Fall zu entwickeln, sondern auch darum, generisches Wissen zum Umgang mit einem Problemtyp nachzuweisen. Konkret bedeutet dies etwa für den Prüfungsteil Pflege, dass die KandidatInnen gefordert sind, sowohl Maßnahmen bei Demenz im Allgemeinen zu benennen als auch spezifisch auf die Pflege der an leichter Demenz erkrankten Frau Otto einzugehen. Wie sich in den Erwartungshorizonten und den Beurteilungsgesprächen zeigt, kommt dem Einbringen fachlicher Konzepte dabei eine zentrale Rolle zu. Zudem sollen die Maßnahmen nach fachlichen Kriterien strukturiert werden. Auch dies belegt, dass es nicht nur auf das Entwickeln einer möglichst geeigneten Lösung ankommt, sondern auch da-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

rauf, das Verfügen über eine fachliche Systematik nachzuweisen. Denn während eine konkrete Situation die Entscheidung für eine einzige Lösung erforderlich machen kann, sollen die KandidatInnen demonstrieren, dass sie über ein breites Spektrum an Maßnahmen verfügen. Dies schließt die Berücksichtigung verschiedener Lebensbereiche ebenso ein wie die Differenzierung nach prophylaktischen Maßnahmen und Lösungen für die akute Situation.

Resümierend ist folglich festzuhalten, dass die KandidatInnen beim ‚Darlegen von Maßnahmen' gefordert sind, gegensätzliche Erwartungen zu bedienen. Diese sind einerseits auf einen spezifischen Situationszuschnitt gerichtet und andererseits auf die Demonstration systematischen Wissens. Dass sie sich bei der Ausbalancierung dieser gegensätzlichen Anforderungen für unterschiedliche Gewichtungen entscheiden, wurde bereits in Teilkapitel 9.3 durch die Gegenüberstellung von drei Beispielen gezeigt (s. #9|23 bis #9|25). Im Folgenden möchte ich diese Beispiele erneut thematisieren und die unterschiedlichen Vorgehensweisen der KandidatInnen Benjamin (#9|23), Mari (#9|24) und Petra (#9|25) unter der Perspektive der Beurteilung betrachten.

Richtet man den Fokus also auf die Beurteilungsgespräche, zeigt sich, dass Petras Darstellung am genauesten den Erwartungen der Prüferin entspricht, denn sie beurteilt den Prüfungsteil als „sehr gut" (s. auch Amorocho 2018b: 531). Wie also löst Petra die Spannung zwischen Situationsspezifik und systematischer Wissenspräsentation auf? Bemerkenswert erscheint, dass sie nicht etwa nur fallspezifische Lösungen präsentiert, sondern auch Maßnahmen nennt, die auf alle Situationen des gleichen Typs anwendbar wären (s. Datum #9|25). Im Unterschied zu Benjamin allerdings, dessen Prüfungsteil als „befriedigend" beurteilt wird (s. #9|23), rahmt Petra das ‚Darlegen von Maßnahmen' als Lösung eines spezifischen Problems und nicht als Maßnahmen für einen Situationstyp. Gleichzeitig gelingt es ihr zu demonstrieren, dass sie bei der Lösungssuche systematisch vorgeht, indem sie vielfältige Maßnahmen vorschlägt und diese nach den beteiligten AkteurInnen strukturiert. Diese Systematik und Vielfalt fehlen bei Mari, die eine Perspektive im Fall einnimmt und durchgängig auf die Lösung des konkreten Problems orientiert ist (s. #9|24). Ihre Leistung wird als „gut" (Note: 2,4) beurteilt (s. auch Amorocho 2018b: 531).

Insgesamt illustrieren die Beispiele, dass die KandidatInnen gefordert sind, die Maßnahmen als Lösungen für eine spezifische Problemkonstellation zu rahmen. Gleichzeitig aber lässt der im Fall dargestellte Sachverhalt auch das Einbringen von Maßnahmen zu, die standardmäßig auf einen Situationstyp angewendet werden können. Dies ermöglicht es den KandidatInnen, durch Rückgriff auf gelerntes Wissen eine Vielzahl an Maßnahmen in strukturierter Form einzubringen.

Allerdings verdeutlichen die unterschiedlichen Vorgehensweisen der KandidatInnen auch, dass die gegensätzlichen Anforderungen ein normatives Spannungspotenzial mit sich bringen, welches von einigen KandidatInnen einseitig

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

aufgelöst wird. Diese Spannung besteht zwar grundsätzlich in allen Aktivitätskomplexen, beim ‚Darlegen von Maßnahmen' kommt aber hinzu, dass das Abstraktionsniveau der Lösungsvorschläge nicht durch die Fallbeschreibung vorgegeben ist, sondern von den KandidatInnen selbst bestimmt werden muss. Dabei ist ihre Entscheidung für ein bestimmtes Maß an Abstraktion bzw. Situationsspezifik in Zusammenhang mit der gewählten Positionierung und der Perspektive auf den Fall zu sehen. Positioniert sich eine Kandidatin nämlich wie Mari in #9|24 als Pflegekraft, die vor der Aufgabe steht, in einer schwierigen Situation angemessen zu reagieren, so erscheint dies wenig anschlussfähig an die Präsentation abstrakten Maßnahmenwissens und führt folglich dazu, dass primär oder gar ausschließlich die Anforderung der Situationsspezifik bedient wird.

Mit der ‚Variation des Abstraktionsniveaus' wurde in diesem Teilkapitel eine Anforderungsdimension in den Blick genommen, bei dem sich deutliche Unterschiede zwischen den Teilkorpora zeigen. So spielt im Teilkorpus Otto der Fallbezug eine zentrale Rolle, während im Teilkorpus Per eine systematische „Anwendung" generischen Wissens auf einen Fall ausbleibt bzw. lokal auf einzelne Prüfungsaufgaben begrenzt ist. Dies wird bis zu einem gewissen Grad dadurch kompensiert, dass die KandidatInnen handlungsleitendes Wissen für bestimmte Situationstypen präsentieren und damit ebenfalls auf weniger abstrakte Darstellungsweisen zurückgreifen. Allerdings sind die Situationstypen von Idiosynkrasien des Einzelfalls „bereinigt" und bedürfen folglich keiner spezifischen Lösung. Insofern sind sie auch nicht mit Problemen zu vergleichen, wie sie Pflegekräfte in der beruflichen Praxis zu bewältigen haben. Im Unterschied dazu wird in den Daten des Teilkorpus Otto ein Zuschnitt der Lösungen auf die konkrete Situation erwartet. Inwiefern freilich die Situation im Fall so spezifisch ausgestaltet ist, dass sie Standardlösungen als ungeeignet erscheinen lässt, darf zumindest für den Prüfungsteil Pflege bezweifelt werden. Vielmehr ist auch hier wohl von einer Reduktion der Komplexität gegenüber der beruflichen Praxis auszugehen.

10.4 Konstitution als Experte/Expertin

Wie im vorherigen Teilkapitel dargestellt, sind die KandidatInnen gefordert, Wissen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus einzubringen. Allerdings kommt es nicht allein darauf an, welche Art von Wissen sie präsentieren, sondern auch darauf, wie sie es darbieten. Denn jenseits aller Fachspezifik geht es in einer mündlichen Prüfung darum, sich vor den Prüfenden als angehender Experte / angehende Expertin zu konstituieren (s. Teilkapitel 9.1.2.1). Diese Anforderung erfolgreich bewältigt zu haben, wird der Kandidatin Petra Althaus in dem folgenden Ausschnitt attestiert (s. Datum #10|12).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#10|12 ((03:48–04:05))

TK1.1_BG_PA, Kandidatin: Petra Althaus (L1: Deutsch, Niveau: S|C2), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB °hh und ähm: ((schmatzt)) auch HIER ist es (0.23) sichtbar
          gewesen;=
0002      =dass es einfach WICHtig is auch auch zu gucken,=
0003      =was MAchen wir mit der bewohnerin eigentlich in dem fall;
0004      °h und das ham sie gut struktuRIERT,
0005      s_ham sie sicher und klar RÜbergebracht,
0006      °hh ich finde sie sind nicht nur jemand der in die TIEfe
          geht,
0007      sondern auch in die BREIte geht,
0008      °hh und verSTEhen das einfach;
0009      sie verSTEhen ihr fach;
```

Die Prüferin beurteilt die Leistung der Kandidatin in dem Prüfungsteil, für den sie zuständig ist, durchweg positiv. Während sie zunächst konkrete Gesichtspunkte anführt (Berücksichtigen von Maßnahmen für die Bewohnerin, gute Struktur, sicheres Auftreten: Zeilen 1–5), geht sie ab Zeile 6 dazu über, ihr Persönlichkeitsmerkmale zuzuschreiben, die im Prüfungskontext positiv attribuiert sind. Ihr Lob kulminiert in der Äußerung, die Kandidatin verstehe ihr Fach (Zeile 9). Damit attestiert sie ihr eine Einsicht in die grundlegenden Relevanzen der Profession, deren Ausübung sie anstrebt. Ihr Urteil bezieht sich allerdings nicht ausschließlich auf die von Petra eingebrachten Wissensinhalte. Vielmehr belegt die Äußerung, die Kandidatin habe die Inhalte *sicher und klar RÜbergebracht* (Zeile 5), dass auch die Art der Wissensdarstellung zu dem positiven Gesamteindruck beiträgt.

Der Kandidatin wird somit bescheinigt, das Wissen zum Prüfungsgegenstand als sicher beherrschtes Fachwissen präsentiert zu haben. Ein solches DISPLAY von Sicherheit beruht auf einem Zusammenspiel verschiedener sprachlich-interaktionaler Merkmale und trägt seinerseits zu einem Demonstrieren von Expertise bei (s. Teilkapitel 9.1.2.1). Dass er von der Prüferin hier explizit erwähnt wird, belegt dessen Beurteilungsrelevanz. Allerdings beruht die Konstitution als Experte/Expertin nicht nur auf einem DISPLAY von Sicherheit, sondern kommt durch unterschiedliche Praktiken zustande, die in Teilkapitel 9.1.2.1 systematisch dargestellt wurden. Im Folgenden soll nun der Fokus auf diejenigen Praktiken gerichtet werden, deren Beurteilungsrelevanz sich in den Daten rekonstruieren lässt.

DISPLAY von Sicherheit

Dass es beurteilungsrelevant ist, beim Präsentieren von Wissen Sicherheit zu demonstrieren, zeigt sich in vielen Prüferäußerungen. So wird den KandidatInnen zum einen explizit bescheinigt, das Wissen *sicher […] RÜbergebracht* zu haben (s. #10|12: Zeile 5), zum anderen führen Prüfende Aspekte an, die mit

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

einem DISPLAY von Sicherheit in Verbindung stehen. Dazu gehört zum Beispiel das Lob eines souveränen Auftretens oder einer flüssigen, elaborierten Darstellungsweise.

Den Gegenpol zu diesem Lob bildet die Kritik an kandidatenseitigen Positionierungspraktiken, die Unsicherheit und Nicht-Wissen kontextualisieren (s. Teilkapitel 9.1.2.3). Diese werden folglich eindeutig als dispräferiert ausgewiesen. So raten die Prüfenden einem Kandidaten, auf Depräzisierungsmarker zu verzichten. Zudem wird Aufregung als ein Problem kontextualisiert, das es zu bewältigen gilt. Dies zeigt sich nicht nur in den Beurteilungsgesprächen, sondern auch in den Prüfungsgesprächen selbst, wenn Prüfende auf eine Meta-Ebene wechseln, um die KandidatInnen zu beruhigen.

In dem folgenden Datum #10|13 wird die Relevanz eines DISPLAYS von Sicherheit explizit thematisiert. Dem Ausschnitt geht die Kritik der Prüfenden voraus, die Kandidatin Rita Heintze habe geradezu auf ihr eigenes Nicht-Wissen bzw. ihre vermeintliche Inkompetenz hingewiesen. Rita ihrerseits zeigt Unzufriedenheit über die Beurteilung an. In dem Ausschnitt gibt die ebenfalls anwesende Klassenlehrerin Birgit Schönberger der Kandidatin Ratschläge für deren Selbstdarstellung in der Prüfung.

#10|13 ((29:31–29:45))

TK1.1_BG_RH, Kandidatin: Rita Heintze (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Klassenlehrerin: Birgit Schönberger

```
0001 P|BS aber nehmen_se das einfach für sich MIT?
0002      zu SAgen;
0003      mehr sich selbstsicherheit auch zu präsenTIEren;
0004      das is ja das beeinflusst die [prüfer] exTREM.
0005 RH                                 [°h    ]
0006 P|BS °h die wollen SEhen,
0007      sie KÖNnen das,=
0008      =und sie setzen sich auch so HIN;
0009      °hh ja und jetzt PRÜFT mich mal.
0010      ich KANN das.
```

Zunächst fällt auf, dass Birgit Schönberger in dem Ausschnitt auf ihren besonderen Status im Prüfungsgeschehen rekurriert. So markiert sie einerseits ihre Nicht-Zugehörigkeit zur Gruppe der Prüfenden (*die prüfer*: Zeile 4; *die*: Zeile 6), andererseits aber beansprucht sie Expertise im Hinblick auf die Kenntnis der Prüfererwartungen (Zeilen 4, 6–7). Durch diese Positionierung eröffnet sie einen Rahmen, der es ihr ermöglicht, als unbeteiligte Beraterin prüfungsbezogenes Normenwissen zu vermitteln. Die Rahmung nutzt sie, um der Kandidatin die Relevanz eines selbstsicheren Auftretens (Zeile 3) und einer Demonstration der eigenen Kompetenz zu verdeutlichen (Zeile 7). Abschließend leitet sie daraus die Handlungsmaxime ab, sich vor den Prüfenden als wissend bzw. könnend zu positionieren (Zeilen 9–10).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bezeichnend ist Birgit Schönbergers Feststellung, dass eine selbstsichere Präsentation *die prüfer exTREM* beeinflusst (Zeile 4). Mit dieser Formulierung nämlich zeigt sie an, dass sie ein DISPLAY von Sicherheit nicht als ein reguläres Beurteilungskriterium behandelt, sondern als einen Einflussfaktor, der einer „objektiven" Leistungsbeurteilung möglicherweise sogar abträglich ist. Für eine solche Haltung finden sich in den Beurteilungsgesprächen weitere Belege. So ziehen die Prüfenden die Art der Darstellung zwar häufig zur Begründung der Benotung heran, gleichzeitig aber stehen sie der Frage, inwiefern sie beurteilungsrelevant sein sollte, durchaus ambivalent gegenüber. Diese widersprüchliche Haltung ist m. E. auf eine grundlegende normative Spannung bei der Beurteilung mündlicher Fachprüfungen zurückzuführen. Denn wie bereits in Teilkapitel 3.1 dargelegt, kommt den Prüfenden die Aufgabe zu, die fachliche Kompetenz der KandidatInnen einzuschätzen. Diese aber lässt sich nur insoweit beurteilen, wie sich KandidatInnen in der sprachlichen Interaktion als kompetent konstituieren. Fachliche Kompetenz ist damit immer das Ergebnis eines sprachlich-interaktionalen Konstruktionsprozesses. Dennoch werden sprachliche Varianzen in quantitativen Studien zu mündlichen Fachprüfungen als Störvariable behandelt (s. Teilkapitel 3.1). Aus Prüferperspektive resultiert daraus ein Beurteilungsproblem, denn sie sollen eine kognitive Leistung beurteilen, die sich der Beobachtung entzieht. Dass dieses Problem gerade bei den Positionierungsaktivitäten evident wird, mag darauf zurückzuführen sein, dass ein DISPLAY von Sicherheit bzw. Unsicherheit die Sprachlichkeit der Fachprüfung in besonderem Maße sichtbar macht.

Verwenden von Fachausdrücken

ExpertInnen werden gemeinhin gerade deshalb als solche wahrgenommen, weil sie im Unterschied zu Laien/Laiinnen über spezifische Ausdrücke zur Bezeichnung fachlicher Konzepte verfügen. Entsprechend ist ein souveräner Umgang mit Fachausdrücken auch in den Prüfungsgesprächen für eine Konstitution als Experte/Expertin unabdingbar (s. Amorocho 2018a: 297). Konkret wird diesbezüglich die Erwartung an die KandidatInnen gerichtet, dass sie die für den Prüfungsgegenstand zentralen Fachausdrücke einbringen und diese präzise verwenden.

In Datum #10|14 wird die Beurteilungsrelevanz der Verwendung von Fachausdrücken explizit thematisiert. Dem Ausschnitt geht das Lob der Prüferin voraus, dass die Kandidatin Mari einen Bezug zur Praxis hergestellt und als empathische Altenpflegerin überzeugt habe (s. #10|15; Amorocho 2018b: 531).

#10|14 ((27:55–28:24))

TK1.1_BG_MD, Kandidatin: Mari Dejagah (L1: Armenisch, Niveau: AL|B2.1), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB ä:hm: ((schmatzt)) °h aber für [die prüf]ung is es
          natürlich AUCH wichtig,=
0002 MD                                    [h°      ]
0003 P|MB =dass man äh theoRIE:,
0004      (0.38)
```


© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

```
0005        also: theorie WEISS und auch anwenden kann.
0006        °h und äh:m: °h DA: hatt ich das gefühl war_s zum teil
            so_n bisschen:-
0007        °h na ja da ham sie stark geSUCHT;
0008        nach WÖRtern,
0009        nach beGRIFfen,[=ne],
0010 MD                    [MH ]-
0011 P|MB   sie ham_s sehr stark umSCHRIEben,
0012        °h ich wUsste schon manchmal was sie MEInen,
0013 MD     ((lacht [kurz))]
0014 P|MB           [    ha]b dann für mich den begriff
            AUFgeschrieben,=
0015        [=aber si]e ham_s selbst umSCHRIEben;
0016 MD     [h°       ]
0017 P|MB   °h und das wirkt dann °h etwas (.) sch theorieSCHWACH
            sozusagen;
0018        ((schnalzt)) auch in der ANwendung;
```

In dem Ausschnitt stellt die Prüferin Marianne Brinker die Relevanz theoretischer Kompetenz für eine mündliche Prüfung heraus und bringt diese mit einem Verfügen über die relevanten Fachausdrücke in Verbindung. Diesbezüglich attestiert sie der Kandidatin Defizite, die sich an Wortsuchen (Zeilen 7–9) bzw. an Umschreibungen (Zeile 11) manifestiert hätten. Indem sie ihren zusätzlichen „Übersetzungsaufwand" beschreibt, der zudem nur *manchmal* zum Erfolg geführt habe (Zeilen 12–14), hebt sie die Bedeutung von Fachausdrücken für eine ökonomische Verständigung unter ExpertInnen hervor. Resümierend beurteilt Marianne Brinker die mangelnde Verwendung von Fachausdrücken als Theorieschwäche (Zeile 17). Diese zeige sich nicht nur bei der Präsentation generischen Wissens, sondern wirke sich auch auf das Einordnen der im Fall dargestellten Situation aus (Zeile 18), denn Fachausdrücke bzw. fachliche Kategorien stellen die Verbindung zwischen dem dort beschriebenen Sachverhalt und dem generischen Wissen her.

In Datum #10|14 geht es um die Beurteilung des psychologischen Prüfungsteils. Ebenso wie im rechtlichen Teil dominieren dort deutsche Fachausdrücke. Demgegenüber ist im Pflegeteil zu beobachten, dass die KandidatInnen bei der Darstellung der medizinischen Grundlagen in höherem Maße auf lateinische Fachausdrücke zurückgreifen. Insofern stellt sich die Frage, welche Rolle diese bei der Konstitution als angehender Pflegeexperte / angehende Pflegeexpertin spielen. Diesbezüglich ist zunächst zu konstatieren, dass meinen Beobachtungen zufolge im Unterricht sowohl die deutschen als auch die lateinischen Fachausdrücke vermittelt werden. Es darf allerdings angenommen werden, dass die lateinischen Bezeichnungen im Vergleich zu den deutschen mit einem höheren Prestige assoziiert sind, da deren Verwendung weitgehend exklusiv für die Verständigung unter ExpertInnen ist und da sie zudem als typisch für den ärztlichen Kommunikationsstil gelten kann. Insofern liegt der Schluss nahe, dass die Entscheidung für lateinische Ausdrücke relevant ist, um sich als angehender

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Experte / angehende Expertin zu profilieren. Diese Annahme bestätigt sich sowohl durch den Blick auf die Beurteilungsgespräche als auch für den von mir hospitierten Unterricht, in dem die Lehrkraft die Kenntnis lateinischer Fachausdrücke explizit relevant setzt. Allerdings zeigt sich in den Beurteilungsgesprächen auch, dass deren Verwendung nur dann zur Konstitution als Experte/Expertin beiträgt, wenn sie sicher beherrscht werden. Ansonsten könne ihr Gebrauch *sehr UNsicher* und *haspelig* wirken (TK1.1_BG_RH, 29:20) und solle dann nach Möglichkeit unterbleiben.

Gebrauch fachnaher Praktiken

Wie in Teilkapitel 7.3.3 dargestellt, bewegt sich das Erklären und das Argumentieren in den untersuchten Prüfungsgesprächen zwischen den Polen fachlich und alltagsnah. Nun kann – wie bereits einleitend festgestellt – grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass ein alltagsnaher Stil in einer Fachprüfung dispräferiert ist. Jenseits dieses allgemeinen Befundes aber stellt sich die Frage, ob bzw. wie die konkreten Unterschiede, die sich in den Daten rekonstruieren lassen, in den Beurteilungsgesprächen bzw. in den Erwartungshorizonten relevant gesetzt werden. Dieser Frage möchte ich im Folgenden nachgehen.

Der erste Aspekt, dessen Relevanz sich in den Beurteilungsgesprächen nachweisen lässt, betrifft die Qualität von Begründungen. So zeigen die Prüfenden auf, dass sie nicht jede Nennung eines Grundes als eine Begründung akzeptieren. Erwartet wird vielmehr ein fachliches Begründen. Dieses zeichnet sich gegenüber Alltagsbegründungen insbesondere dadurch aus, dass es auf der Verarbeitung fachlichen Wissens basiert.

Zudem wird – und damit ist ein zweiter Aspekt angesprochen – mit dem ‚Erörtern' eine Argumentationsform gefordert, welche per se eine Distanz zu Alltagspraktiken des Argumentierens aufweist. Denn während sich das mündliche Argumentieren im Gespräch in der Regel durch Interaktivität und Ko-Konstruktion auszeichnet, muss die QUAESTIO beim ‚Erörtern' von den KandidatInnen allein bearbeitet werden. Entsprechend lässt sich die normative Erwartung rekonstruieren, dass das Argumentieren als „monologische" Aktivität gestaltet wird und dass dabei eine komplexe und global geplante Sequenz hervorgebracht wird. Konkret manifestiert sich diese Erwartung darin, dass die Prüfende des Teilkorpus Otto fordert, die rechtlichen Konsequenzen hypothetischer Sachverhaltsverläufe „durchzuspielen", ohne dabei die Gesamtargumentation aus dem Blick zu verlieren. Diese Erwartung lässt sich nur durch eine ausgebaute argumentative Sequenz bedienen (s. Teilkapitel 7.3.1). Für die sprachliche Gestaltung ergibt sich daraus die Anforderung, Hypothesen über einen möglichen Tathergang als solche auszuweisen und den Status hypothetischer Konklusionen in der globalen Argumentation zu verdeutlichen. Auf der logischen Ebene muss auf die Stringenz der Argumente geachtet werden.

Auch in den Erwartungshorizonten des Teilkorpus Per finden sich Lösungsvorschläge, die – sofern sie als Modell für das kandidatenseitige ‚Erörtern' ver-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

standen werden – komplexe Argumentationen relevant setzen. Dazu gehören Musterlösungen, bei denen dem Entscheiden der QUAESTIO ein Abwägen von Argumenten vorausgeht. Komplex sind diese Argumentationen insofern, als Pro- und Contra-Argumente gegenübergestellt, gewichtet und so angeordnet werden müssen, dass die Entscheidung der QUAESTIO vorbereitet wird.

Neben dem ‚Erörtern' gehört auch das Definieren der fachlichen Domäne an. Da von den KandidatInnen erwartet wird, dass sie eine Definition des Prüfungsgegenstands liefern, stellt das Definieren den dritten Bereich dar, an dem sich das Erfordernis eines fachlichen Stils zeigt. Definitionen zeichnen sich durch Präzision und Ökonomie aus. Somit geht mit der Maßgabe, eine Definition des Prüfungsgegenstands zu liefern, eine Orientierung auf diese beiden Normen einher. Zu bedenken ist allerdings, dass die Definitionen nicht spontan im Prüfungsgespräch entwickelt werden, sondern dass sich die KandidatInnen weitgehend auf die Reproduktion zuvor angeeigneter Formulierungen beschränken. Berücksichtigt man diesen reproduktiven Charakter, so offenbart sich der besondere Status des Definierens innerhalb der Wissenspräsentation: Es handelt sich um Einbettungen einer fremden Stimme. Folglich bringen die KandidatInnen dabei keinen fachlichen Stil hervor, vielmehr stellen Definitionen stilistische Übernahmen dar, auch wenn diese nicht notwendigerweise als dissonant zum Stil der KandidatInnen wahrgenommen werden.

Im Unterschied dazu werden Erklärungen deutlich eigenständiger formuliert. Zudem unterscheiden sie sich von Definitionen auch insofern, als sie sowohl im alltäglichen als auch im fachlichen Kontext vorkommen. Entsprechend ist davon auszugehen, dass situationsabhängig auch der Stellenwert von Präzision und Ökonomie variiert. Welches Gewicht allerdings einem präzisen und ökonomischen Erklären in den Prüfungsgesprächen zukommt, lässt sich auf der Basis der vorhandenen Daten nicht abschließend bestimmen.

Gestalten des Fallbezugs als Textarbeit

Für die Konstitution als Experte/Expertin ist es schließlich auch relevant, Vertrautheit mit wissenschaftlichen bzw. textbasierten Praktiken zu demonstrieren. Dazu gehört die Gestaltung des Fallbezugs als Textarbeit, bei der die dem Fall entnommenen Informationen gewichtet werden, um zu einer Einschätzung der Situation zu gelangen. Diese Form des Fallbezugs zeichnet sich dadurch aus, dass der Fall als Informationsquelle behandelt wird, dem Zitate als Belege entnommen werden können. Von den Prüfenden wird eine solche Gestaltung des Fallbezugs sowohl in den Prüfungsgesprächen selbst als auch in den Beurteilungsgesprächen relevant gesetzt. Da sie mit einer Distanz zum dargestellten Sachverhalt einhergeht, resultiert daraus eine gewisse Spannung zu der Anforderung, eine Perspektive im Fall einzunehmen (s. Teilkapitel 10.5).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die KandidatInnen gefordert sind, sich vor den Prüfenden als angehende ExpertInnen zu präsentieren. Dafür müssen sie vor allem ihre Sicherheit im Hinblick auf das dargebotene Wissen de-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

monstrieren. Zudem erwarten die Prüfenden, dass die KandidatInnen souverän mit Fachausdrücken umgehen, konversationelle Aktivitäten fachnah gestalten und den Fall aus analytischer Distanz bearbeiten. Die Erwartungen der Prüfenden sind somit grundsätzlich auf Positionierungspraktiken gerichtet, die in Teilkapitel 9.1.2.1 als konstitutiv für ein Demonstrieren von Expertise beschrieben wurden. Dass sich die Normen dennoch nicht vollständig mit den dort rekonstruierten Positionierungspraktiken decken, lässt sich auf die unterschiedlichen Perspektiven zurückführen. Denn während der Blick zuvor auf die Prüfungsinteraktionen gerichtet war, wird im vorliegenden Kapitel die Perspektive der Beurteilenden auf die Prüfungsgespräche dargestellt. Mit diesem Perspektivwechsel gehen partiell unterschiedliche Schwerpunktsetzungen einher.

10.5 Überzeugen als angehende Pflegekraft

Die Positionierungspraktiken betreffen – wie in Kapitel 9 ausführlich dargestellt – nicht ausschließlich die epistemische Ebene. Vielmehr besteht die Besonderheit der hier untersuchten Prüfungsgespräche darin, dass sich die KandidatInnen auch in der beruflichen Rolle verorten. So eröffnen sie, indem sie ihr Wissen präsentieren, zugleich ein Fenster zu ihrem beruflichen Handeln und stellen sich dabei als eine bestimmte Art von Pflegekraft dar. Eine solche Positionierung in der beruflichen Rolle wird im Teilkorpus Otto systematisch durch die Prüfungsaufgaben eingefordert, denn diese setzen die Lösung einer beruflichen Problemsituation relevant. Und wie ein Blick auf die Beurteilungsgespräche zeigt, nehmen die Prüfenden bei der Notenbegründung ausdrücklich auf diese Positionierungspraktiken Bezug und weisen sie dadurch als beurteilungsrelevant aus.

Demgegenüber wird eine berufliche Positionierung im Teilkorpus Per nicht durch die Prüfungsmaterialien forciert. Dennoch ist auch in diesen Prüfungsgesprächen zu beobachten, dass sich die KandidatInnen in der beruflichen Rolle positionieren, etwa wenn sie ihr Vorgehen in einer typischen Situation darlegen (s. Teilkapitel 9.2) oder wenn sie sich als Pflegekraft in einem imaginierten Szenario inszenieren. Inwieweit dies allerdings die Beurteilung der Prüfungen beeinflusst, lässt sich auf der Basis der vorliegenden Daten nicht entscheiden.[146]

146 Demgegenüber ist das Berichten über eigene (berufliche oder persönliche) Erfahrungen in beiden Teilkorpora äußerst selten. An den wenigen Stellen, an denen es vorkommt, wird es von den Prüfenden übergangen. Es ist folglich zu vermuten, dass es dispräferiert ist, zumal den Prüfenden der epistemische Zugang zum Berichteten fehlt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Anzeigen des beruflichen Selbstverständnisses

Wenn die KandidatInnen sich als beruflich handelnd darstellen, wenn sie das Verhalten der professionellen AkteurInnen des Falls kritisieren oder wenn sie Lösungen für das dargestellte berufliche Problem präsentieren, so eröffnen sie dadurch zugleich ein Fenster zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Nun ist dem Entwickeln eines beruflichen Selbstverständnisses in der schulischen Ausbildung ein eigenes Lernfeld gewidmet und entsprechend sind normative Erwartungen in den curricularen Vorgaben kodifiziert. Dazu gehört beispielsweise die Festschreibung bestimmter Einstellungen gegenüber den Pflegebedürftigen (z. B. Wertschätzung, Empathie und Toleranz) sowie gegenüber der pflegerischen Tätigkeit. Diese Einstellungen werden auch in den Prüfungsgesprächen selbst bisweilen explizit thematisiert. Jenseits dessen aber kommen sie dort zum Ausdruck, wo die KandidatInnen einen Bezug zu ihrem beruflichen Handeln herstellen und sich im Zuge dessen als eine bestimmte Art von Pflegekraft positionieren. Und obgleich die KandidatInnen dabei ihr berufliches Selbstverständnis nicht explizit darlegen, greifen die Prüfenden diese Positionierungen in den Beurteilungsgesprächen auf und kommentieren sie. Dadurch versehen sie das demonstrierte berufliche Selbstverständnis mit einem „Label", machen es also explizit, und weisen es als beurteilungsrelevant aus. Dabei belegen die Kommentierungen der Prüfenden, dass sie es positiv beurteilen, wenn die KandidatInnen eine empathische Haltung gegenüber den Pflegebedürftigen demonstrieren (s. # 9|20). Entsprechend gilt die Entwicklung empathischer Kompetenz in der Pflegedidaktik als relevanter Ausbildungsinhalt (s. Wittneben 2003: 209–211) und wird von den Prüfenden als wichtig für die berufliche Praxis eingeschätzt (s. Datum #10|15; Amorocho 2018b: 531).

#10|15 ((27:39–27:55))

TK1.1_BG_MD, Kandidatin: Mari Dejagah (L1: Armenisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferin: Marianne Brinker

```
0001 P|MB äh: und zwar: fand ich auch das mit dem praxisbezug war
          KLASse?
0002      °h und es war halt für mich SPÜRbar,
0003      dass sie: °hh sozusagen ähm: (0.23) also JA:;
0004      im fall DRIN sind,=
0005      =und dass sie halt einfach auch ne empathische
          ALtenpflegerin sind;
0006      und [ da][s war das was ] was mich überZEUGT hat,
0007 MD       [HUI],
0008               [((lacht kurz))]
0009      (0.46)
```

Die Prüferin Marianne Brinker lobt zunächst allgemein den Bezug zur beruflichen Praxis (Zeile 1) und schließt sich dabei den beiden Prüferinnen an, die bereits vor dem hier präsentierten Ausschnitt die jeweiligen Prüfungsteile kommentiert haben. Das Lob des Praxisbezugs konkretisiert sie anschließend in

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zwei Schritten. Erstens bescheinigt sie der Kandidatin, eine Perspektive im Fall eingenommen, sich also in der Rolle der Pflegekraft positioniert zu haben (Zeilen 2–4), und zweitens habe sie dabei als empathische Altenpflegerin überzeugt (Zeilen 5–6). Notabene: Gegenstand ihrer positiven Beurteilung ist nicht, dass die Kandidatin die Relevanz von Empathie für das pflegerische Handeln hervorgehoben hat, sondern dass sie demonstriert hat, wie sie als Pflegekraft das im Fall dargestellte Problem löst. In dieser Demonstration erkennt die Prüferin eine empathische Einstellung, welche sie positiv bewertet.

In Datum #10|15 lobt die Prüferin also retrospektiv eine von der Kandidatin gezeigte berufsrelevante Einstellung. Die Prüfenden orientieren die KandidatInnen aber auch in den Prüfungsgesprächen selbst – und damit prospektiv – auf ein bestimmtes berufliches Selbstverständnis. So finden sich in den Daten des Teilkorpus Per Beispiele dafür, dass sie die KandidatInnen durch ihre Fragen auf die Unterstützung von Pflegebedürftigen fokussieren und somit eine bestimmte Perspektive auf das pflegerische Handeln relevant setzen, an die die KandidatInnen in ihrer Antwort anschließen sollen.

Ein solches auf Unterstützung von Pflegebedürftigen ausgerichtetes Berufsverständnis lässt sich auch in den curricularen Vorgaben nachweisen. Auf den ersten Blick weist es Ähnlichkeiten zu der in Teilkapitel 9.2 beschriebenen Positionierung in einer helfenden Rolle auf (s. #9|22). Allerdings ist die dort rekonstruierte Selbstdarstellung als Helferin mit einer Ausrichtung auf das Befolgen von Regeln verbunden, was wiederum Konsequenzen für das Profil des Pflegeberufs hat. Wird nämlich die Kenntnis und Befolgung von Regeln als zentral für das berufliche Handeln angesehen, so geht damit eine Ausblendung der pflegerischen Eigenverantwortung einher. Zugleich wird das Einschätzen komplexer Situationen auf ein Anwenden von Regelwissen reduziert. So mag es nicht überraschen, dass sich in den Daten keine Indizien dafür finden, dass ein solches Berufsverständnis den normativen Setzungen der Prüfenden entspricht.

Im Gegensatz dazu lässt sich belegen, dass eine Team-Orientierung explizit eingefordert wird, allerdings nur im Teilkorpus Otto. So stellen die Prüfenden Fragen, die auf das Team als Handlungsträger fokussieren (z.B. *wie geht das team damit UM.,* Amorocho 2022: Datum #8|12, Zeile 16) und ihm dadurch eine maßgebliche Rolle bei der Lösung des im Fall dargestellten Problems zuweisen. Gleichzeitig legen sie die KandidatInnen darauf fest, sich selbst als Mitglied eines Teams zu positionieren und die Entwicklung einer Lösung als kooperative Aufgabe zu perspektivieren. Dies lässt darauf schließen, dass die in Teilkapitel 9.2 rekonstruierte Selbstdarstellung als Team-PlayerIn den normativen Setzungen der Prüfenden entspricht (s. #9|21).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die KandidatInnen bei der Darlegung ihres Wissens zugleich einen Einblick in ihr berufliches Selbstverständnis geben. Dabei zeigt sich in den Daten des Teilkorpus Otto, dass das Demonstrieren einer empathischen Haltung von den Prüfenden positiv beurteilt wird und

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dass eine Selbstdarstellung als Team-PlayerIn ihren normativen Setzungen entspricht. Demgegenüber lassen sich keine Indizien dafür finden, dass die für das Teilkorpus Per rekonstruierte Ausrichtung auf das Befolgen von Regeln die prüferseitigen Erwartungen bedient. Relevant gesetzt wird in den curricularen Vorgaben aber eine Orientierung auf das Unterstützen von Pflegebedürftigen.

Nachweisen beruflicher Handlungsfähigkeit

Indem die KandidatInnen das im Fall dargestellte Problem lösen, eröffnen sie – wie im vorherigen Abschnitt dargestellt – ein Fenster zu ihrem pflegerischen Selbstverständnis. Zugleich aber bietet ihnen die Lösung des Falls auch die Gelegenheit, die eigene berufliche Handlungsfähigkeit unter Beweis zu stellen.

Dass ein solcher Nachweis der eigenen Handlungsfähigkeit tatsächlich prüferseitig gefordert ist, belegt der folgende Ausschnitt aus einem Beurteilungsgespräch (s. Datum #10|16). Diesem geht die Kritik der Prüferin voraus, die Kandidatin habe die im Fall dargestellte Situation rechtlich nicht angemessen eingeschätzt.

#10|16 ((27:22–27:36))

TK1.1_BG_RH, Kandidatin: Rita Heintze (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 P|UH und nehmen sie_s auch nochmal als TIPP?
0002       inSOfern?
0003       °hh dass: (0.5) ja sie als PFLEgekräfte;
0004       (0.46)
0005       bei solch einem fall den sie beKOMmen;
0006       °hh HANdlungsbefugnis entwickeln müssen.
0007       (0.31)
0008       mit ihren RECHTSkenntnissen.
```

Mit dem Ausschnitt beendet die Prüferin Ursula Hoberg die Besprechung des rechtlichen Prüfungsteils. Dass sie eingangs einen *TIPP* ankündigt (Zeile 1), macht eine Anschlussaktivität erwartbar, die der Kandidatin Orientierung für die Zukunft, d. h. wohl insbesondere für die Bewältigung der Abschlussprüfung, bieten soll. Diese Erwartung löst sie ein, indem sie die Norm formuliert, dass in den Prüfungsgesprächen nicht das fachliche Wissen an sich im Vordergrund steht, sondern dessen Nutzung für die Entwicklung von *HANdlungsbefugnis* (Zeilen 5–8). Damit wird dem Fallbeispiel eine Schlüsselrolle zugewiesen (Zeile 5), denn es liefert das berufliche Problem, durch dessen Lösung die KandidatInnen ihre Handlungsfähigkeit demonstrieren können.

Der Ausschnitt belegt, dass die KandidatInnen gefordert sind, sich als angehende Pflegekräfte zu präsentieren, die in der Lage sind, eine berufliche Problemsituation nicht nur angemessen einzuschätzen, sondern zugleich durch das Ergreifen geeigneter Maßnahmen zu bewältigen. Diese Anforderung lässt es auf der sprachlichen Ebene geboten erscheinen, die eigene AGENCY in den

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vordergrund zu stellen und damit eine aktive Rolle bei der Lösung beruflicher Probleme zu demonstrieren. Eine solche Darstellungsweise, bei der das (eigene) pflegerische Handeln im Fokus steht, entspricht der in Teilkapitel 6.2 rekonstruierten sozialen Orientierung.

Allerdings ist eine soziale Orientierung nicht darauf beschränkt, dass sich die KandidatInnen selbst als AkteurInnen perspektivieren. Vielmehr geraten bei einer agenszugewandten Darstellungsweise auch die Pflegebedürftigen und damit die AdressatInnen der Pflegemaßnahmen in den Blick. Dies kann im Sinne des curricular geforderten personenbezogenen Pflegens ebenfalls als präferiert gelten; zumindest dann, wenn dabei auf die Pflegebedürftigen als Individuen referiert wird.

Einnehmen multipler Perspektiven in Bezug auf den Fall

Das Nachweisen beruflicher Handlungsfähigkeit geht häufig mit dem Einnehmen einer Perspektive im Fall einher. Dabei positionieren sich die KandidatInnen als Pflegekräfte, deren Aufgabe in der Lösung des dargestellten Problems besteht (s. Teilkapitel 6.3). Ein solches Hineinversetzen in die Situation – von den Prüfenden als ein „Leben im Fall" bezeichnet – beurteilen diese ausdrücklich positiv. Zugleich aber äußern sie die Erwartung, dass die KandidatInnen auch die Perspektiven der anderen AkteurInnen des Falls berücksichtigen. Geht man nämlich davon aus, dass die Lösungsansätze, die die KandidatInnen für das im Fall dargestellte Problem entwickeln, den Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht werden sollen, so ist Multiperspektivität eine zentrale Voraussetzung.

Dabei ist allerdings zu bedenken, dass jede/r dieser AkteurInnen des Falls gleichzeitig verschiedene soziale Rollen einnimmt. So kann dieselbe Person zugleich Pflegebedürftige/r, Opfer und Mutter/Vater oder aber Pflegende/r, TäterIn und Auszubildende/r sein. Daraus folgt, dass die KandidatInnen die jeweiligen AkteurInnen in unterschiedlichen Rollen perspektivieren müssen, um die Situation angemessen zu erfassen, wobei sich die Relevanz einer bestimmten Rolle nach dem Prüfungsgegenstand bemisst.

Überdies wird sowohl in den curricularen Vorgaben als auch in den Prüfungsbestimmungen die Rolle der Reflexion hervorgehoben. Reflexion wiederum erfordert eine Distanz zum Geschehen und zur eingenommenen Rolle. Sollen nämlich unterschiedliche Erklärungen für das Zustandekommen der Situation erkannt und gewichtet werden oder besteht die Aufgabe darin, Handlungsalternativen angemessen zu evaluieren, so muss der Fall (auch) aus einer Außenperspektive betrachtet werden.

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass die KandidatInnen gefordert sind, nicht nur eine einzige, sondern verschiedene Perspektiven einzunehmen. So sollen sie sich erstens mit der Rolle einer Pflegekraft identifizieren, die vor der Aufgabe steht, das im Fall beschriebene Problem zu lösen, und zweitens wird von ihnen erwartet, auch die Perspektive der anderen Beteiligten zu berück-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sichtigen. Schließlich sind sie drittens gefordert, die Situation aus einer Distanz zu analysieren, also eine Perspektive auf den Fall einzunehmen (s. Teilkapitel 9.3: #9|25).

10.6 Zusammenschau der Ergebnisse: Nachweisen beruflicher Eignung

Im vorliegenden Kapitel wurden die normativen Erwartungen beschrieben, die in den untersuchten Prüfungsgesprächen an die KandidatInnen gerichtet sind. Diese Normen lassen sich fünf Anforderungsdimensionen zuordnen. Dabei ist jede dieser Dimensionen mit einer spezifischen Perspektive auf das Prüfungsgespräch verbunden, welche ich im Folgenden kurz rekapitulieren möchte.

Erstens lassen sich die Prüfungen als ein Lösen von Prüfungsaufgaben betrachten. Aus dieser Perspektive geht es darum, die in der Vorbereitungszeit erarbeiteten Ergebnisse strukturiert zu präsentieren. Jenseits dessen aber stellt das Prüfungsgespräch eine kommunikative Gattung dar, die – und damit ist die zweite Dimension benannt – mit spezifischen interaktionalen Anforderungen verbunden ist. Ferner lässt sich die Prüfung auch unter dem Aspekt des Präsentierens von Wissen perspektivieren. Damit gerät die dritte Dimension in den Blick, das Variieren zwischen abstraktem und konkretem Wissen. Dieses Einbringen von Wissen geht in der Prüfungsinteraktion mit einer epistemischen Positionierung einher, welche die vierte Dimension darstellt. Diesbezüglich wird von den KandidatInnen erwartet, dass sie sich als ExpertInnen konstituieren. Die fünfte Dimension schließlich ist mit dem Berufsbezug der Prüfungsgespräche verknüpft. Die KandidatInnen sind nämlich nicht nur gefordert, sich epistemisch zu positionieren, sondern sie müssen sich auch in der beruflichen Rolle verorten und dabei als angehende Pflegekraft überzeugen.

Zu jeder der fünf Dimensionen wurden im vorliegenden Kapitel die entsprechenden Normen beschrieben, die sich in den Daten rekonstruieren lassen. Diese sind in Abbildung 13 nochmals im Überblick zusammengefasst.

Anforderungsdimension 1: Planen und Strukturieren der Ergebnispräsentation

1. Zeitmanagement und Gewichtung
2. Vollständigkeit der Lösungen
3. Gliedern und Verbindungen herstellen
4. Explizitheit

Anforderungsdimension 2: Interagieren mit den Prüfenden

1. Vorantreiben der thematischen Progression des Prüfungsgesprächs
2. Bearbeiten von prüferseitigen Fragen und Interventionen
3. Orientieren auf ein gegenseitiges Verstehen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Anforderungsdimension 3: Variation des Abstraktionsniveaus
1. Einbringen generischen Wissens
2. Relevanz von handlungsleitendem und -normierendem Wissen
3. Abstrahieren und Konkretisieren

Anforderungsdimension 4: Konstitution als Experte/Expertin
1. DISPLAY von Sicherheit
2. Verwenden von Fachausdrücken
3. Gebrauch fachnaher Praktiken
4. Gestalten des Fallbezugs als Textarbeit

Anforderungsdimension 5: Überzeugen als angehende Pflegekraft
1. Anzeigen des beruflichen Selbstverständnisses
2. Nachweisen beruflicher Handlungsfähigkeit
3. Einnehmen multipler Perspektiven in Bezug auf den Fall

Abbildung 13: Überblick über die institutionsseitigen Normen für das Kandidatenhandeln in der Prüfungsinteraktion (eigene Darstellung)

Betrachtet man die rekonstruierten Normen in der Zusammenschau, so ist festzuhalten, dass die Aufgabe der KandidatInnen nicht darauf beschränkt ist, fachliches Wissen einzubringen. Vielmehr sind sie darüber hinaus auch gefordert, in der Rolle der angehenden Pflegekraft zu überzeugen. Folglich richten sich die normativen Erwartungen zum einen auf ein Demonstrieren fachlicher Expertise und zum anderen darauf, wie sich die KandidatInnen in einem oder zu einem beruflichen Setting positionieren und auf welche Weise sie die dargestellte Problemsituation lösen.

Die beiden Aspekte möchte ich in dem Begriff der beruflichen Eignung[147] zusammenführen und die Funktion der untersuchten Prüfungsgespräche entsprechend als ein Überprüfen eben dieser Eignung beschreiben. Diese Funktion konstituiert eine Nähe zu der kommunikativen Gattung des Bewerbungsgesprächs, in der es ebenfalls darum geht, „die Eignung des Bewerbers für den zur Disposition stehenden Arbeitsplatz zu überprüfen" (Lepschy 1995: 75). Während aber in Bewerbungsgesprächen die Passung zwischen dem Bewerberprofil und dem zu besetzenden Arbeitsplatz überprüft wird (s. Lepschy 1995: 75–76), müssen in einem Prüfungsgespräch allgemeine Qualifikationsmerkmale nachgewiesen werden. Insofern kommt dem fachlichen Wissen ein größeres Gewicht zu.

Diesen Nachweis beruflicher Eignung erbracht zu haben, bescheinigt die Prüferin der Kandidatin in dem folgenden Datum #10|17. Der Ausschnitt bildet den Abschluss des Beurteilungsgespräches.

147 Diesen Begriff verdanke ich einem Hinweis von Karin Birkner auf der GAL Research School in Freiburg im September 2017.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

#10|17 ((02:23–02:39))

TK1.1_BG_MM, Kandidatin: Monika Merz (L1: Deutsch, Niveau: AH|C1), Prüferinnen: Marianne Brinker, Ursula Hoberg, Klassenlehrerin: Birgit Schönberger

```
0001 P|MB man hat das geFÜHL sie sin ein-
0002      sie sind die geborene ALtenpflegerin.
0003      (0.28)
0004      sie können es WIRKlich äh so: °h so-
0005      also auch so man hat das gefühl sie stehen wirklich mit
          beiden beinen in der PRAxis.
0006      (0.33)
0007 P|MB UND in der theorie.
0008      (0.25)
0009      also so DA hat man,=
0010      =also ICH jedenfalls hatte das gef[ühl dass sie]-
0011 P|UH                                   [MH:         ],
0012 P|MB °h ((schmatzt)) °h JA;
0013      (0.23)
0014      dass man sich bei i[hnen gu]t AUFgehobe[n fühlt].
0015 MM                     [SCHÖN  ];
0016 P|BS                                     [SCHÖN  ];
```

Die Prüferin bezeichnet die Kandidatin Monika als *geborene ALtenpflegerin* (Zeile 2) und bescheinigt ihr damit, für den angestrebten Beruf optimal geeignet zu sein. Diese exzeptionelle Wertschätzung – der Prüfungsteil wird als „sehr gut" beurteilt – expliziert sie im Anschluss, indem sie Monikas Kompetenz sowohl in der Praxis als auch in der Theorie hervorhebt. Ihr Feedback mündet in dem Lob, dass man sich bei der Kandidatin *gut AUFgehoben fühlt* (Zeile 14). Mit dieser Äußerung, die sie als ihren subjektiven Eindruck rahmt (Zeile 10), adressiert sie Monika nicht in ihrer Rolle der Kandidatin, sondern wechselt auf die Ebene der Pflegebeziehung. Und obwohl sie Monika nicht in einem beruflichen Setting beobachtet hat, attestiert sie ihr eine positive Ausstrahlung auf pflegebedürftige Menschen. Damit extrapoliert sie von der PERFORMANCE der Kandidatin in der Prüfungssituation auf ihr Verhalten in beruflichen Settings und darauf, wie dieses von Pflegebedürftigen wahrgenommen wird.

Der Ausschnitt deutet folglich darauf hin, dass die Prüfenden, wenn sie die Leistung eines Prüflings einschätzen, auch die Perspektive der AkteurInnen im beruflichen Umfeld einbeziehen. Allerdings sind diese AkteurInnen und damit auch deren Wahrnehmung eine Konstruktion der Prüfenden. Das bedeutet, dass die Einschätzung beruflicher Eignung auch auf prüferseitigen Annahmen darüber zu beruhen scheint, wie ein Prüfling im beruflichen Setting „ankommt". Unabhängig davon aber, wie das Urteil der Prüfenden zustande kommt, belegt das Datum #10|17, dass es nicht nur gefordert ist, fachliche Expertise zu demonstrieren, sondern dass es auch relevant ist, als angehende Pflegekraft zu überzeugen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Allerdings lässt sich dieser Befund nicht ohne Weiteres auf die Prüfungen im Teilkorpus Per übertragen. Denn erstens liegen für dieses Teilkorpus keine Daten zu den Beurteilungsgesprächen vor und zweitens ist für die Prüfungsgespräche selbst zu konstatieren, dass sich die KandidatInnen weniger systematisch in der beruflichen Rolle positionieren. Dies liegt im Prüfungsteil Pflege daran, dass eine Bezugnahme auf den Fall weitgehend fehlt, im Prüfungsteil Recht ist es darauf zurückzuführen, dass weder die mündlichen noch die schriftlichen Prüfungsaufgaben eine dezidiert pflegerische Perspektive etablieren. Dennoch finden sich auch in diesem Teilkorpus Selbst- und Fremdpositionierungen als Pflegekraft. Welche Rolle diese allerdings für die Beurteilung der Prüfung spielen, lässt sich auf der Basis der vorliegenden Daten nicht einschätzen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

11. Resümee und Ausblick

Mündliche Prüfungen stellen, so wurde eingangs argumentiert, einen Ausnahmefall im Kanon schulischer Leistungsmessung dar und sind gleichzeitig, etwa in der Pflegeausbildung, von erheblicher Bedeutung für die Erlangung von Bildungsabschlüssen. Angesichts dessen mag es nicht verwundern, dass sie bei den Geprüften in stärkerem Maße als jede andere Prüfungsform Ängste hervorrufen. Dabei empfinden es gerade KandidatInnen, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, als eine besondere Herausforderung, dass ihnen anders als in einer schriftlichen Prüfung kaum Zeit für die Planung ihrer Beiträge zur Verfügung steht. Eben diese Problematik thematisiert auch der russischsprachige Kandidat Sergej in dem folgenden Ausschnitt aus einem Beurteilungsgespräch (s. Datum #11|1).

#11|1 (00:09–00:30))

T1.1_BG_SM, Kandidat: Sergej Malakowski (L1: Russisch, Niveau Deutsch: AL|B2.1), Prüferin: Ursula Hoberg

```
0001 SM    zu SCHNELL,
0002       WEIL;
0003       [ich] habe eigentlich schon an sich selbst äh mh PRÜfungsangst,
0004 P|UH  [JA ],
0005 SM    und meine SPRECHweise is natürlich auch äh::-
0006       dadurch is auch beein beEINträchtigt;
0007       °hh ALso;
0008       wenn ich °h h° zu schnell REde,=
0009       [=DANN is auch mal],
0010 P|UH  [((lacht))        ]
0011 SM    °h kommt_s zum ZUM;
0012 P|UH  mh_HM,
0013 SM    zu diesen VORfällen,=°hh
0014       J:A:;
0015       SONST äh;=h°
0016       (1.09)
0017       °hh JA,
0018       das is mein innerlische beFINden.
```

Gefragt nach seiner Einschätzung der Prüfung (nicht im Transkript), setzt Sergej bezeichnenderweise seine sprachliche Performanz relevant. Diese charakterisiert er als negative Abweichung vom Normalfall: Seine Sprechweise sei durch den Zeitdruck und seine Prüfungsangst *beEINträchtigt* (Zeile 6), es komme zu *VORfällen* (Zeile 13). In dieser negativen Selbsteinschätzung deutet sich an, dass er davon ausgeht, die an ihn gerichteten Erwartungen nicht erfüllt zu haben. Allerdings bleibt seine Problemschilderung insofern vage, als sich daraus nicht ableiten lässt, worin genau die Anforderungen bestehen, die ihm Schwierigkeiten bereitet haben.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dieser Frage galt das Untersuchungsinteresse der vorliegenden Studie. Um sie zu beantworten, wurden Prüfungsgespräche mit 29 KandidatInnen sowie weitere Datenarten erhoben und ausgewertet. Im Folgenden möchte ich die zentralen Ergebnisse dieses Vorhabens synoptisch darstellen und die Erkenntnisse auf die theoretischen Überlegungen zurückbeziehen (s. Teilkapitel 11.1). Aufbauend auf dieser Synopse soll abschließend die Frage in den Blick genommen werden, worin die Erträge der vorgelegten Analysen für das Fach Deutsch als Zweitsprache bestehen und welche Perspektiven sich aus den Befunden für Anschlussstudien ergeben (s. Teilkapitel 11.2).

11.1 Zusammenschau der Ergebnisse

Mit den Prüfungsgesprächen der Altenpflegeausbildung wurde ein Untersuchungsgegenstand gewählt, welcher in doppelter Hinsicht als ein Desiderat der Forschung gelten kann. Denn erstens bestehen bedeutsame Lücken im Hinblick auf eine gesprächsanalytische Beschreibung der kommunikativen Gattung Prüfungsgespräch (s. Teilkapitel 3.3 und 3.4) und zweitens gibt es bislang verhältnismäßig wenige Studien, die sich den sprachlichen Anforderungen in den berufsbildenden Schulen widmen. So ist die Sprachlichkeit fachlichen Lernens zwar grundsätzlich in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten, dabei dominieren in der beruflichen Bildung aber breit angelegte Bedarfsanalysen, die die Ökologie schulischer Interaktionsereignisse folglich nicht zu erfassen vermögen (s. Teilkapitel 2.2).

Demgegenüber sind in jüngster Zeit eine Vielzahl von Studien entstanden, die sich mit dem Fachunterricht der allgemeinbildenden Schulen beschäftigen (s. Teilkapitel 2.1). Dieses erhöhte Forschungsinteresse gründet auf der Einsicht, dass sich die Vermittlung von Fachwissen im Medium der Sprache vollzieht und folglich an sprachliche Kompetenzen gebunden ist. Dieselbe sprachliche Konstituiertheit ist allerdings auch für Prüfungsgespräche anzunehmen, denn auch die Darlegung fachlichen Wissens ist an sprachliche und kommunikative Praktiken gekoppelt. Diese Praktiken unterscheiden sich – da sie den spezifischen Funktionen der fachlichen Wissensdemonstration dienen – von denen des Alltags und bilden insofern einen integralen Bestandteil der fachlichen Kommunikation. Folglich greift es zu kurz, die fachliche Kompetenz von PrüfungskandidatInnen unabhängig von ihrer sprachlichen Performanz beurteilen zu wollen bzw. die sprachliche Leistung ausschließlich als eine Störvariable zu betrachten, wie es quantitative Studien bisweilen tun (s. Teilkapitel 3.1). Zwar ist zu konzedieren, dass die Sprachkompetenz durchaus einen unerwünschten Einfluss auf die Beurteilung der Prüfungsleistung haben kann, etwa wenn es gelingt, durch Eloquenz Wissenslücken zu überblenden. Zugleich aber stellt das Prüfungsgespräch ein sprachlich konstituiertes Interaktionsereignis dar, weshalb die damit einhergehenden Anforderungen nicht einfach ausgeblendet

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

werden können. Entsprechend bestand das Ziel der vorliegenden Studie darin, eben diese sprachlichen und interaktionalen Anforderungen zu rekonstruieren.

Den Fokus der Untersuchung bildeten damit sprachliche und kommunikative Praktiken, die für die Darlegung fachlichen Wissens in einer Institution der beruflichen Bildung als funktional und angemessen gelten können. Indem diese als „berufsbezogene bildungssprachliche Praktiken" bezeichnet werden (s. Amorocho 2018b; Teilkapitel 2.4), ist sowohl der Verortung in der Institution Schule als auch dem Berufsbezug Rechnung getragen. Zugleich weicht die vorliegende Studie mit ihrer Orientierung am Praktikenansatz von dem im Fach Deutsch als Zweitsprache vorherrschenden Verständnis von Bildungssprache ab. Denn anstatt Bildungssprache als Register aufzufassen, das bestimmte idealtypische Eigenschaften aufweist, und die empirisch beobachtbare Sprachpraxis dann als mehr oder weniger abweichend von dieser Idealvorstellung zu beschreiben (s. Teilkapitel 2.1), liegt der Arbeit ein emisches Normenverständnis zugrunde (s. Amorocho 2018b; Teilkapitel 4.3.2 und Kapitel 10). Das bedeutet, dass es Aufgabe der Analyse ist, die normativen Erwartungen der InstitutionsvertreterInnen empirisch zu rekonstruieren, und dass diese Normen spezifisch für den untersuchten Kontext sind. So haben die Prüfungsgespräche in der Pflegeausbildung die Funktion, zu überprüfen, ob die KandidatInnen über „anwendungsbereite berufliche Kompetenzen" verfügen (Bonse-Rohmann et al. 2008: 25). Dass für einen solchen Kompetenznachweis bildungssprachliche Praktiken gefordert sind, die sich von denen in anderen Bildungskontexten unterscheiden, möchte ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch einmal resümierend verdeutlichen.

Die Rekonstruktion der sprachlichen und interaktionalen Anforderungen erfolgte – wie in den Teilkapiteln 4.1 und 4.3 ausführlich beschrieben – in drei Analyseschritten. Der erste Schritt bestand darin, die Gesprächsstruktur zu rekonstruieren und mit dem Erklären und Argumentieren zwei zentrale konversationelle Aktivitäten in den Blick zu nehmen. Im Rahmen dessen wurden die kommunikativen Aufgaben beschrieben, die innerhalb der rekonstruierten Einheiten zu bewältigen sind. Auf der Folie der so aufgedeckten Musterhaftigkeit wurden im zweiten Schritt die Unterschiede zwischen den KandidatInnen herausgearbeitet. Im Fokus standen dabei die sprachlichen und kommunikativen Praktiken, die für die Bewältigung dieser Aufgaben eingesetzt werden. Während sich die Analyse im ersten und im zweiten Schritt somit auf die Prüfungsgespräche beschränkte, wurden im dritten Schritt mit den Beurteilungsgesprächen, den Erwartungshorizonten und den curricularen Vorgaben weitere Datenarten einbezogen. Dessen Ziel bestand darin, zu ermitteln, inwiefern die rekonstruierten Praktiken den institutionsseitigen Normen entsprechen. Im Folgenden nun möchte ich die zentralen Ergebnisse der durchgeführten Analysen rekapitulieren. Anders als in der Arbeit selbst folgt die Darstellung dabei den genannten drei Analyseschritten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Gesprächsstruktur und konversationelle Aktivitäten (Kapitel 5, Teilkapitel 7.1 und 7.2)

Einen Schwerpunkt des ersten Analyseschrittes bildete – wie bereits erwähnt – die Rekonstruktion der Gesprächsstruktur. Ebenso wie andere kommunikative Gattungen zeichnen sich Prüfungsgespräche durch eine dreigliedrige Struktur bestehend aus Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase aus (s. Teilkapitel 5.1). Da sich die Interagierenden in der Kernphase dem „Hauptgeschäft" widmen, stand diese im Fokus der Analyse. Ihre Funktion besteht darin, dass die Prüfenden auf der Grundlage der kandidatenseitigen Wissensdemonstration eine Kompetenzeinschätzung vornehmen. In den untersuchten Prüfungsgesprächen gliedert sich diese Phase in zwei Teilphasen. Dabei wird die erste Teilphase, das ‚Präsentieren der Ergebnisse', überwiegend von den KandidatInnen gestaltet, während das anschließende ‚Bearbeiten von (Nach-)Fragen' in stärkerem Maße prüfergesteuert verläuft. Der Übergang zwischen den beiden Teilphasen kann entweder durch Turnbeendigungssignale der KandidatInnen erfolgen oder dadurch eingeleitet werden, dass die Prüfenden die KandidatInnen unterbrechen. Nimmt man die erste Teilphase, das ‚Präsentieren der Ergebnisse', genauer in den Blick, so lassen sich insgesamt vier Aktivitätskomplexe rekonstruieren (s. Teilkapitel 5.2.1). Für die beiden zentralen Aktivitätskomplexe, das ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' sowie das ‚Darlegen von Maßnahmen', wurden im Zuge der Analyse die kommunikativen Aufgaben bestimmt, die die KandidatInnen bewältigen müssen, um sie als solche herzustellen.

Die auf die Ergebnispräsentation folgende Teilphase ‚Bearbeiten von (Nach-) Fragen' variiert im Umfang stark und entfällt in einigen Prüfungsteilen vollständig. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Prüfenden die Interaktion durch Fragen steuern. Dabei nehmen sie in der Regel auf das von den KandidatInnen zuvor eingebrachte Wissen Bezug und gestalten ihre Fragen somit als Nachfragen. Entsprechend lassen sich diese hinsichtlich ihres Verhältnisses zum vorgängig dargelegten Wissen subklassifizieren, d.h. danach, welche Art der Bearbeitung dieses Wissens relevant gesetzt wird (s. Teilkapitel 5.2.2).

Da sich die gleiche Strukturierung mit einigen Einschränkungen (s. Teilkapitel 5.2.1.4) prüfungsteil- und teilkorpusübergreifend nachweisen lässt, kann für die untersuchten Prüfungsgespräche insgesamt von einer Musterhaftigkeit im Ablauf ausgegangen werden (s. Teilkapitel 5.3).

Neben der Beschreibung der Gesprächsstruktur bildeten die konversationellen Aktivitäten Erklären und Argumentieren einen zweiten Analyseschwerpunkt. Dass gerade diese Aktivitäten in den Prüfungsgesprächen eine zentrale Rolle spielen, vermag insofern nicht zu verwundern, als deren Bedeutung für die Wissensvermittlung in Bildungskontexten bereits vielfach aufgezeigt wurde (s. Kapitel 7). Allerdings unterscheiden sich die in den Prüfungsgesprächen rekonstruierten Formen des Erklärens und Argumentierens grundlegend von denen in anderen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Settings. Diesen Besonderheiten, die sich wesentlich auf die Überformung durch den Beurteilungsfokus zurückführen lassen, wurde mit der Bezeichnung als „prüfungsförmiges Erklären bzw. Argumentieren" Rechnung getragen. So ist das Erklären in seiner prüfungsförmigen Ausprägung dadurch gekennzeichnet, dass die Wissensasymmetrie invertiert ist, d.h., dass es nicht um das Schließen einer Wissenslücke der AdressatInnen und um die Bearbeitung ihres Verstehens geht, sondern darum, das Verstanden-haben des/r Erklärenden zu überprüfen. Auch wenn die im Korpus vorgefundenen Erklärgegenstände vielfältig sind, lässt sich doch festhalten, dass den Gegenstandserklärungen (Erklären-was), den Geneseerklärungen (Erklären-warum) und den Vorgehenserklärungen (Erklären-wie) eine zentrale Bedeutung zukommt (s. Teilkapitel 7.1.2).

Im Vergleich zum Erklären unterscheiden sich die Beteiligungsrollen beim prüfungsförmigen Argumentieren weniger grundlegend von denen des Argumentierens im Alltag. Dennoch sind auch die argumentativen Sequenzen durch die Funktion der Prüfungsgespräche überformt. Das zeigt sich etwa daran, dass sie häufig zwischen einer Wissensdemonstration und der Plausibilisierung einer Position changieren. Und auch jenseits dieser Prüfungsförmigkeit weisen die im Datenmaterial vorgefundenen Argumentationen spezifische Merkmale auf. So werden sie überwiegend „solistisch" von den KandidatInnen gestaltet, d.h., die Prüfenden enthalten sich regelmäßig einer verbalen Beteiligung und unterlassen es insbesondere, eine Gegenposition einzubringen. Folglich spielt Agonalität in dem untersuchten berufsbezogenen Setting lediglich eine untergeordnete Rolle und die Funktion des Argumentierens besteht primär darin, die fachliche Bewertung der im Fall dargestellten Situation zu plausibilisieren. Damit können die KandidatInnen im Zuge des Argumentierens demonstrieren, dass sie in der Lage sind, ihr generisches Wissen für die Lösung eines beruflichen Problems zu nutzen. Insgesamt lassen sich dabei im Korpus drei Subformen rekonstruieren. Die ersten beiden Formen, die als ‚Subsumieren und begründen' bzw. ‚Maßnahmen ableiten und begründen' bezeichnet wurden, haben die Funktion, einer fallbezogenen Entscheidung durch eine Begründung Geltung zu verschaffen. Während dabei häufig einfache Argumentationsformate zum Einsatz kommen, zeichnet sich die dritte Form, das ‚Erörtern', insgesamt durch eine größere Komplexität aus. Dieses dient in der Regel dem Lösen eines rechtlichen Problems und ist im prototypischen Fall dadurch gekennzeichnet, dass schrittweise, schlussfolgernd und unter Einbezug der Gegenposition argumentiert wird.

Interindividuelle Varianzen (Kapitel 6, 8 und 9, Teilkapitel 7.3)

Während im ersten Analyseschritt die Aufdeckung der Musterhaftigkeit der Prüfungsgespräche im Vordergrund stand, ging es im zweiten Schritt um die Rekonstruktion von Unterschieden zwischen den KandidatInnen. Diese interindividuellen Varianzen, die im Verlauf der Arbeit in verschiedenen (Teil-)Kapiteln dargestellt wurden, sollen an dieser Stelle nun zusammengeführt und im Überblick präsentiert werden (s. Tabelle 19). Dabei gliedert sich die Darstellung in (a) stilistische Merkmale, (b) die Positionierung und (c) die Interaktion.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Stilistische Merkmale		
Struktur	Globalstrukturelle Planung und Explizitheit	Wie wird die Strukturierung größerer Einheiten (bzw. die globale Sprechplanung) an der sprachlichen Oberfläche angezeigt? Wie eindeutig werden logische Relationen an der sprachlichen Oberfläche ausgedrückt?
	Ausgebautheit	Wie komplex und elaboriert sind die Erklärungen und Argumentationen gestaltet?
Perspektive	Thematische Orientierung	Liegt der Fokus auf den AkteurInnen (insbesondere den Pflegekräften) und ihrem Handeln oder auf dem Gegenstand (z. B. dem Krankheitsbild)?
	Bezugnahme auf den Fall	In welchem Umfang wird auf den Fall Bezug genommen und welche Perspektive wird auf den im Fall dargestellten Sachverhalt eingenommen?
Informationsgestaltung	Abstraktion	In welchem Maße werden beim Erklären/Argumentieren Praktiken der Verallgemeinerung oder der Konkretisation eingesetzt?
	Fachlichkeit	In welchem Maße wird fachliches Wissen prozessiert und inwieweit werden das Erklären/Argumentieren als fachliche Praktiken gestaltet?
Positionierung		
	Epistemisch	Wie positionieren sich die KandidatInnen wissensmäßig?
	Beruflich	Wie positionieren sich die KandidatInnen in der beruflichen Rolle?
Interaktion		
	Prüferaktivität	In welchem Maße sind die Prüfenden (verbal) aktiv?
	Prüfersteuerung	Durch welche Aktivitäten steuern die Prüfenden die Interaktion und welchen Rahmen etablieren sie dadurch für das kandidatenseitige Handeln?

Tabelle 19: Übersicht über die rekonstruierten Varianzen (eigene Darstellung)

Wie die tabellarische Übersicht zeigt, lassen sich insgesamt sechs stilistische Merkmale rekonstruieren. Mit diesen Parametern werden die Unterschiede in den sprachlichen und kommunikativen Praktiken erfasst, die sich aktivitätsübergreifend (s. Kapitel 6) bzw. für das Erklären und das Argumentieren (s. Teilkapitel 7.3) zeigen. In der Tabelle sind sie zu drei Gruppen zusammengefasst. Dies sind erstens die Struktur und deren Explizierung an der sprachlichen Oberfläche, zweitens die Perspektive, die auf die dargestellten Wissensinhalte und auf den Fall eingenommen wird, und drittens die Art der Informationsgestaltung.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Verglichen mit der Rekonstruktion stilistischer Merkmale ist die Analysehaltung bei der Positionierung eine deutlich holistischere. Entsprechend werden eine Vielzahl von Gestaltungsmerkmalen und damit einhergehende kommunikative Praktiken gemeinsam in den Blick genommen, um zu rekonstruieren, wie sich die KandidatInnen wissensmäßig und im Hinblick auf ihre berufliche Rolle darstellen. Dabei erweist es sich als eine Stärke des Positionierungsansatzes, dass systematisch zwischen der Ebene der Prüfungsinteraktion und der Ebene des beruflichen Handelns bzw. des Falls unterschieden werden kann. Dies nämlich ermöglicht es, die epistemische und die berufliche Positionierung zunächst getrennt zu betrachten und anschließend die Beziehung der beiden Positionierungsebenen zueinander in den Blick zu nehmen.

Im Ergebnis lassen sich auf diese Weise drei Arten der epistemischen Positionierung nachweisen (s. Teilkapitel 9.1.2.1 bis 9.1.2.3). Dies sind erstens ein Demonstrieren von Expertise, zweitens ein DISPLAY von Unsicherheit und Nicht-Wissen sowie drittens ein DOING BEING CANDIDATE. Dabei zeichnet sich das Demonstrieren von Expertise im Gegensatz zu einem DISPLAY von Unsicherheit dadurch aus, dass die KandidatInnen ihr Wissen als sicher Gewusstes kontextualisieren. Zugleich reklamieren sie epistemische Unabhängigkeit, während die Wissensdarlegung bei einem DOING BEING CANDIDATE als ein Abarbeiten institutionsseitiger Aufgaben gestaltet wird.

Im Vergleich zur epistemischen Positionierung sind die beruflichen Positionierungspraktiken durch ein höheres Maß an individueller Gestaltung gekennzeichnet. Dennoch lassen sich auch auf dieser Ebene drei Arten der Positionierung rekonstruieren (s. Teilkapitel 9.2). So stellen sich einige KandidatInnen als empathische und engagierte Pflegekraft dar, während sich andere als PlanerInnen, VermarkterInnen und BeraterInnen konstituieren. Eine dritte Gruppe schließlich setzt ihre helfende, auf das Befolgen von Handlungsregeln ausgerichtete Rolle relevant.

Richtet man den Blick nun erneut auf die Überblicksdarstellung in Tabelle 19, so ist ergänzend darauf hinzuweisen, dass die beschriebenen Positionierungspraktiken nicht unabhängig von den dort aufgeführten stilistischen Merkmalen sind und dass letztere auch untereinander zusammenhängen. So ist insbesondere von einem systematischen Zusammenhang zwischen den Merkmalen „thematische Orientierung“ und „Bezugnahme auf den Fall“ auszugehen. Denn die Einnahme einer Perspektive im Fall geht in der Regel mit einer sozialen Orientierung einher, d.h., die KandidatInnen stellen sich als Pflegekraft dar und fokussieren auf ihr berufliches Handeln. Damit positionieren sie sich zugleich zu den AkteurInnen des Falls und präsentieren sich als eine bestimmte Art von Pflegekraft. Demgegenüber ist die thematische Orientierung auf den Gegenstand typischerweise mit einer abstrakt-generischen Darstellungsweise verbunden. Der Fallbezug ist entsprechend schwächer ausgeprägt und somit wird auch die berufliche Identität weniger deutlich konturiert. Im Vordergrund

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

steht die epistemische Positionierung, beispielsweise durch das Demonstrieren fachlicher Expertise.

Neben den stilistischen Varianzen und den Praktiken der Positionierung wurden – wie die Tabelle 19 verdeutlicht – auch Unterschiede in der Prüfungsinteraktion in den Blick genommen (s. Kapitel 8). Dabei reicht das rekonstruierte Verhalten der Prüfenden von einer verbalen Abstinenz (s. Teilkapitel 8.1) über ein (punktuelles) Intervenieren während der Ergebnispräsentation (s. Teilkapitel 8.2) bis hin zu einer engen Steuerung der Prüfungsinteraktion (s. Teilkapitel 8.3). Bezieht man nun die Kandidatenaktivitäten mit ein, so lässt sich deren Verhältnis zu den Aktivitäten der Prüfenden als eine Art Wippe beschreiben,[148] bei der die Zurückhaltung der einen Partei dadurch kompensiert wird, dass die andere Partei mehr kommunikative Aufgaben übernimmt. Entsprechend ist zu beobachten, dass ein fortgesetztes Schweigen der Prüfenden dazu führt, dass KandidatInnen Gesprächsbeiträge über Abschlusspunkte hinweg fortsetzen (s. Teilkapitel 8.1), während Prüfende bei KandidatInnen mit niedriger Sprachkompetenz bisweilen mehr kommunikative Aufgaben übernehmen, um die thematische Progression voranzutreiben (s. Teilkapitel 8.4).

Institutionsseitige Normen für das Kandidatenhandeln (Kapitel 10)

Die dargestellten Unterschiede lassen mit wenigen Ausnahmen für sich betrachtet noch keine Schlüsse darauf zu, welche sprachlichen und kommunikativen Praktiken in den Prüfungsgesprächen als angemessen gelten können. Deshalb wurden im dritten Analyseschritt die Normen beschrieben, die der Prüfungsinteraktion zugrunde liegen. Analyseleitend war dabei die Frage, wie die im zweiten Schritt rekonstruierten Unterschiede von den Prüfenden bzw. institutionsseitig beurteilt werden.

Wie im zehnten Kapitel dargelegt, können die in diesem Analyseschritt aufgedeckten Normen fünf Anforderungsdimensionen zugeordnet werden. Jede dieser Anforderungsdimensionen steht im Dienst der übergeordneten Funktion der Prüfungsgespräche, dem Nachweis beruflicher Eignung (s. Teilkapitel 10.6). So sind die KandidatInnen nicht nur gefordert, sich als fachliche ExpertInnen zu konstituieren (s. Teilkapitel 10.4), sondern sie müssen zugleich in der Rolle der angehenden Pflegekraft überzeugen (s. Teilkapitel 10.5). Damit geht das Erfordernis einher, das Abstraktionsniveau zu variieren, denn es gilt, Bezüge zwischen dem generischen Fachwissen einerseits und konkreten beruflichen Situationen andererseits herzustellen (s. Teilkapitel 10.3).

Da die erste Teilphase, das ‚Präsentieren der Ergebnisse', weitgehend von den KandidatInnen gestaltet wird und sie somit für längere Zeit den Turn und den FLOOR halten, müssen sie zudem Aufgaben der globalen Sprechplanung bewäl-

148 Die Metapher der Wippe verwenden auch Hausendorf/Quasthoff (1996), um die Aufgabenverteilung zwischen (kindlichen) ErzählerInnen und (erwachsenen) ErzählrezipientInnen zu beschreiben.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tigen. So kommt es darauf an, dass die Ergebnispräsentation eine erkennbare Struktur aufweist und als Resultat vorgängiger Planung erscheint (s. Teilkapitel 10.1). Entsprechend obliegt den KandidatInnen in dieser Teilphase die Steuerung der thematischen Progression. Ergreifen die Prüfenden hingegen den Turn, so wird von den KandidatInnen erwartet, dass sie auf deren Steuerungsinitiativen reagieren und etwa die Relevanzen der ihnen gestellten Fragen bedienen. Die Bewältigung dieser interaktionalen Aufgaben konstituiert folglich eine weitere Anforderungsdimension (s. Teilkapitel 10.2).

Berufsbezogene bildungssprachliche Praktiken

Anschließend an die synoptische Darstellung der Ergebnisse möchte ich im Folgenden den Bogen zu den im theoretischen Teil dargestellten Ansätzen der Erforschung von Bildungssprache spannen. Konkret werde ich erneut die Auffassung in den Blick nehmen, der zufolge Bildungssprache ein Register darstellt, welches sich an der Idealvorstellung konzeptioneller Schriftlichkeit orientiert. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, in welchem Verhältnis diese Konzeption von Bildungssprache zu den in der vorliegenden Untersuchung rekonstruierten Praktiken steht. Daran anschließend möchte ich einige grundlegende Überlegungen dazu anstellen, welche Implikationen sich aus den vorgelegten Analyseergebnissen für eine empirische Erforschung von Bildungssprache ergeben.

Nimmt man also erneut die Register-Perspektive auf Bildungssprache in den Blick, so ist festzuhalten, dass die in der vorliegenden Untersuchung beschriebenen Normen teilweise, aber nicht vollständig mit dem Ideal konzeptioneller Schriftlichkeit konvergieren. So lässt sich zwar beispielsweise eine Explizitheitserwartung rekonstruieren, wie sie auch für die Bildungssprache angenommen wird (s. Teilkapitel 2.1). Zugleich aber ist eine ausschließlich abstrakte Darstellung, die mit einem distanzierten und agensabgewandten „Lehrbuchstil" einhergeht, nicht grundsätzlich präferiert. Denn neben ihrem fachlichen Wissen sollen die KandidatInnen auch ihre AGENCY als Pflegekraft demonstrieren, was auf der sprachlichen Ebene mit einer Darstellungsweise einhergeht, die gerade auf das Handeln der AkteurInnen fokussiert. Durch einen solchen Stil eröffnen sie ein Fenster zu ihrem beruflichen Handeln, denn damit ist – wie vorgängig dargestellt – die Positionierung als Pflegekraft und/oder zu anderen AkteurInnen im Berufsfeld Pflege verbunden. Obschon also in den untersuchten Prüfungsgesprächen keine Simulation beruflichen Handelns elizitiert wird, zeigt sich der Berufsbezug nicht nur thematisch, sondern auch in spezifischen kommunikativen Praktiken. Insofern ist nicht davon auszugehen, dass die geforderten Praktiken mit denen in anderen bildungsaffinen Kontexten identisch sind. Vielmehr ergibt sich aus dem Zusammenspiel der Normen ein spezifisches Anforderungsprofil. Aus diesem Zusammenspiel können allerdings auch normative Spannungen resultieren. So ist für die berufliche Positionierung eine Nähe zu den AkteurInnen funktional, während die epistemische Positionierung eine analytische Distanz zu dem im Fall dargestellten Sachverhalt erforderlich

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

macht. Dass die KandidatInnen diese Spannungen bisweilen einseitig auflösen, deutet darauf hin, dass sie sie als widersprüchlich empfinden (s. Teilkapitel 9.3).

Die Spezifik der geforderten Praktiken zeigt sich aber nicht nur im Zusammenspiel der Positionierungsanforderungen, sondern beispielsweise auch an der Ausgestaltung der konversationellen Aktivitäten. So erscheinen die rekonstruierten Formen des Argumentierens geeignet, um die Anwendungsbereitschaft des Wissens für das berufliche Handeln zu dokumentieren, und das Erklären einer konkreten pflegerischen Maßnahme bietet den KandidatInnen die Möglichkeit, ihr detailliertes Handlungswissen zu demonstrieren.

Im Ergebnis ist folglich festzuhalten, dass in den Prüfungsgesprächen sprachliche und kommunikative Anforderungen nachgewiesen werden können, die auf die Funktion der Wissensdemonstration in einem berufsbezogenen Kontext zugeschnitten sind. Daraus folgt, dass die schulische Sozialisation in den Beruf die Aneignung neuer kommunikativer Praktiken erforderlich macht. Diese zu vermitteln, sollte daher Aufgabe der berufsbildenden Schulen sein (s. Teilkapitel 11.2).

Aus Forschungsperspektive ist die Konsequenz zu ziehen, dass bei der Untersuchung von Bildungssprache nicht a priori von idealtypischen Merkmalen ausgegangen werden sollte, um die sprachliche Realität dann als Abweichung von dieser Idealvorstellung zu beschreiben (s. Teilkapitel 2.1). Vielmehr erscheint es geboten, bildungssprachliche Praktiken in konkreten Settings zu rekonstruieren und dabei auch in den Blick zu nehmen, wie die Situation durch das sprachliche Handeln der AkteurInnen überhaupt erst als Bildungskontext hergestellt wird. Dies ermöglicht es im zweiten Schritt, Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen bildungssprachlichen Settings herauszupräparieren.

Dabei sollten sich die Analysen nicht auf die Beschreibung morpho-syntaktischer Merkmale beschränken, wie das häufig in Arbeiten zur Bildungssprache der Fall ist (so auch Morek/Heller 2012). Denn wie die vorliegende Studie zeigt, sind alle linguistischen Beschreibungsebenen an der Konstitution bildungssprachlicher Praktiken beteiligt. Dies schließt ausdrücklich auch prosodische Merkmale ein, die wesentlich zur Informationsgliederung (s. Teilkapitel 6.1) sowie zu einem DISPLAY von Sicherheit (s. Teilkapitel 9.1.2.1) beitragen. Zudem sollten auch interaktionale Merkmale nicht mit dem Argument ausgeblendet werden, dass diese dem Ideal konzeptioneller Schriftlichkeit zuwiderlaufen. Denn obschon sich die untersuchten Prüfungsgespräche dadurch auszeichnen, dass den KandidatInnen für längere Zeit der Turn und der FLOOR überlassen wird, zeigen die durchgeführten Analysen, dass die KandidatInnen durchgängig interaktionale Aufgaben bewältigen müssen, und somit würde es zu kurz greifen, „Monologizität" einseitig zum bildungssprachlichen Ideal zu erklären.

Die im Zuge der Analyse rekonstruierten Merkmale sind darüber hinaus in ihrem Zusammenspiel zu beschreiben. So hat sich insbesondere bei der Beschreibung der Positionierungspraktiken gezeigt, dass eine isolierte Betrach-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tung ausgewählter sprachlicher Formen der Komplexität bildungssprachlichen Handelns nicht gerecht werden kann.

Bezug zum beruflichen Handeln

Die rekonstruierten bildungssprachlichen Praktiken werden – wie vorgängig dargelegt – als „berufsbezogen" bezeichnet, um dadurch den Besonderheiten sprachlichen Handelns in der beruflichen Bildung Rechnung zu tragen. Nicht intendiert ist damit allerdings eine Gleichsetzung mit den kommunikativen Praktiken des pflegerischen Berufsalltags, denn wie sich bereits bei einem Blick auf die Beteiligungsrollen zeigt, unterscheidet sich die berufliche Interaktion deutlich von der in den Prüfungsgesprächen. Um dieses Verhältnis verlässlich zu bestimmen, wäre eine eigene Studie erforderlich, die berufliche und berufsbezogene Praktiken vergleichend in den Blick nimmt. Dennoch möchte ich an dieser Stelle einige Überlegungen dazu anstellen, in welchem Maße die beschriebenen Praktiken mit denen des beruflichen Handelns konvergieren oder von ihnen divergieren.

Die sprachlichen Anforderungen, die Pflegekräfte in der beruflichen Praxis bewältigen müssen, lassen sich drei Dimensionen zuordnen. Namentlich sind dies die epistemische, die soziale und die empraktische Dimension (s. Amorocho i.V.a, 2022: 38–45). Dabei betrifft die epistemische Dimension den intra-, inter- und extraprofessionellen Wissensaustausch (z. B. in Teambesprechungen), während die soziale Dimension an Aufgaben des Beziehungsmanagements und der emotionalen Unterstützung gebunden ist (z. B. Smalltalk). Der empraktischen Dimension schließlich sind Aktivitäten zuzuordnen, bei denen sprachliches und körperbezogenes Handeln eng miteinander koordiniert werden müssen (z. B. Anweisungen während der Grundpflege). Während davon auszugehen ist, dass in der beruflichen Kommunikation alle drei Dimensionen eine gewichtige Rolle spielen, dominiert in den Prüfungsgesprächen die epistemische Dimension. Das bedeutet zugleich, dass sich in dieser Dimension Überschneidungen zwischen den Prüfungsgesprächen und der beruflichen Praxis ergeben. So zeigt der Blick auf die konversationellen Aktivitäten, dass Erklären und Argumentieren in beiden Settings vorkommen (s. für entsprechende Beispiele: Walther 2001: 120–122; Weinhold 1997: 105–119; Lalouschek et al. 1990: 90–97). Allerdings ist zu bedenken, dass sich die Funktionen und die Aufgabenverteilung grundlegend voneinander unterscheiden: Während den Pflegekräften in der beruflichen Praxis die Aufgabe zukommt, den Pflegebedürftigen – und damit medizinischen Laien/Laiinnen – pflegerisches Wissen zu vermitteln, das diese für die Bewältigung ihres Alltags benötigen, dient die Präsentation von Wissen in den Prüfungsgesprächen der Beurteilung ihrer Kompetenz. Dieser Beurteilungsfokus aber spiegelt sich in der Gestaltung der Erkläraktivitäten wider (s. Teilkapitel 7.1.2). Entsprechend darf angenommen werden, dass Pflegekräfte beim Erklären einer pflegerischen Maßnahme anders vorgehen als KandidatInnen, die den gleichen Erklärgegenstand für die wissenden Prüfenden aufbereiten. Dies gilt in ähnlicher Weise für das Argumentieren. Denn anders als

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

im beruflichen Alltag, in dem argumentiert wird, um unterschiedliche Perspektiven auf einen Fall auszuhandeln und Konflikte zu bewältigen, oszillieren die argumentativen Sequenzen in den Prüfungsgesprächen zwischen Geltungsklärung und Wissensdemonstration. Zudem werden von den Prüfenden nur selten Gegenargumente eingebracht, während das Argumentieren in beruflichen Konfliktgesprächen stets antagonistisch ist und sich häufig wohl auch durch eine höhere emotionale Beteiligung auszeichnet.

Auch wenn die epistemische Dimension in den Prüfungsgesprächen dominiert, so kommt doch zugleich dem Beziehungsmanagement und damit der sozialen Dimension eine gewisse Bedeutung zu. Denn wie die in Kapitel 9 vorgelegten Analysen zeigen, sind die Positionierungspraktiken mit einer Aushandlung der Beziehung zu den Prüfenden bzw. zu den AkteurInnen des Falls verbunden. Dabei bestehen allerdings zwei wesentliche Unterschiede zum sprachlichen Handeln im Beruf. Erstens gibt es im beruflichen Alltag kommunikative Gattungen, die – wenn nicht ausschließlich, so doch vornehmlich – der Beziehungsgestaltung dienen (z. B. der Smalltalk mit Pflegebedürftigen), während diese Aufgabe in Prüfungsgesprächen stets neben der dominanten Funktion der Wissensdemonstration zu bewältigen ist. Und zweitens beruht die Positionierung zu den AkteurInnen des Falls auf einer Imagination der KandidatInnen. Damit findet die Ausgestaltung beruflicher Beziehungen ohne Beteiligung der dafür maßgeblichen Personengruppen statt, denn diese existieren anders als im beruflichen Alltag lediglich im Text- und im Vorstellungsraum.

Im Ergebnis bestehen also gewisse Schnittmengen zwischen den sprachlichen Anforderungen der Prüfungsgespräche und denen des Berufs. Diese betreffen insbesondere die auf der epistemischen Dimension verorteten Aktivitäten des Erklärens und Argumentierens. Allerdings ist zugleich davon auszugehen, dass sich die Gestaltung dieser Aktivitäten in den beiden Settings deutlich voneinander unterscheidet.

Reichweite der Ergebnisse

Wie in Teilkapitel 4.2 beschrieben, liegt der vorgelegten Studie ein verhältnismäßig kleines Korpus zugrunde, welches zudem nur Aufnahmen an zwei Schulen umfasst. Dies ist wesentlich auf die juristischen und institutionellen Hürden bei der Aufnahme schulischer Prüfungsgespräche zurückzuführen. Auch ohne diesen schwierigen Feldzugang aber wäre es generell ausgeschlossen, ein für die (Alten-)Pflegeausbildung in Deutschland repräsentatives Korpus von Prüfungsgesprächen zu erheben und gesprächsanalytisch zu untersuchen. Hinzu kommt eine zeitliche Dimension. Denn mit der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung im Jahr 2020 wurden neue curriculare Vorgaben erarbeitet, die auch Auswirkungen auf die Gestaltung und Beurteilung der mündlichen Prüfungen haben dürften. Angesichts dieser Rahmenbedingungen möchte ich abschließend eine Einschätzung vornehmen, inwieweit die vorgelegten Befunde (potenziell) verallgemeinerbar sind und inwieweit sie als spezifisch für das

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

untersuchte Korpus gelten müssen. Dabei sollen die im Verlauf der Analysen dargestellten Unterschiede zwischen dem Teilkorpus Otto und Per als Ausgangspunkt dienen, um einige Überlegungen zur schul- und/oder bundeslandspezifischen Ausgestaltung der Prüfungsgespräche anzustellen.

Nimmt man also erneut den Ablauf der Prüfungsereignisse in den Blick, so ist zunächst zu konstatieren, dass ein grundlegender Unterschied im Hinblick auf deren globale Organisation besteht. Denn während es sich im Teilkorpus Per um drei Teilprüfungen handelt, werden die Lernfelder im Teilkorpus Otto zu einer Prüfung zusammengefasst, deren Kernphase sich entsprechend in drei Teile gliedert (s. Teilkapitel 4.2.1 und 5.1). Darüber hinaus zeigen sich Unterschiede im Hinblick auf den Stellenwert und die Gestaltung des Fallbezugs. Diesem nämlich kommt im Teilkorpus Otto lernfeldübergreifend eine große Bedeutung zu, wohingegen die KandidatInnen des Teilkorpus Per ihr generisches Wissen im Lernfeld Pflege allenfalls marginal auf den im Fall beschriebenen Sachverhalt beziehen und sich der Fallbezug im Lernfeld Recht auf einzelne Prüfungsaufgaben beschränkt (s. Teilkapitel 6.3). Der geringere Stellenwert des Falls wiederum hat Auswirkungen auf das sprachliche Handeln insgesamt, denn er führt beispielsweise dazu, dass argumentative Aktivitäten im Lernfeld Pflege des Teilkorpus Per weitgehend fehlen (s. Teilkapitel 7.2.2.1). Demgegenüber besteht lernfeldübergreifend eine Gemeinsamkeit in der globalen Strukturierung des ‚Präsentierens der Ergebnisse'. So lassen sich (abgesehen von der rechtlichen Teilprüfung des Teilkorpus Per) dieselben obligatorischen Aktivitätskomplexe rekonstruieren (s. Teilkapitel 5.2.1.2 und 5.2.1.3). Zugleich entspricht diese Untergliederung in ein ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands und Einordnen der Fallsituation' sowie ein ‚Darlegen von Maßnahmen' einer gängigen Strukturierung pflegerischer Inhalte, weshalb anzunehmen ist, dass sie über das untersuchte Korpus hinaus Gültigkeit beanspruchen kann. Dass dennoch nicht von einer invarianten Makrostruktur auszugehen ist, zeigt sich erstens an der abweichenden Organisation des ‚Präsentierens der Ergebnisse' in der rechtlichen Teilprüfung des Teilkorpus Per (s. Teilkapitel 5.2.1.4) und zweitens daran, dass der Aktivitätskomplex ‚Wiedergeben des Falls' im Teilkorpus Otto in der Regel fehlt. Insgesamt ist also festzuhalten, dass sich die Prüfungsgestaltung der beiden Schulen deutlich unterscheidet. Dies stellt einen Unterschied zu universitären Prüfungsgesprächen dar, in denen die Unterschiede entlang der Fächergrenzen verlaufen, nicht aber zwischen Universitäten und/oder Bundesländern (s. Rahn 2022: 59–99, 271–283).

Wie sieht es nun mit der Reichweite der normativen Erwartungen aus? Einerseits lässt sich als Argument für eine Gültigkeit über das untersuchte Korpus hinaus anführen, dass mit den curricularen Vorgaben eine Datenart mit bundeslandweiter Geltung berücksichtigt wurde. Andererseits aber erwiesen sich die Beurteilungsgespräche im Verlauf der Analyse als die ergiebigste Quelle. Diese liegen allerdings nur für einen Teil des Korpus vor, weshalb die auf ihrer Basis beschriebenen Normen auch lediglich die Einstellungen weniger Prüfender er-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

fassen. Geht man nun davon aus, dass die normativen Erwartungen von Faktoren wie dem Ausbildungshintergrund, der Berufsbiografie und dem didaktischen Konzept der Schule beeinflusst werden, so ließen sich in einem größeren Korpus vermutlich Belege für weitere (und möglicherweise auch gegenläufige) Normen finden.

Jenseits dieser Beschränkungen aber wurden in der vorliegenden Studie auch grundlegende Merkmale von Prüfungsgesprächen beschrieben. Dazu gehören die Charakteristika des prüfungsförmigen Erklärens und Argumentierens (s. Teilkapitel 7.1.2 und 7.2.2), die interaktiven Funktionen von prüferseitigen (Nach-)Fragen (s. Teilkapitel 5.2.2), die Interdependenz von Prüfer- und Kandidatenaktivitäten (s. Kapitel 8) sowie das Zusammenspiel von epistemischen und beruflichen Positionierungspraktiken (s. Kapitel 9). Für diese Phänomene kann angenommen werden, dass viele der beschriebenen Merkmale nicht auf Prüfungsgespräche der Pflegeausbildung beschränkt sind, sondern dass sie im Wesentlichen auch für andere (berufsbezogene) Prüfungen gelten.

Retrospektiv kann daher festgehalten werden, dass sich das verhältnismäßig kleine Korpus nicht ausschließlich als eine Beschränkung erweist. So hätte die Einbeziehung weiterer Schulen zwar den Vorteil, dass die schulspezifischen Unterschiede genauer ausgelotet werden könnten. Zugleich aber bringt die Fokussierung auf lediglich zwei Schulen eine Homogenität der Daten mit sich, welche die Rekonstruktion der interindividuellen Unterschiede begünstigt, ja sie vermutlich sogar erst ermöglicht hat.

11.2 Reflexion der Erträge und Implikationen für das Fach Deutsch als Zweitsprache

Die vorliegende Studie unterscheidet sich in ihrer Anlage und in ihren Ergebnissen in mehrfacher Hinsicht von Arbeiten zu bildungssprachlichen Anforderungen, die im Fach Deutsch als Zweitsprache in den vergangenen Jahren entstanden sind (s. Teilkapitel 2.1). So stehen morpho-syntaktische Phänomene nicht im Mittelpunkt der Analyse und sie verzichtet auf ein Kapitel, in dem Konsequenzen für die Vermittlungspraxis abgeleitet werden. Zudem wurde zwar die Sprachkompetenz der KandidatInnen systematisch erfasst, dennoch lag der Fokus weder auf einem Vergleich zwischen L1- und L2-SprecherInnen noch auf den spezifischen Problemen von SprecherInnen mit Deutsch als Zweitsprache. Dies liegt erstens an der verhältnismäßig kleinen und im Hinblick auf die Sprach- und Bildungsbiografien heterogenen Datenbasis und zweitens daran, dass sich im Forschungsprozess die enge Verschränkung von sprachlichen und fachlichen Praktiken gezeigt hat. Aus beiden Gründen wurde überwiegend davon abgesehen, ein bestimmtes, in den Daten vorgefundenes Muster auf die sprachlichen Ressourcen in der Prüfungssprache Deutsch zurückzuführen. Auch wurde die Sprachkompetenz nur punktuell als Ausgangspunkt der Analyse gewählt (s. Teilkapitel 8.4).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Trotz dieser Unterschiede aber versteht sie sich als ein Beitrag zum Forschungsfeld Deutsch als Zweitsprache. Aus diesem Grund möchte ich abschließend darlegen, worin aus meiner Sicht die Potenziale des gewählten Datenzugangs für das Fach bestehen und welche Perspektiven die Studie für die Forschung einerseits und für die Praxis andererseits eröffnet.

Potenziale des gewählten Datenzugangs

Wie in Teilkapitel 4.3 dargelegt, zeichnet sich die Untersuchung durch eine offene, holistische, interaktionale und datengeleitete Analysehaltung aus. Ein solcher Datenzugang rückt nicht nur – so möchte ich im Folgenden argumentieren – bislang weitgehend vernachlässigte Phänomene in den Fokus der Analyse, sondern kann auch relevante Impulse für die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen liefern.

So gehen Studien zur Bildungssprache häufig von einem festen Inventar an Untersuchungskategorien aus, während die Kategorien bei einem offenen Datenzugang am Material selbst zu entwickeln sind. Dabei werden alle linguistischen Ebenen gleichermaßen einbezogen, um die interaktionale Konstitution von Sinn sequenziell zu rekonstruieren. Somit geht es nicht um eine isolierte Analyse vorgängig festgelegter Oberflächenmerkmale, sondern um die holistisch angelegte Beschreibung kommunikativer Praktiken. Da diese interaktional konstituiert sind, gilt es, stets die Aktivitäten aller Interagierenden zu berücksichtigen. Verdeutlichen lässt sich diese offene, holistische und interaktionale Analysehaltung am Beispiel der Positionierungspraktiken. Denn wie in Kapitel 9 dargelegt, sind die Selbst- und Fremdpositionierungen der Interagierenden wechselseitig aufeinander bezogen und können deshalb auch nur sinnvoll in der Interaktion rekonstruiert werden. Zudem nutzen die KandidatInnen – wie vorgängig bereits erwähnt – Ressourcen aller linguistischer Beschreibungsebenen, um sich und andere zu positionieren. Diese gilt es, in der Analyse in ihrem Zusammenspiel zu beschreiben. Eine Verengung des Fokus auf bestimmte morpho-syntaktische Merkmale oder die isolierte Betrachtung eines/r einzelnen Gesprächsbeteiligten wären demgegenüber nicht geeignet, um die Praktiken der Positionierung zu rekonstruieren.

Dass die Positionierungen nicht an ein eng umrissenes Inventar von sprachlichen Ressourcen gebunden sind, mag ein Grund dafür sein, dass sie bislang in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache keine Berücksichtigung finden. Denn eine ebenenübergreifende und interaktionale Perspektive erscheint wenig kompatibel mit klassischen didaktischen Ansätzen, bei denen die Vermittlung grammatischer Formen im Vordergrund steht. Mit Blick auf einen berufsbezogenen DaZ-Unterricht aber wäre eine systematische Auseinandersetzung mit Positionierungspraktiken aus zwei Gründen relevant. Erstens sind – wie in der vorliegenden Studie gezeigt werden konnte – Positionierungen in den untersuchten Prüfungsgesprächen beurteilungsrelevant (s. Teilkapitel 10.4 und 10.5) und sollten damit auch Bestandteil einer sprachlichen Prüfungsvor-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

bereitung sein. Und zweitens ist mit Blick auf die berufliche Praxis zu bedenken, dass Positionierungen einerseits wichtig sind, um ein STANDING als professionell Handelnde/r zu demonstrieren, und dass sie andererseits dazu dienen, das eigene berufliche Selbstverständnis in Anschlag zu bringen (s. Amorocho 2017: 152). Dieses wiederum bildet einen maßgeblichen Bestandteil der professionellen Kompetenz, weshalb ihm in der Pflegeausbildung ein eigenes Lernfeld gewidmet ist. Positionierungspraktiken stellen somit eine Schnittstelle zwischen Sprache und Fach dar. Ihre Thematisierung ermöglicht folglich eine enge Anbindung des sprachlichen an das fachliche Lernen, oder anders ausgedrückt: die Integration von Spracharbeit in den Fachunterricht (s. Amorocho 2018b: 532–533, 2015: 228).

Die Analysehaltung wurde aber eingangs nicht nur als offen, holistisch und interaktional charakterisiert, sondern zugleich als datengeleitet. Anders als in der Forschung zur Bildungssprache üblich, bildeten die Normen somit nicht den Ausgangspunkt, sondern das Ergebnis des Analyseprozesses. Ein solches Vorgehen ermöglicht – so die Argumentation der vorliegenden Arbeit – eine empiriebasierte Rekonstruktion bildungssprachlicher Praktiken (s. Teilkapitel 2.3). Darüber hinaus aber können empirisch validierte Normen für das Fach Deutsch als Zweitsprache insgesamt neue Perspektiven eröffnen. Bedenkt man nämlich, dass die Vermittlung einer Zweit- oder Fremdsprache nicht ohne Normen auskommt und dass Lehrkräfte weitgehend auf ihre eigenen Normvorstellungen angewiesen sind, sobald die Ebene der grammatischen Korrektheit verlassen wird, so könnte mit der empirischen Rekonstruktion von Normen eine wichtige Grundlage für die Vermittlung stilistischer Angemessenheit gelegt werden. Dies gilt in besonderem Maße in fachlichen Vermittlungskontexten, für die den Sprachlehrkräften als Laien/Laiinnen das notwendige Normenwissen fehlt.

Konsequenzen für die Praxis des Deutschen als Zweitsprache im berufsbezogenen Kontext

Im vorausgehenden Abschnitt wurde bereits schlaglichtartig umrissen, welche Impulse sich aus dem Datenzugang und den Analyseergebnissen der vorliegenden Studie für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache im berufsbezogenen Kontext ergeben. Dabei habe ich am Beispiel der Positionierung exemplarisch verdeutlicht, dass die Arbeit an kommunikativen Praktiken Potenziale für eine berufsbezogene Spracharbeit bietet, da sie eine Integration sprachlichen Lernens in den Fachunterricht ermöglicht. Entsprechend werde ich in diesem Abschnitt für ein Vorgehen plädieren, bei dem kommunikative Praktiken den zentralen Orientierungspunkt sprachlichen Lernens in der beruflichen Bildung darstellen und das ich entsprechend als „praktikenorientierte Spracharbeit" bezeichnen möchte.

Mit einer solchen Ausrichtung auf kommunikative Praktiken ist eine Abkehr vom traditionellen Sprachunterricht verbunden, bei dem die systematische Vermittlung grammatischer Formen das Curriculum bestimmt. Damit soll al-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

lerdings nicht einer völligen Abwendung von der Grammatikvermittlung das Wort geredet werden. Vielmehr gilt es, das grammatische Lernen in die Arbeit an kommunikativen Praktiken zu integrieren. Anders ausgedrückt: Nicht grammatische Formen bilden den Ausgangspunkt sprachlichen Lernens, sondern kommunikative Praktiken. Diese Praktiken aber werden durch den Gebrauch sprachlicher Ressourcen mitkonstituiert und folglich muss es das Ziel der Spracharbeit sein, den Lernenden die spezifische Funktionalität dieser Ressourcen für die im Fokus stehende kommunikative Praktik zu vermitteln. So ist beispielsweise die Verwendung von Handlungsverben im Aktiv in Kombination mit der Sprecherdeixis funktional, um die eigene AGENCY hervorzuheben, während sich das Passiv eignet, um eine thematische Orientierung auf den Gegenstand auszudrücken (s. Teilkapitel 6.2). Im Rahmen einer praktikenorientierten Spracharbeit werden also grammatische Ressourcen erstens nur dann thematisiert, wenn die Lernenden sie für die im Fokus stehende kommunikative Praktik benötigen, und zweitens sollten sie nicht isoliert betrachtet werden, sondern im Hinblick auf ihre Funktionalität für eben diese Praktik. Dass damit das grammatische Lernen in Verwendungs- und Funktionszusammenhänge eingebettet ist, erscheint gerade für eine fach- und berufsbezogene Spracharbeit von zentraler Bedeutung. Denn im Unterschied zum „klassischen" DaF-Unterricht, der auf einen systematischen, allumfassenden Spracherwerb ausgerichtet ist, geht es in berufsbezogenen Angeboten um eine Erweiterung sprachlicher Ressourcen zur Bewältigung spezifischer kommunikativer Anforderungen.

Mit der Thematisierung sprachlicher Ressourcen in authentischen Kontexten ergibt sich zugleich eine Nähe zu dem Ansatz der textsortenbezogenen Sprachdidaktik (s. Fandrych/Thurmair 2011). Denn ähnlich wie bei der Behandlung sprachlicher Ressourcen als Bestandteil von kommunikativen Praktiken geht es auch bei einem textsortenbasierten Vorgehen darum, die spezifische Funktionalität sprachlicher Ressourcen in einem bestimmten Verwendungszusammenhang zu thematisieren (s. Fandrych/Thurmair 2011: 345–350). Allerdings unterscheiden sich die hier untersuchten Prüfungsgespräche von den Textsorten, die in Fandrych/Thurmair (2011) behandelt werden, in einem zentralen Aspekt: Anders als etwa bei Audioguides oder Wetterberichten handelt es sich bei Prüfungsgesprächen um FACE-TO-FACE-Interaktionen, bei denen die Interagierenden gemeinsam Bedeutung konstruieren. Dieser Interaktionalität muss die Spracharbeit Rechnung tragen. Denn auch wenn es didaktisch naheliegend erscheint, das sprachliche Handeln der Auszubildenden bzw. der KandidatInnen zu fokussieren, sollte nicht aus dem Blick geraten, dass die Aktivitäten der Gesprächsbeteiligten einander bedingen bzw. voneinander abhängig sind (s. Kapitel 8). Da dies für Prüfungs- und Unterrichtsgespräche ebenso gilt wie für berufliche Interaktionen, kann die Thematisierung von Interaktionalität auch dazu dienen, eine Brücke zum sprachlichen Handeln im Beruf zu schlagen. Dabei sollte den Lernenden allerdings verdeutlicht werden, dass sich die von ihnen zu bewältigenden Interaktionsaufgaben in den verschiedenen Settings voneinander unterscheiden. So müssen sie im beruflichen Kontext die Gesprächs-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

organisation übernehmen, wenn sie als professionelle AkteurInnen mit Laien/Laiinnen kommunizieren, während diese Aufgabe in der Unterrichtsinteraktion den Lehrkräften als den VertreterInnen der Institution zukommt. Sofern also die Spracharbeit auch dazu dienen soll, die Auszubildenden auf die beruflichen Anforderungen vorzubereiten, so gilt es, diese Kluft zwischen unterrichtlicher und beruflicher Interaktion durch geeignete Aufgaben zu schließen. Sich dabei allerdings auf Rollenspiele und Simulationen beruflicher Interaktionen zu beschränken, erscheint insofern nicht angemessen, als diesen notwendigerweise eine gewisse Künstlichkeit zu eigen ist. Stattdessen gilt es, dezidiert Aktivitäten zum Gegenstand der systematischen Spracharbeit zu machen, die sowohl unterrichtsnah als auch beruflich relevant sind. Dazu gehört beispielsweise das gegenseitige Erklären fachlicher Zusammenhänge oder das Präsentieren eines Falls aus der Praxis mit einer gemeinsamen Diskussion von Maßnahmen.

Neben der Interaktionalität gehört auch die Prosodie zu den „blinden Flecken" eines klassischen Fremdsprachenunterrichts. Dass diese auch in der berufsbezogenen Spracharbeit bislang keine nennenswerte Rolle spielt, erscheint insofern überdenkenswert, als ihr in den Prüfungsgesprächen wichtige Funktionen zukommen, beispielsweise für die Informationsgliederung (s. Teilkapitel 6.1) und im Hinblick auf die Praktiken der epistemischen Positionierung (s. Teilkapitel 9.1.2). So zeigt sich für das vorliegende Korpus, dass das Demonstrieren von Expertise mit einer spezifischen prosodischen Gestaltung verbunden ist. Zwar steht zu vermuten, dass prosodische Merkmale auch durch die Sicherheit beeinflusst werden, mit der ein Prüfling über die präsentierten fachlichen Wissensinhalte verfügt, zugleich aber ist gerade bei KandidatInnen mit Deutsch als Zweitsprache davon auszugehen, dass sich sprachliche und fachliche Probleme potenzieren. Insofern kann die systematische Arbeit an der prosodischen Gestaltung das Auftreten von Unsicherheitsmarkierungen möglicherweise nicht eliminieren, aber doch zumindest dazu beitragen, ein augenfälliges DISPLAY von Unsicherheit zu reduzieren. Ebenso wie bei der Spracharbeit insgesamt sollte bei einem Phonetik-Training eine funktionale Perspektive eingenommen werden. So gilt es insbesondere, den Auszubildenden die Leistung prosodischer Ressourcen für die Informationsgliederung zu verdeutlichen. Denn wie in Kapitel 6.1 dargestellt, trägt eine klare Gliederung in Intonationsphrasen und die Akzentuierung der inhaltlich relevanten Wörter wesentlich zur Strukturierung umfangreicher Sequenzen bei (s. Kapitel 6.1).

Darüber hinaus besteht für KandidatInnen mit Deutsch als Zweitsprache eine Herausforderung darin, dass sie in den Prüfungsgesprächen für längere Zeit die Sprecherrolle übernehmen müssen, denn dies erfordert eine Sprechplanung auf der globalen Ebene (s. Teilkapitel 6.1). Und wie sich in den Beurteilungsgesprächen zeigt, ist es relevant, dass diese globale Planung für die Prüfenden auch erkennbar ist (s. Teilkapitel 10.1). Gerade bei einer niedrigeren Sprachkompetenz aber werden mehr Planungskapazitäten für die lokale Äußerungsgestaltung be-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ansprucht, die dann für eine globale Planung umfangreicher Beiträge fehlen. Insofern ist es wichtig, dass SchülerInnen auch im Unterrichtsgespräch die Gelegenheit haben, global dimensionierte Beiträge zu gestalten (s. auch Amorocho 2018b: 532). Demgegenüber konnte ich im Rahmen meiner Hospitationen an einer Pflegeschule beobachten, dass sich die Beiträge der SchülerInnen häufig auf einzelne Wörter beschränken (z. B. Nennung eines Fachausdrucks) oder dass schriftlich verfasste Antworten vorgetragen werden (s. auch Schmölzer-Eibinger 2013: 29–30). Aufgabe der Spracharbeit sollte es deshalb sein, die SchülerInnen systematisch auf die Bewältigung global dimensionierter fachlicher Beiträge vorzubereiten. Dabei ist schrittweise vorzugehen, indem zunächst einzelne kommunikative Aufgaben, die sich bei der Gestaltung eines komplexen Beitrags stellen, isoliert behandelt werden (s. Teilkapitel 5.2.1.2 und 5.2.1.3). Die Bewältigung dieser Aufgaben kann durch stärker gesteuerte Übungen vorbereitet werden. So lässt sich beispielsweise die kommunikative Aufgabe des „Aufgliederns" beim ‚Darstellen des Prüfungsgegenstands' (s. Teilkapitel 5.2.1.2) dadurch üben, dass KandidatInnen Stichpunkte, die nach fachlichen Kategorien gegliedert sind, zur Darstellung eines Krankheitsbildes verarbeiten und dass ihnen dabei zusätzlich Strukturierungsausdrücke zur Verfügung gestellt werden. Die Planung der Spracharbeit hat somit rückwärtsgerichtet zu erfolgen, ausgehend von den fachlich determinierten sprachlichen Anforderungen hin zu weniger komplexen vorbereitenden Übungen (s. auch Funk et al. 2014: 14–15). Dies wiederum ermöglicht es KandidatInnen mit begrenzten sprachlichen Ressourcen, Teilprozesse zu automatisieren und dadurch auch komplexere sprachlich-kommunikative Aufgaben zu bewältigen.

Nun wurde der vorgeschlagene praktikenorientierte Ansatz gerade damit begründet, dass kommunikative Praktiken eine Schnittstelle zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen darstellen und somit eine Integration sprachlicher Lerninhalte in den Fachunterricht ermöglichen. Allerdings kann eine solche Integration bei einem kleinschrittigen Vorgehen, wie es eben skizziert wurde, an seine Grenzen geraten. Denn zu bedenken ist, dass es neben KandidatInnen mit beschränkten sprachlichen Ressourcen auch Auszubildende gibt, für die Deutsch nicht nur ihre Erstsprache ist, sondern die darüber hinaus über einen akademischen Bildungshintergrund verfügen (s. Teilkapitel 4.2.4). Da sie die sprachlichen Anforderungen mit Leichtigkeit bewältigen, dürfte die schrittweise Anbahnung komplexer Gesprächsbeiträge für sie eine Unterforderung darstellen. Berücksichtigt man nun, dass diese Heterogenität der Sprach- und Bildungsbiografien durchaus typisch für die Pflegeausbildung ist, erscheint es geradezu unerlässlich, die in den Unterricht integrierte Spracharbeit um Zusatzangebote zu ergänzen. Allerdings sollten solche Zusatzangebote eng mit dem Fachunterricht koordiniert und optimalerweise von einer Fach- und einer Sprachlehrkraft im Tandem durchgeführt werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Implikationen für die Pflegeausbildung

Nachdem im vorherigen Abschnitt grundsätzliche Konsequenzen formuliert wurden, die sich aus den empirischen Befunden für die Praxis der berufsbezogenen Spracharbeit ergeben, möchte ich im Folgenden einige Implikationen konkret für die Pflegeausbildung benennen. Die Vorschläge, die hier nur skizziert werden können und die in Anschlussarbeiten genauer auszuarbeiten wären, betreffen drei Ebenen, erstens das Curriculum, zweitens die Institution und drittens den Unterricht. Die Darstellung zeichnet also den Veränderungsbedarf von den globalen Vorgaben für die Ausbildung bis hin zur lokalen Gestaltung von Lehr-Lern-Interaktionen nach.

So dient die erste Ebene, das Curriculum, dazu, die Rahmenbedingungen zu definieren, innerhalb derer sich die Institutionen bei der Ausgestaltung der Pflegeausbildung bewegen können. Dabei werden – im Sinne einer OUTCOME-Orientierung – Kompetenzen festgelegt, über die die Auszubildenden am Ende ihrer Ausbildung bzw. nach Abschluss einer bestimmten Lerneinheit verfügen sollen. Nun zeigt ein Blick in die neuen, für die generalistische Pflegeausbildung entwickelten Rahmenlehrpläne, dass diese nicht nur fachliche Kompetenzen festlegen, sondern auch den berufsrelevanten kommunikativen Kompetenzen einen hohen Stellenwert beimessen (s. Fachkommission 2020). In dieser Schwerpunktsetzung spiegelt sich das gewachsene Bewusstsein für die kommunikativen Anforderungen der Pflegeberufe wider. Im Hinblick auf die Modellierung des schulischen Lernens wäre es allerdings darüber hinaus wünschenswert, auch die curricular vorgegebenen fachlichen Kompetenzen auf ihre sprachlichen Implikationen hin zu bestimmen. Mit anderen Worten sollten die mit diesen Kompetenzen einhergehenden sprachlich-interaktionalen Anforderungen reflektiert, expliziert und in die Kompetenzbeschreibungen aufgenommen werden (s. auch Settelmeyer/Widera 2015: 127; Schmölzer-Eibinger 2013: 31). Dies würde es zugleich ermöglichen, schulisch relevante und beruflich geforderte sprachliche Kompetenzen zueinander in Beziehung zu setzen. Im Ergebnis könnte dadurch ein Curriculum entstehen, das fachliches, berufliches und sprachliches Lernen eng miteinander verzahnt. Dieses Curriculum würde im Idealfall eine Progression für die systematische Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen vorgeben, welche sowohl das sprachliche Handeln in der Schule als auch das im Beruf einschließt.

Damit aber eine solche Neuausrichtung des Curriculums tatsächlich auch in der Praxis wirksam werden kann, ist es unabdingbar, zugleich Maßnahmen auf einer zweiten Ebene zu ergreifen, auf der Ebene der Institution Schule. Denn von entscheidender Bedeutung für den Erfolg einer Bildungsreform ist, dass die VertreterInnen der Institution befähigt werden, die curricularen Änderungen durch ihr pädagogisches Handeln in der Praxis umzusetzen. Konkret wären mithin Maßnahmen erforderlich, um Fachlehrkräfte in die Lage zu versetzen, die sprachlichen Anforderungen fachlichen Lernens und Prüfens zu erkennen, die Spracharbeit im Fachunterricht zu modellieren und die entsprechenden

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lernergebnisse zu evaluieren. Methodisch könnten diese Ziele am besten durch eine Kombination aus Fortbildungen, Coachings und Gesprächstrainings realisiert werden. Dabei käme den Fortbildungen primär die Funktion zu, Grundlagenwissen und -kompetenzen zu vermitteln, während Coachings und Gesprächstrainings dazu dienten, die Implementierung in der Praxis zu befördern. Konkret könnten die Coachings eingesetzt werden, um die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung zu unterstützen, so dass sie befähigt werden, eine angemessene Integration der Spracharbeit in den Fachunterricht zu gewährleisten. Darüber hinaus sollten ExpertInnen im Bereich DaZ und/oder Gesprächsforschung im Unterricht sowie in den mündlichen Prüfungen hospitieren und die Lehrkräfte im Hinblick auf die Gestaltung der Interaktionen coachen.

Allerdings sind der Anwesenheit von ExpertInnen in den Prüfungsgesprächen vermutlich rechtliche Grenzen gesetzt und die Möglichkeiten individueller Beratung unterliegen kapazitären Beschränkungen. Daher würden sich insbesondere für die Verbesserung der Interaktion in den Prüfungen ergänzend Gesprächstrainings anbieten, wie sie im Bereich der Hochschuldidaktik bereits existieren. Im Hinblick auf das konkrete Vorgehen kann dabei an die Konzepte angeschlossen werden, die innerhalb der Angewandten Gesprächsforschung entwickelt wurden (s. z.B. Meer/Spiegel 2009; Fiehler/Schmitt 2004). Deren Vorteil besteht darin, dass sie der Komplexität sprachlicher Interaktion durch eine differenzierte Auseinandersetzung mit authentischen Gesprächsdaten Rechnung tragen. Entsprechend könnte ein Training so aufgebaut sein, dass die Lehrkräfte durch die Arbeit mit Transkripten zunächst ein Bewusstsein für die interaktionalen Anforderungen entwickeln und alternative Handlungsweisen für problematische Interaktionsverläufe erarbeiten, diese dann in der Praxis erproben und Veränderungen schließlich in einem erneuten Training reflektieren.

Die Inhalte solcher Fortbildungen, Coachings und Gesprächstrainings genauer auszuarbeiten, wäre Gegenstand einer eigenen Arbeit. An dieser Stelle möchte ich daher nur schlaglichtartig einige Themenkomplexe benennen, die sich im weiteren Sinne aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ergeben:

1. Gestaltung von Prüfungsinteraktionen, z.B.
   - Interdependenz von kandidaten- und prüferseitigen Aktivitäten
   - Unterstützendes Interaktionsverhalten, insbesondere bei KandidatInnen mit geringen sprachlichen Ressourcen
   - Gestaltung der Gesprächssteuerung, insbesondere Formen der Steuerung ohne Verengung des Antwortrahmens, beispielsweise durch den Einsatz von Metakommentierungen
   - Umgang mit krisenhaften Situationen
2. Formulierung transparenter und verständlicher Prüfungsaufgaben (s. Buts 2017; Schlenker-Schulte/Wagner 2006; Wagner et al. 2006)
3. Sensibilisierung für sprachlich-interaktionalen Anforderungen, die mit fachlichen (Prüfungs-)Aufgaben verbundenen sind
4. Integration einer (praktikenorientierten) Spracharbeit in den Fachunterricht

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die bislang skizzierten Vorschläge, die die curriculare und die institutionelle Ebene betreffen, haben im Wesentlichen das Ziel, die Vermittlungs- und die Prüfungspraxis zu verändern. Damit sollen sie auf die dritte Ebene wirken, die ich in den Blick nehmen möchte, den Unterricht selbst. Auf dieser Ebene erscheint es sinnvoll, zwei Komponenten zu unterscheiden, erstens die Spracharbeit bzw. die sprachsensible Gestaltung der Wissensvermittlung und zweitens eine gezielte Prüfungsvorbereitung.

Dabei dient die Spracharbeit, wie bereits im vorherigen Abschnitt skizziert, dem kontinuierlichen Ausbau der berufsbezogenen (und beruflichen) Kommunikationskompetenzen. Entsprechend sollte sie über die gesamte Ausbildung hinweg und in möglichst allen Lernfeldern Bestandteil des Unterrichts sein. Für eine solche Integration in den Fachunterricht bietet sich ein praktikenorientiertes Vorgehen an, da es das sprachliche Lernen eng an die fachliche Wissensvermittlung anbindet.

Über diese Spracharbeit im engeren Sinne hinaus ist zudem zu überlegen, wie die Vermittlung von Fachwissen selbst stärker an die heterogenen Sprachhintergründe angepasst werden kann. Mögliche Anknüpfungspunkte hierfür bietet der SCAFFOLDING-Ansatz. So wäre es für KandidatInnen mit beschränkten sprachlichen Ressourcen von Vorteil, wenn bei der Vermittlung von Lerninhalten konkretes, erfahrungsbasiertes Wissen den Ausgangspunkt bildete und schrittweise in abstraktes Wissen überführt würde (s. z. B. Kniffka/Neuer 2008; Gibbons 2002). Dies hätte zugleich den günstigen Nebeneffekt, dass sich die persönlichen Erfahrungen der Auszubildenden als Ausgangspunkt des Wissenserwerbs nutzen ließen und dass somit die häufig beklagte Kluft zwischen schulischem Lernen und beruflicher Erfahrung verringert werden könnte (s. z. B. Darmann-Finck 2012: 154). Darüber hinaus erscheint dieses Vorgehen auch mit Blick auf die Prüfungsgespräche sinnvoll, denn die ‚Variation des Abstraktionsniveaus' bildet einen der fünf rekonstruierten Anforderungsdimensionen (s. Teilkapitel 10.3). Da die KandidatInnen dabei vor der Aufgabe stehen, ihr vorgängig angeeignetes generisches Wissen auf eine konkrete Situation zu beziehen, sollte das skizzierte Vorgehen allerdings noch um einen Schritt erweitert werden. Dieser besteht darin, den Prozess der Abstraktion gewissermaßen umzukehren und sich abschließend wieder mit einem konkreten Fall auseinanderzusetzen. Denkbar wäre dabei einerseits eine Arbeit mit konstruierten Fällen, wie sie in den Prüfungen überwiegend Verwendung finden, oder andererseits der Einsatz von authentischen Fällen. Letztere hätten den Vorteil, dass die Erfahrungen der Auszubildenden darin verarbeitet werden könnten und sich somit wiederum eine Verbindung zu ihrer beruflichen Praxis ergäbe.

Zudem ließe sich die Praxis der Fallarbeit um den Einsatz von didaktischen Szenarien ergänzen (s. Kiefer 2018; Sass/Eilert-Ebke 2014). Denn im Unterschied zur Fallarbeit, bei der in der Regel *über* berufliche Situationen kommuniziert wird, sehen didaktische Szenarien vor, dass die kommunikativen Aktivitäten in ihrer Abfolge durchgespielt werden. Solche didaktischen Szenarien könnten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

aus Fällen entwickelt werden, so dass auf die fachliche Auseinandersetzung mit einer beruflichen Situation die Einübung der zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben folgen würde.

Die sprachsensible Gestaltung des Fachunterrichts, wie sie vorgängig skizziert wurde, dient dazu, die sprachlichen Ressourcen der Auszubildenden systematisch und eng koordiniert mit ihren fachlichen Kompetenzen auszubauen. Demgegenüber hat die zweite Komponente, die ich auf der Ebene des Unterrichts thematisieren möchte, die Funktion, die KandidatInnen gezielt auf die mündliche Prüfung vorzubereiten. Denn neben einer kontinuierlichen Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen erscheint es für das Abschneiden in der Prüfung auch relevant, Transparenz im Hinblick auf die Ziele und die prüferseitigen Erwartungen herzustellen. Dieses Wissen lässt sich im Unterschied zu den Inhalten der Spracharbeit in einem kürzeren Zeitraum vermitteln und ist, wenn nicht ausschließlich, so doch zumindest vornehmlich in den Prüfungsgesprächen einsetzbar.

Da die KandidatInnen im Laufe ihrer Bildungskarriere nur wenige Gelegenheiten haben, ein Gattungswissen in actu zu erwerben, sollte es in einer Prüfungsvorbereitung zunächst darum gehen, die spezifischen Merkmale von Prüfungsinteraktionen zu thematisieren und diese auf die Funktionen von Prüfungen zu beziehen (s. auch Rahn 2022: 366–377; für Bewerbungsgespräche: Schilling 2001: 345–350). Zu diesen Merkmalen gehören etwa die Zurückhaltung der Prüfenden mit ONLINE-Bewertungsaktivitäten (s. Teilkapitel 3.3), die Bedeutung prüferseitigen Schweigens (s. Teilkapitel 8.1) sowie der hohe Sprechanteil der KandidatInnen (s. Teilkapitel 3.3 und 5.2.1). Diese Merkmale sollten möglichst anhand von Aufzeichnungen und Transkripten authentischer Prüfungen erarbeitet werden, um den Auszubildenden ein realistisches Bild von der Prüfungsinteraktion zu vermitteln (s. Rahn 2014: 207–208, s. auch Ylönen 2006: 125–141; für Bewerbungsgespräche: Schilling 2001: 357). Im Zuge dessen können auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Unterrichtskommunikation herausgearbeitet werden, denn der Vergleich mit einer den Auszubildenden vertrauten kommunikativen Gattung erscheint geeignet, um die Anforderungen der Prüfungsinteraktion zu verdeutlichen (s. auch Rahn 2014: 208). Zudem bietet es sich an, die Datenbeispiele für die Besprechung des Ablaufs der Prüfung zu nutzen (s. Kapitel 5). Denn über die Vermittlung von allgemeinem Gattungswissen hinaus wird dadurch zugleich Transparenz im Hinblick auf die Merkmale des konkreten Prüfungsformats hergestellt.

Allerdings sollte sich die Prüfungsvorbereitung nicht auf eine solche Vermittlung von Meta-Wissen beschränken. Vielmehr erscheint es notwendig, den beschriebenen analytisch-kognitiven Zugang durch ein Trainieren prüfungsspezifischer Anforderungen zu ergänzen. Zu diesen Anforderungen gehören beispielsweise das Zeitmanagement (s. Teilkapitel 10.1) oder das Bearbeiten prüferseitiger Fragen und Interventionen (s. Teilkapitel 10.2). Im Hinblick auf letzteres müssen KandidatInnen insbesondere dazu befähigt werden, Störun-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gen zu bewältigen, wie sie etwa durch ein Nicht-Verstehen von Fragen oder ein Nicht-Wissen von Antworten ausgelöst werden. Denn wie sich im Verlauf der durchgeführten Analysen gezeigt hat, haben gerade KandidatInnen mit niedriger Sprachkompetenz Schwierigkeiten, Störungen metakommunikativ zu thematisieren (s. Teilkapitel 8.4). Aufgabe einer Prüfungsvorbereitung muss es daher sein, gezielt kommunikative Praktiken für den Umgang mit krisenhaften Situationen einzuüben (s. auch Rahn 2014: 206). Dabei sind allerdings die gattungsspezifischen Beschränkungen der Thematisierung von Krisen zu berücksichtigen (s. Wermbter 2012; Meer 1998).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es angesichts der rekonstruierten Anforderungen der Prüfungsgespräche und der heterogenen Sprachbiografien der Auszubildenden geboten erscheint, das sprachliche Lernen systematisch in die Pflegeausbildung zu integrieren. Um dieses Ziel zu erreichen, sind Veränderungen auf der Ebene des Curriculums, der Institution und des Unterrichts notwendig. Konkret müssen auf der curricularen Ebene die Rahmenbedingungen für eine Implementierung der Spracharbeit im Fachunterricht geschaffen werden. Damit diese Veränderungen wirksam werden, sind auf der institutionellen Ebene die Lehrkräfte zur Umsetzung dieser Rahmenbedingungen zu befähigen, so dass sich schließlich auf der Unterrichtsebene die Praxis der Wissensvermittlung verändert und die Auszubildenden systematisch und gezielt auf die sprachlich-interaktionalen Anforderungen der Prüfungsgespräche vorbereitet werden.

Perspektiven für Anschlussarbeiten

Die vorgelegte Studie bildet eine erste und damit notwendigerweise explorative Auseinandersetzung mit Prüfungsgesprächen in der Pflegeausbildung. Angesichts dessen mag es nicht verwundern, dass sich im Forschungsprozess eine Vielzahl von Fragen ergeben haben, die weiterzuverfolgen den Rahmen der Untersuchung gesprengt hätte. Diese Fragen sollen nun als Ausgangspunkt dienen, um abschließend drei Forschungsperspektiven aufzuzeigen, die sich für Anschlussarbeiten im Fach Deutsch als Zweitsprache und/oder in der Gesprächsforschung eröffnen. Sie betreffen erstens die Datenbasis, zweitens den Untersuchungsgegenstand und drittens die didaktischen Implikationen.

Die erste Perspektive ergibt sich daraus, dass der Arbeit ein relativ kleines Korpus zugrunde liegt. Daraus resultieren Beschränkungen, welche vor allem das Prüfungsformat, das sprachliche Niveau der KandidatInnen und die Beurteilung der Prüfungen betreffen. Entsprechend wäre es wünschenswert, die rekonstruierten kommunikativen Praktiken und Normen anhand einer breiteren Datenbasis zu überprüfen. Um dabei das Spektrum existierender Prüfungsformate zu erfassen, müssten der Haupterhebung schriftliche Befragungen auf Schulebene vorausgehen. Mit der daraus resultierenden Kenntnis der Prüfungsformate ließen sich dann gezielt Schulen auswählen, die sich in der Ausgestaltung der Prüfungen unterscheiden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Darüber hinaus erscheint es aus der Sicht des Faches Deutsch als Zweitsprache wünschenswert, Erkenntnisse über die Schwierigkeiten von DaZ-SprecherInnen zu gewinnen, die über Einzelfallanalysen hinausgehen (s. Teilkapitel 8.4). Dafür wäre ein Korpus erforderlich, das eine Gruppenbildung aufgrund der Sprachkompetenz ermöglicht. Vorstellbar wäre demnach ein Design mit zwei Teilkorpora, die sich im Hinblick auf das sprachliche Niveau der KandidatInnen deutlich voneinander unterscheiden, in sich aber möglichst homogen sind. Eine solche Datenbasis würde es erlauben, die Interaktionen in beiden Teilkorpora zu vergleichen und systematisch Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu rekonstruieren.[149]

Ebenso relevant wäre es, das Korpus um weitere Prüfende zu ergänzen. Denn während in der vorliegenden Studie die Aktivitäten der KandidatInnen im Fokus standen, wäre es – um Prüfendenschulungen empiriebasiert konzipieren zu können – wünschenswert, deren sprachliches Handeln systematisch in den Blick zu nehmen und kritisch zu reflektieren. So müsste beispielsweise untersucht werden, welche Elizitationspraktiken bei welchen Arten von Störungen erfolgreich sind (s. Teilkapitel 8.2 und 8.3) und wie Unterstützungsverfahren bei KandidatInnen mit geringen sprachlichen Ressourcen gestaltet sein sollten (s. Teilkapitel 8.4).

Allerdings ist bei allen genannten Vorhaben sowohl mit rechtlichen Hindernissen als auch mit Vorbehalten von Schulen, Prüfenden und KandidatInnen zu rechnen. Folglich könnte es sich – berücksichtigt man die Erfahrungen der vorliegenden Studie – im Ergebnis als unrealistisch erweisen, tatsächlich das gesamte Spektrum der Prüfungsformate zu berücksichtigen oder zwei sprachlich homogene Teilkorpora zu bilden. Dem empirischen Forschungsinteresse sind somit praktische Grenzen gesetzt.

Demgegenüber könnte die Zahl der Beurteilenden – und damit die empirische Basis für die Aufdeckung der Normen – erhöht werden, ohne weitere Prüfungsgespräche aufzuzeichnen. Methodisch würde sich dafür das Verfahren der Audio-Annotation eignen, bei dem die Prüfungsaufnahmen von ExpertInnen schriftlich kommentiert werden.[150] Konkret könnten Prüfende anderer Schulen gebeten werden, die audiografierten Prüfungsgespräche anzuhören und Sequenzen im Prüfungsverlauf zu kommentieren, die ihnen besonders positiv oder negativ auffallen. Diese Kommentare ließen sich dann nutzen, um die Be-

149 Allerdings gehen mit den Unterschieden im sprachlichen Niveau vermutlich auch Niveauunterschiede im fachlichen Wissen einher, da der fachliche Wissenserwerb vermittelt über Sprache verläuft.

150 Dabei handelt es sich um eine Methode, die genuin dem Kontext der Lehrerfortbildung entstammt. In der Regel wird dabei allerdings mit Videomaterialien gearbeitet (s. Krüger et al. 2012; Vohle/Reimann 2012). Den Hinweis auf diese Methode verdanke ich Karen Schramm.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schreibung der normativen Erwartungen auf eine umfassendere empirische Basis zu stellen (s. Kapitel 10).

Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass die Datengrundlage im Hinblick auf unterschiedliche Parameter (Prüfungsformate, Sprachniveau der KandidatInnen, Prüfende, Beurteilende) und unter Einsatz verschiedener Erhebungsmethoden (Befragungen, Prüfungsaufnahmen, Audio-Kommentare) erweitert werden kann. Erweiterungsmöglichkeiten ergeben sich aber nicht für die Datengrundlage, sondern auch bezogen auf den Untersuchungsgegenstand. So wurden die Prüfungsgespräche in der vorliegenden Studie überwiegend als isoliertes Ereignis in den Blick genommen. Tatsächlich aber sind sie Teil eines Ereigniskomplexes (s. Teilkapitel 4.2) und bilden darüber hinaus den Abschluss eines längerfristigen Prozesses der institutionellen Wissensvermittlung und der individuellen Wissensaneignung (s. Teilkapitel 2.2). Spuren dieses Prozesses lassen sich im Prüfungsgespräch selbst nachweisen, etwa im invarianten Vorgehen bei der Aufgabenlösung (s. Teilkapitel 5.3). Um allerdings den Zusammenhang zwischen Lern- und Prüfungskontext systematisch zu erfassen, wäre ein ethnografisches Forschungsdesign erforderlich, bei dem die KandidatInnen über einen längeren Zeitraum beobachtet werden. Dabei sollten neben Aufzeichnungen von Unterrichtsinteraktionen und Gesprächen in Lerngruppen auch die verwendeten Lernmaterialien einbezogen werden.

Im Hinblick auf das Prüfungsereignis selbst ließe sich das Korpus um die in der Vorbereitungsphase angefertigten Stichwörter erweitern. Dadurch nämlich könnte untersucht werden, wie die KandidatInnen ihre schriftlichen Aufzeichnungen in der mündlichen Präsentation verarbeiten. Dies stellt gerade aus angewandter Perspektive eine relevante Forschungsfrage dar, denn ein solcher Wechsel zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit ist über die Prüfungsgespräche hinaus in vielen (didaktischen) Kontexten gefordert (s. auch den Forschungsüberblick in Teilkapitel 5.2.1.1).

Ebenso wie die Vorbereitungsphase sind auch die Beurteilungsgespräche Teil des Ereigniskomplexes „Mündliche Prüfung". In der vorliegenden Studie wurden diese zwar – soweit sich die TeilnehmerInnen damit einverstanden erklärt haben (s. Teilkapitel 4.2.2) – in die Analyse einbezogen, allerdings beschränkte sich die Auswertung darauf, welche normativen Erwartungen die Prüfenden in diesem Rahmen aufzeigen. Als Gegenstand sui generis hingegen wurden sie nicht untersucht. Die Frage aber, wie Beurteilungsprozesse in der Institution Schule organisiert sind, wird in der Gesprächsforschung erst in jüngster Zeit vereinzelt adressiert (s. Nilsberth/Sandlund 2021; Skovholt et al. 2019). Die systematische Untersuchung der Beurteilungsgespräche könnte daher einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die bestehenden Forschungslücken zu schließen. Zudem ließe sich durch einen Vergleich zwischen der internen Besprechung der Prüfenden und der Mitteilung der Beurteilung an die KandidatInnen rekonstruieren, in welcher Form Kritik an ab- oder anwesenden Personen äußerbar ist und welche (NON-) SAYABLES für diese beiden kommunikativen Gattungen gelten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Betrachtet man darüber hinaus die Beurteilungsgespräche nicht nur als Ereignisse, in denen die Beurteilung der vorangegangenen Prüfung verhandelt wird, sondern auch als institutionelle Gespräche, in denen Rollen ausgehandelt und Imagearbeit betrieben wird, geraten vor allem die Positionierungspraktiken in den Fokus der Aufmerksamkeit. Diese nämlich können Aufschluss darüber geben, wie sich Prüfende als Mitglied der Institution Schule darstellen und damit ihr berufliches Selbstverständnis gegenüber den KollegInnen und gegenüber den Auszubildenden in Szene setzen. Aber nicht nur die Prüfenden, sondern auch die KandidatInnen positionieren sich institutionell. Dabei deutet sich in den vorliegenden Daten an, dass interindividuell deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Passung zu den prüferseitig relevant gesetzten Normen bestehen. So scheint es einigen KandidatInnen zu gelingen, sich trotz eines nicht-optimalen Prüfungsverlaufs als KennerInnen der normativen Agenda zu positionieren und damit „institutionelle Mitspielkompetenz“[151] unter Beweis zu stellen, während andere KandidatInnen Selbsteinschätzungen äußern, die nicht an die institutionell relevanten Normen anschlussfähig sind.

Die bislang aufgezeigten Forschungsperspektiven betreffen linguistische Anschlussprojekte. Darüber hinaus aber ergibt sich auch Forschungsbedarf auf didaktischer Ebene, denn die Implikationen für eine berufsbezogene Spracharbeit und für deren Integration in die Pflegeausbildung konnten in der vorliegenden Arbeit lediglich umrissen werden. So wäre der Ansatz der praktikenorientierten Spracharbeit genauer auszuarbeiten. Darauf aufbauend könnten in Zusammenarbeit mit Fachlehrkräften Unterrichtseinheiten für einzelne Lernfelder entwickelt und Lernmaterialien für die in der vorliegenden Studie rekonstruierten Praktiken gestaltet werden. Angesichts der Heterogenität der Bildungs- und Sprachbiografien sollte bei der Planung überlegt werden, wie die in den Fachunterricht integrierte Spracharbeit mit einer additiven Sprachförderung koordiniert werden kann und welche Differenzierungsmöglichkeiten sich für die Gestaltung des gemeinschaftlichen Unterrichts ergeben. Im nächsten Schritt sollten die entwickelten Unterrichtskonzepte und -materialien in der Praxis erprobt, evaluiert, überarbeitet und einer erneuten Erprobung im Unterricht unterzogen werden. Dabei bietet sich eine Orientierung an den Prinzipien des DESIGN-BASED-RESEARCH-Ansatzes an (s. z. B. Reimann 2005).

Die möglichen Anschlussarbeiten, die in diesem Abschnitt skizziert wurden, sind nicht als ein vollständiges oder als ein in sich geschlossenes Forschungsprogramm zu verstehen. Vielmehr sollen damit Beobachtungen festgehalten werden, die in der vorliegenden Arbeit nicht systematisch weiterverfolgt werden konnten, bzw. Fragestellungen benannt werden, die sich auf der Basis der zur Verfügung stehenden Daten oder Ressourcen nicht beantworten ließen.

151 Die Bezeichnung ist angelehnt an die von Kotthoff (2012) beschriebene kulturelle Mitspielkompetenz von Eltern in schulischen Elterngesprächen. Man könnte allgemeiner auch von „Gattungskompetenz“ sprechen (s. Grigorieva 2015: 105).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dabei deutet die Vielzahl der offenen Fragen auf den immensen Forschungsbedarf hin, der im Hinblick auf die berufliche Bildung und die schulischen Prüfungsgespräche besteht. Ein Grund dafür, dass letztere bislang kaum Gegenstand der Forschung waren, sind vermutlich die rechtlichen und institutionellen Hindernisse, die ein solches Forschungsprojekt mit sich bringt. Gleichzeitig verdeutlicht die vorliegende Studie m. E. aber auch, wie notwendig empirische Forschung ist, um Veränderungen in der Pflegeausbildung auf den Weg zu bringen. Solche Veränderungen erscheinen angesichts der heterogenen Sprachbiografien und des viel beklagten Pflegenotstands dringend geboten. Es mag ermutigen, dass die Lehrkräfte und die Auszubildenden dem Projekt überwiegend äußerst positiv gegenüberstanden und dass auf beiden Seiten ein großes Interesse an den Ergebnissen bestand.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

12. Literatur

Abel, Andrea/Glaznieks, Aivars (2017): KoKo: Bildungssprache im Vergleich: korpusunterstützte Analyse der Sprachkompetenz bei Lernenden im deutschen Sprachraum: ein Ergebnisbericht. Bozen. [Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/313799440. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Ackermann, Ulrike (2014): Soziale Positionierungen von LehrerInnen in der Elternsprechstunde: zur ‚Gesprächssteuerung' im institutionellen Gesprächstyp ‚Elterngespräch'. Freiburg. [Online verfügbar unter: https://www.sdd.uni-freiburg.de/fragl/2014. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Adam, Jean-Michel (o.J.): "The narrative sequence: history of a sequence and a research agenda". [Online verfügbar unter: https://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/The_narrative_sequence.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 28.08.2023]

Adelswärd, Viveka (1989): "Laughter and dialogue: the social significance of laughter in institutional discourse". In: Nordic Journal of Linguistics 12/1989, 107–136.

Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette ([2]2011): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn.

Afentakis, Anja/Maier, Tobias (2013): „Sind Pflegekräfte aus dem Ausland ein Lösungsansatz, um den wachsenden Pflegebedarf decken zu können? Analysen zur Arbeitsmigration in den Pflegeberufen im Jahr 2010". In: Bundesgesundheitsblatt 56/2013, 1072–1080.

Àgel, Vilmos/Hennig, Mathilde (2007): „Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzsprechens". In: Àgel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hgg.): Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache. Tübingen, 179–214.

Aguado, Karin (2014): „Triangulation". In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hgg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn, 47–56.

Ahrenholz, Bernt (1998): Modalität und Diskurs: Instruktionen auf deutsch und italienisch: eine Untersuchung zum Zweitspracherwerb und zur Textlinguistik. Tübingen.

Ahrenholz, Bernt (2010a): „Einleitung". In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 1–14.

Ahrenholz, Bernt (2010b): „Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule". In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 15–35.

Alber, Kerstin/Neumeister, Nicole (2009): „Wortbedeutungserklärungen unter empirischer und didaktischer Perspektive". In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hgg.): Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 139–155.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Alt, Corinna (2015): Sprachkompetenzen in der Altenpflegeausbildung: Analyse der sprachlichen Anforderungen, Sprachstandserhebung mit dem Diagnoseinstrument VERA-8 und Konsequenzen für den Unterricht an beruflichen Schulen. München. [Online verfügbar unter: https://mediatum.ub.tum.de/doc/1283653/1283653.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Altenpflege heute ([2]2014): Lehrbuch für die Altenpflegeausbildung. München.

Altenpflege in Ausbildung und Praxis (1995): Herausgegeben von Ilka Kother und Else Gnamm. Didaktische Mitwirkung Alfred Vogel, Geleitwort von Monika Krohwinkel. Stuttgart/New York.

Altenpflege konkret ([5]2016): Gesundheits- und Krankheitslehre. München.

Altenpflegeschulen im Lande Bremen (2005): Rahmenlehrplan: Staatl. anerk. AltenpflegerIn 1.–3. Ausbildungsjahr. Bremen.

Altmann, Hans (1993): „Satzmodus". In: Jacobs, Joachim/von Stechow, Arnim/Sternefeld, Wolfgang/Vennemann, Theo (Hgg.): Syntax: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York, 1006–1029.

AltPflAPrV [= Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung] (2002): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf des Altenpflegers und der Altenpflegerin. [Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/77748/ba6555c7056db46c24137ba09b7dddfe/ausbildungs-und-pruefungsverordnung-data.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

AltPflG [= Altenpflegegesetz] (2003): Gesetz über die Berufe in der Altenpflege. [Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/aelteremenschen/hilfe-und-pflege/gesetz-ueber-die-berufe-in-der-altenpflege-altenpflegegesetz--77744. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Amorocho, Simone (2015): „Pflege goes DaZ: zum sprachlichen Handeln in mündlichen Prüfungen der Altenpflege". In: Rösch, Heidi/Webersik, Julia (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache: Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund", 2014. Stuttgart, 215–229.

Amorocho, Simone (2017): „‚also ich bin ja kein ARZT': ERKLÄREN und ARGUMENTIEREN in Prüfungsgesprächen der Altenpflegeausbildung". In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hgg.): Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, 133–157.

Amorocho, Simone (2018a): „‚das können wir NISCHT behaupten': argumentieren in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung". In: Ricart Brede, Julia/Maak, Diana/Pliska, Enisa (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit", 2016. Stuttgart, 289–311.

Amorocho, Simone (2018b): „Berufsbezogene Bildungssprache: Praktiken der Wissensdarbietung in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung". In: Info DaF 45/4, 507–539.

Amorocho, Simone [= Amorocho Duran, Simone] (2022): Sprachliche und interaktionale Anforderungen in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung. Leipzig: Universität Leipzig. [Habilitationsschrift, Pflichtexemplare]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Amorocho, Simone (i.V.a): „Mündliche Kommunikation in den Pflegeberufen: ein Literaturreview zu sprachlichen Anforderungen und zur Vermittlung von Kommunikationskompetenz in der Pflegeausbildung." [Arbeitstitel]

Amorocho, Simone (i.V.b): „Reden ist Silber, Schweigen ist durchgefallen. Interaktionale Merkmale der kommunikativen Gattung Prüfungsgespräch." [Arbeitstitel]

Antaki, Charles (1994): Explaining and arguing: the social organization of accounts. London (u.a.).

Arendt, Birte (2014): „Konfliktbearbeitungen von Kindergartenkindern – verbale resp. argumentative und nonverbale Muster". In: Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki 92/2014, 21–34.

Arendt, Birte (2016): „Topik bei argumentierenden Kindern? – Empirische Tragfähigkeit eines rhetorischen Konzepts". In: Studia Linguistica XXXV Wroclaw, 81–98.

Arendt, Birte (2017): „Kindergartenkinder argumentieren über Besitz: eine Analyse kindertypischer Plausibilitätsstandards auf topischer Basis". In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hgg.): Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, 47–64.

Arendt, Birte (2019): „Argumentationserwerb im Peer-Talk von Kindergartenkindern: ausprobieren, fordern und recyceln". In: Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (Hgg.): Kinder im Gespräch: mit Kindern im Gespräch. Berlin, 63–91.

Arendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): „Kinder argumentieren: interaktive Erwerbskontexte und -mechanismen: zur Einführung". In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 62/1, 1–4.

Auer, Peter (1986): „Kontextualisierung". In: Studium Linguistik 19/1986, 22–47.

Auer, Peter (1999): Sprachliche Interaktion: eine Einführung anhand von 22 Klassikern. Tübingen.

Auer, Peter (2000a): Pre- and post-positioning of wenn-clauses in spoken and written German. Interaction and Linguistic Structures (InLiSt) 15. [Online verfügbar unter: http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/12334. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Auer, Peter (2000b): „On-line-Syntax – Oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache erst zu nehmen". In: Sprache und Literatur 85/31, 43–56.

Augst, Gerhard (2010): „Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz in der Primar- und Sekundarstufe". In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hgg.): Textformen als Lernformen. Köln, 63–95. [Online verfügbar unterhttps://kups.ub.uni-koeln.de/8220/. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

AV Prüfungen (2016): Ausführungsvorschriften über schulische Prüfungen. Vom 02. September 2016. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. [Online verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/#headline_1_59. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bärenfänger, Olaf (2016): „Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungsbewertung: zur Diagnose eines schulischen Problems“. In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen, 21–38.

Bartholomeyczik, Sabine (1997): „Nachdenken über Sprache: Professionalisierung der Pflege?“. In: Zegelin, Angelika (Hg.): Sprache und Pflege. Berlin/Wiesbaden, 11–21.

Bartl, Doris/Wöste, Ilka (2008): „Gesetzliche Vorgaben zur mündlichen Abschlussprüfung“. In: Unterricht Pflege 2/2008, 10–26.

Bayer, Klaus (1999): Argument und Argumentation: logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Opladen/Wiesbaden.

BBiG [= Berufsbildungsgesetz] (2005): Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005. [Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion: der Erwerb von Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell. [Online verfügbar unter: http://verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2004]

Becker-Mrotzek, Michael (2005): „Präsentieren“. In: Praxis Deutsch 190/2005, 6–13.

Becker-Mrotzek, Michael/Brünner, Gisela (1992): „Angewandte Gesprächsforschung: Ziele – Methoden – Probleme“. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hgg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen, 12–23.

Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg. [Online verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/phil-fak/deutsch/sprachdidaktik/koebes/KoeBeS2.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Becker-Mrotzek, Michael/Meier, Christoph (2002): „Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Gesprächsforschung“. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell, 18–45. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner1.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger ([2]2009): Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen.

Becker, Tabea ([3]2011): Kinder lernen erzählen: zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler.

Becker, Tabea (2012): „‚Dabei war das gar kein Frosch‘: Beobachtungen zum Erwerb rekonstruktiver und reproduktiver Narration“. In: Kern, Friederike/Morek, Miriam/Ohlhus, Sören (Hgg.): Erzählen als Form – Formen des Erzählens. Berlin/Boston, 111–128.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Beckmann, Vera (2012): Selbstdarstellung und Urteilsfindung in universitären Auswahlgesprächen zwischen Deutschen und Chinesen: eine empirische Gattungsanalyse. [Online verfügbar unter: http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/stud/arbeitspapiere/arbeitspapier21.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Beer, Dagmar (1989): „Ausbildungsbegleitender (Fach-)Sprachunterricht". In: Deutsch lernen 14/2–3, 6–26.

Beneke, Jürgen (1992): „‚Na, was fehlt ihm denn?': Kommunikation in und mit der Autowerkstatt". In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hgg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining: Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen, 212–233.

Benner, Patricia ([2]2012): Stufen zur Pflegekompetenz: from novice to expert. Aus dem Amerikanischen von Martin Wengenroth. Deutschsprachige Ausgabe herausgegeben von Diana Staudacher. Bern.

Bergmann, Jörg (1982): „Schweigephasen im Gespräch: Aspekte ihrer interaktiven Organisation". In: Soeffner, Hans Georg (Hg.): Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie. Tübingen, 143–184.

Bergmann, Jörg (2001): „Das Konzept der Konversationsanalyse". In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York, 919–927.

Bergmann, Jörg ([3]2010): „Ethnomethodologische Konversationsanalyse". In: Hoffmann, Ludger: Sprachwissenschaft: ein Reader. Berlin/New York, 258–274.

Bergmann, Jörg (2014): „Der Fall als Fokus professionellen Handelns". In: Bergmann, Jörg/Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hgg.): „Der Fall": Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld, 19–33.

Berkemeier, Anne ([2]2010): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler

Berkemeier, Anne/Pfennig, Lothar (2009): „Schüler/innen präsentieren". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 544–552.

Berkemeier, Anne/Spiegel, Carmen (2014): „In der Schule Gesprächsfähigkeit fordern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören". In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hgg.): Konzeptionen des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern, 120–142.

Beyer, Andrea (2015): „Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? Bildungssprache vs. Schulsprache: eine terminologische Untersuchung". In: Pegasus-Onlinezeitschrift XV/2, 1–39. [Online verfügbar unter: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2015_2/pegasus_2015-2_beyer_bildschirm.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

BGB [= Bürgerliches Gesetzbuch] (1896): Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002. [Online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/BGB.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

BIBB [= Bundesinstitut für Berufsbildung] (Hg.) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. [Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6720. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Biber, Douglas (1988): Variation across speech and writing. Cambridge.

Biber, Douglas (1995): Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison. Cambridge.

Biedebach, Wyrola (2006): „Der Modellversuch ‚Vocational Literacy (VOLI): methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung': Konzeption – Erfahrungen – bisherige Ergebnisse". In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hgg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven. Paderborn, 15–31.

Birkel, Peter (1978): Mündliche Prüfungen: zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung. Bochum.

Birkel, Peter/Pritz, Volkmar (1980): „Sprechflüssigkeit und Vorinformationen als validitätsmindernde Faktoren bei mündlichen Prüfungen". In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie XII/3, 284–289.

Birkner, Karin (2001): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen: eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen.

Birkner, Karin (2011): „Vorwort". In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hgg.): Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim, 2–7. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2011/birkner.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Birks, Melanie/Mills, Jane (2011): Grounded Theory: a practical guide. London (u.a.).

Bitterlich, Elisa (2018): „Bildungssprache im Klassengespräch, Alltagssprache bei Partnerarbeit? Der Einfluss der Situation auf die sprachlichen Beiträge der Lernenden". In: Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2018. Münster, 305–308.

Blühdorn, Hardarik (2012): „Verknüpfungseigenschaften von Satzkonnektoren im Deutschen: am Beispiel der Kausal- und Konsekutivkonnektoren". In: Deutsche Sprache 40/3, 193–220.

Blum, Karl/Offermanns, Matthias/Steffen, Petra (2019): Situation und Entwicklung der Pflege bis 2030. [Online verfügbar unter: https://www.dki.de/sites/default/files/2019-10/DKI%202019%20-%20Pflege%202030%20-%20Bericht_final_0.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 25.08.2023]

BMBF [= Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hg.) (2006): Praxis und Perspektiven zur Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung: Ergebnisse der Entwicklungsplattform 2 „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule – Berufsbildung. Bonn/Berlin. [Online verfügbar unter: http://doku.iab.de/externe/2009/k090826j07.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

BMBF [= Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hg.) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Berlin. [Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31488_Berufsbildungsbericht_2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Bocksrocker, Nina (2011): „Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz: zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts". In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 20/2011, 1–21. [Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe20/bocksrocker_bwpat20.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Bohrer, Annerose/Rüller, Horst (2005): „Kommunikation: gesetzliche Vorgaben und unterrichtliche Umsetzung". In: Unterricht Pflege 4/2005, 37–48.

Boland, Jan Hendrik (2005): Spezifische Schwierigkeiten des Deutschunterrichts bei der Vermittlung von Schreibkompetenz. Essen.

Bonse-Rohmann, Mathias/Hüntelmann, Ines/Nauerth, Annette (Hgg.) (2008): Kompetenzorientiert prüfen: Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung. München/Jena.

Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati (2019): „Die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten bei Vorschulkindern: zwischen Agonalität und Kooperativität". In: Bose, Ines/Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (Hgg.): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. Berlin, 11–31.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Aus dem Französischen von Jürgen Bolder, unter Mitarbeit von Ulrike Nordmann u. a. Hamburg.

Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht: ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden.

Brinker, Klaus ([7]2010): Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin.

Brinker, Klaus/Sager, Sven F. ([5]2010): Linguistische Gesprächsanalyse: eine Einführung. Berlin.

Brock, Alexander/Meer, Dorothee (2004): „Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen". In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5/2004, 184–209. [Online verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2004/ga-brock.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Brückel, Frank/Holtwege, Heike/Konopka, Tanja/Landmann, Ulrike/Macke, Gerd/Nennstiel, Christoph/Raether, Wulf/Rapp, Stefanie/Schumacher, Simone/Simen, Joachim/Weingart, Vanja (2000): Mündliche Hochschulprüfungen: vorbereiten, durchführen, bewerten, beraten. Weinheim.

Brünner, Gisela (1994): „‚Würden Sie von diesem Mann einen Gebrauchtwagen kaufen?': interaktive Anforderungen und Selbstdarstellung in Verkaufsgesprächen". In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hgg.): Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen, 328–350.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Brünner, Gisela (1997): „Fachsprache, berufliche Kommunikation und Professionalisierung der Pflege". In: Zegelin, Angelika (Hg.): Sprache und Pflege. Berlin/Wiesbaden, 37–47.

Brünner, Gisela (2011): Gesundheit durchs Fernsehen: linguistische Untersuchungen zur Vermittlung medizinischen Wissens und Aufklärung in Gesundheitssendungen. Duisburg.

Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (2002): „Einführung in die Bände". In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsgebiete. Radolfzell, 7–15. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner2.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Bryant, Doreen/Berendes, Karin/Meurers, Detmar/Weiß, Zarah (2017): „Schulbuchtexte der Sekundarstufe auf dem linguistischen Prüfstand: Analyse der bildungssprachlichen Komplexität in Abhängigkeit von Schultyp und Jahrgangsstufe". In: Hennig, Mathilde (Hg.): Linguistische Komplexität: ein Phantom? Tübingen, 281–309.

Bryant, Doreen/Pucciarelli, Nina (2018): „Zum angemessenen Sprachgebrauch im Nähe- und Distanzbereich: eine Pilotstudie zur Registersensibilität am Anfang der Berufsausbildung". In: Sprache im Beruf 1/2018, 6–26.

Bücker, Jörg (2004): Argumentationstheorie und interaktionale Linguistik. [Online verfügbar unter: http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/stud/arbeitspapiere/arbeitspapier1.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Budke, Alexandra (2013): „Stärkung von Argumentationskompetenz im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos?". In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hgg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster (u.a.), 353–379.

Bührig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen: zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen.

Burger, Harald (^{2}2003): Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin.

Busch-Lauer, Ines (2016): „Wie manifestiert sich Bildungssprache in deutschen Sach- und Lehrbuchtexten? Eine exemplarische diskursiv-textuelle Betrachtung". In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen, 81–95.

Buts, Natascha (2017): Prüfungsaufgaben sprachsensibel gestalten für Fachkräfte im Berufsfeld Pflege: eine Handreichung für Fach-Lehrkräfte, Ausbilderinnen und Ausbilder. Materialien für die berufsbezogene Sprachbildung 4. Hamburg. [Online verfügbar unter: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/passage_BS_04_Pru%CC%88fungen_Web.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Buttlar, Ann-Christin (2017): „Implizite Normvermittlung durch Konstituierung von Angemessenheit im Unterrichtsdiskurs". In: Hauser, Stefan/Luginbühl,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Martin (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 38–64.
Button, Graham (1992): "Answers as interactional products: two sequential practices used in job interviews". In: Drew, Paul/Heritage, John (Hgg.): Talk at work: interaction in institutional settings. Cambridge, 212–231.
Bybee, Joan/Perkins, Revere/Pagliuca, William (1994): The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world. Chicago.
Charmaz, Kathy (²2014): Constructing Grounded Theory. London.
Cirko, Lesław (2016): „Phatische Signale in deutschen, englischen und polnischen Prüfungsgesprächen". In: Sprachreport 32/1, 26–34.
Comenius, Jan Amos (1960): Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Herausgegeben von Dmitrij Tschizewskij, in Gemeinschaft mit Heinrich Geissler und Klaus Schaller. Heidelberg.
Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2018): Interactional linguistics: studying language in social interaction. Cambridge.
Cramer, Jenny (2018): Mathematisches Argumentieren als Diskurs: eine theoretische und empirische Betrachtung diskursiver Hindernisse. Wiesbaden.
Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon.
Cummins, Jim (2008): "BICS and CALP: empirical and theoretical status of the distinction". In: Street, Brian V./Hornberger, Nancy H. (Hgg.): Encyclopedia of language and education. Volume 2: Literacy. New York, 71–83.
Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2008): „Einleitung: Prüfungen auf die Agenda!". In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hgg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld, 5–11.
Darmann-Finck, Ingrid (2006): „‚Und es wird immer so empfohlen': Bildungskonzepte und Pflegekompetenz". In: Pflege 19/3, 188–196.
Darmann-Finck, Ingrid (2012): „‚Ich hab' das aber auch anders erlebt': Wissensformen im Pflegeunterricht". In: Hanses, Andreas/Sander, Kirsten (Hgg.): Interaktionsordnungen. Wiesbaden, 145–158.
Darmann, Ingrid (2000a): Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Stuttgart.
Darmann, Ingrid (2000b): „Anforderungen der Pflegeberufswirklichkeit an die kommunikative Kompetenz von Pflegekräften". In: Pflege 13/2000, 219–225.
Davies, Bronwyn/Harré, Rom (2007): "Positioning: the discursive production of selves". In: Journal for the Theory of Social Behavior 20/1, 43–63.
Davis, Margery H./Karunathilake, Indika (2005): "The place of the oral examination in today's assessment systems". In: Medical Teacher 27/4, 294–297.
Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler.
Dedering, Hans-Martin/Naumann, Bernd (1986): „Gesprächsaktinitiierende Steuerungsmittel in Prüfungsgesprächen". In: Hundsnurscher, Franz/Weigand, Edda (Hgg.): Dialoganalyse: Referate der 1. Arbeitstagung in Münster. Tübingen, 129–142.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dehn, Mechtild (2011): „Elementare Schriftkultur und Bildungssprache". In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 129–151.

Dembski, Michael (1978): Die mündliche Prüfung in der beruflichen Erwachsenenbildung: ein Beitrag zur Entwicklung erwachsenengerechter Prüfungsformen. Köln.

Demirkaya, Sevilen (2014): „Analyse qualitativer Daten". In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hgg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn, 213–227.

Denzin, Norman K. ([2]1978): Research act: theoretical introduction to sociological methods. New York.

Deppermann, Arnulf (2000): „Semantische Verschiebungen in Argumentationsprozessen: zur wechselseitigen Elaboration von Semantik, Quaestiones und Positionen der Argumentierenden". In: Lueken, Geert-Lueke (Hg.): Formen der Argumentation. Leipzig, 141–160.

Deppermann, Arnulf (2006): „Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung". In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hgg.): Argumentieren in Gesprächen: gesprächsanalytische Studien. Tübingen, 10–26.

Deppermann, Arnulf ([4]2008): Gespräche analysieren. Wiesbaden.

Deppermann, Arnulf (2009): „Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel *denn* in Fragen". In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hgg.): Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin/New York, 23–56.

Deppermann, Arnulf (2013): "How to get a grip on identities-in-interaction: (what) does 'Positioning' offer more than 'Membership Categorization'? Evidence from a mock story". In: Bamberg, Michael (Hg.): Narrative inquiry. Amsterdam, 62–88.

Deppermann, Arnulf (2015): Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. [Online verfügbar unter: http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/57/inlist57.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Deppermann, Arnulf (2018): „Wissen im Gespräch". In: Birkner, Karin/Janich, Nina (Hgg.): Handbuch Text und Gespräch. Berlin/Boston, 104–142.

Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (2016): „Sprachliche und kommunikative Praktiken: eine Annäherung aus linguistischer Sicht". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hgg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2015. Berlin/Boston, 1–23.

Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike (2013): „Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*". In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 32/1, 1–39.

Deppermann, Arnulf/Lucius-Hoene, Gabriele (2006): „Argumentatives Erzählen". In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hgg.): Argumentieren in Gesprächen: gesprächsanalytische Studien. Tübingen, 130–144.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): „Verstehensdokumentationen: zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion". In: Deutsche Sprache 36/3, 220–245.

Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): „Koordination: zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes". In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen, 15–54.

Dirim, Ínci/Döll, Marion (2009): „‚Bumerang': Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf: vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin". In: Lengyel, Dorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hgg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster, 139–146.

Dittmar, Norbert (2000): „Sozialer Umbruch und Sprachwandel am Beispiel der Modalpartikeln *halt* und *eben* in der Berliner Kommunikationsgemeinschaft nach der ‚Wende'". In: Auer, Peter/Hausendorf, Heiko (Hgg.): Kommunikation in gesellschaftlichen Umbruchsituationen: mikroanalytische Aspekte des sprachlichen und gesellschaftlichen Wandels in den Neuen Bundesländern. Tübingen, 199–234.

Döll, Marion (2013): „Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung: Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe". In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hgg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster (u. a.), 170–180.

Dollnick, Meral (1996): „‚Das Ganze nennt man Bergwerk': Beispiele zu fachsprachlichen Problemen ausländischer Kinder". In: Deutsch lernen 21/2, 147–155.

Domenech, Madeleine/Krah, Antje/Hollmann, Jelena (2017): „Entwicklung und Förderung der Argumentationskompetenz in der Sekundarstufe I: die Relevanz familiärer Ressourcen". In: Käser, Udo/Röhr-Sendlmeier, Una M./Paschen, Harm (Hgg.): Bildung und Erziehung 70/1, 91–107.

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. [Online verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/praxisbuch. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Drew, Paul/Heritage, John (1992): "Analyzing talk at work: an introduction". In: Drew, Paul/Heritage, John (Hgg.): Talk at work: interaction in institutional settings. Cambridge, 3–65.

Drommler, Rebecca/Linnemann, Markus/Becker-Mrotzek, Michael/Haider, Hilde/Stevens, Tobias/Wahlers, Judith (2006): Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3. Handbuch. Duisburg. [Online verfügbar unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/8216/. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Duarte, Joana/Gogolin, Ingrid/Kaiser, Gabriele (2011): „Sprachlich bedingte Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bei Textaufgaben". In: Prediger, Susanne/Özdil, Erkan (Hgg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster (u. a.), 35–53.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Du Bois, John W. (2007): "The stance triangle". In: Englebretson, Robert (Hg.): Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction. Amsterdam, 139–182.

DUDEN ([9]2016): Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. Berlin.

Dürscheid, Christa (2005): „Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen". In: Linguistik online 22/2005, 1–17.

Duś, Magdalena (2008): Das deutschsprachige juristische Gutachten: linguistische Untersuchung einer Fachtextsorte als Beitrag zur Fachsprachenforschung. Częstochowa.

Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster.

Efing, Christian (2006): „‚Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.': empirische Befunde zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler". In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hgg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven. Paderborn, 33–68.

Efing, Christian (2010): „Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie". In: Fachsprache 32/1–2, 2–17.

Efing, Christian (2014a): „Berufssprache & Co: berufsrelevante Register in der Fremdsprache: ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht". In: Info DaF 41/4, 415–441.

Efing, Christian (2014b): „‚Wenn man sich nicht sprachlich ausdrücken kann, kann man auch keine präziseren, qualifizierteren Arbeiten ausführen.': Stellenwert von und Anforderungen an kommunikative(n) Fähigkeiten von Auszubildenden". In: leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität 1/2014, 1–25. [Online verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_1_Efing.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Efing, Christian (2015a): „Aktuelle Themen, Tendenzen und Herausforderungen im Bereich Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: statt eines Vorwortes". In: Efing, Christian (Hg:): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierungen – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main (u.a.), 7–14.

Efing, Christian (2015b): „Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Zweitsprache: Vorschlag einer Modellierung". In: Efing, Christian (Hg:): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierungen – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main (u.a.), 17–46.

Efing, Christian (2018): „Registerbezogene Förderung der Sprachkompetenz in der beruflichen Bildung: Berufs-, Bildungs- und Fachsprache". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 229–238.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (2018): „Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungs-Kontexten". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 193–215.
Ehlich, Konrad (1981a): „Schulischer Diskurs als Dialog?" In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung, Düsseldorf, 334–369.
Ehlich, Konrad (1981b): „Zur Analyse der Textart ‚Exzerpt'". In: Frier, Wolfgang (Hg.): Pragmatik: Theorie und Praxis. Amsterdam, 379–401.
Ehlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen.
Ehlich, Konrad (1993): „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache". In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19/1993, 13–42.
Ehlich, Konrad (1999): „Alltägliche Wissenschaftssprache". In: Info DaF 26/1, 3–24.
Ehlich, Konrad (2009a): „Erklären verstehen – Erklären und verstehen". In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen, 11–24.
Ehlich, Konrad (2009b): „Unterrichtskommunikation". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 327–348.
Ehlich, Konrad (2014): „Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens". In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hgg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster, 41–54.
Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977a): „Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule". In: Goeppert, Herma C. (Hg.): Sprachverhalten im Unterricht. München, 36–114.
Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977b): „Batterien sprachlicher Handlungen". In: Journal of Pragmatics 1/1977, 393–406.
Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1980): „Sprache in Institutionen". In: Althaus, Hans-Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen, 338–345.
Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen.
Ehmer, Oliver (2011): Imagination und Animation: die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin/New York.
Elzer, Matthias/Sciborski, Claudia (2007): Kommunikative Kompetenzen in der Pflege: Theorie und Praxis der verbalen und nonverbalen Interaktion. Bern.
Enfield, Nick J. (2011): "Sources of asymmetry in human interaction: enchrony, status, knowledge and agency". In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hgg.): The morality of knowledge in conversation. Cambridge, 285–312.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Engemann, Alwin (1983): Prüfen als Handlung: eine handlungspsychologische Analyse des Urteilens in mündlichen Prüfungen. München.

Engvik, Harald/Kvale, Steinar/Havik, Odd Erik (1970): "Rater reliability in evaluation of essay and oral examinations". In: Scandinavian Journal of Educational Research 14/1, 195–220.

Ernst, Diana (2017): „Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Gesprächskompetenz". In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 158–188.

Ernst-Weber, Diana (2019): Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I: vergleichende Gesprächsanalysen. Tübingen.

Evans, Lloyd R./Ingersoll, Ralph W./Smith, Edwin J. (1966): "The reliability, validity, and taxonomic structure of the oral examination". In: Journal of Medical Education 41/1966, 651–657.

Fachkommission nach §53 PflBG (²2020): Rahmenpläne der Fachkommission nach §53 PlfBG. Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. [Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560. Zuletzt zugegriffen am: 01.09.2024)

Fandrych, Christian (2006): „Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache". In: Ehlich, Konrad/Heller, Eva (Hgg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Frankfurt am Main (u.a.), 39–61.

Fandrych, Christian (2014): „Metakommentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen". In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Slavcheva, Adriana (Hgg.): Gesprochene Wissenschaftssprache: korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg, 95–111.

Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen: linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen.

Fauconnier, Gilles (1984): Espaces mentaux: aspects de la construction du sens dans les langues naturelles. Paris.

Feilke, Helmuth (2005): „Beschreiben – erklären – argumentieren: Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum". In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hgg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben: sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg/Berlin, 45–59.

Feilke, Helmuth (2012): „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln". In: Praxis Deutsch 233/2012, 4–13.

Feilke, Helmuth (2013): „Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen". In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hgg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster, 113–130.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Feilke, Helmuth (2014): „Schriftliches Berichten". In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hgg.): Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte verfassen. Baltmannsweiler, 233–251.

Feilke, Helmuth (2016): „Literale Praktiken und literale Kompetenz". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hgg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2015. Berlin/Boston, 253–277.

Felke-Sargut, Marianne/Jäger, Angelika/Nagel, Helga/Sargut, Sener (1989): „‚Haben Schnecken Zähne?': zur Verzahnung von fachlichen Inhalten und sprachlichem Lernen". In: Deutsch lernen 14/2–3, 108–130.

Fiehler, Reinhard (1998): „Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation: Einführung in die Thematik". In: Fiehler, Reinhard (Hg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Wiesbaden/Opladen, 7–15.

Fiehler, Reinhard (2001): „Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining". In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York, 1697–1710.

Fiehler, Reinhard (2002): „Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings". In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): Angewandte Gesprächsforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell, 18–35. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner2.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Fiehler, Reinhard (2009): „Mündliche Kommunikation". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 25–51.

Fiehler, Reinhard (2012): „Woher weiß der Kommunikationstrainer, wie man es besser macht? Bewertungen und Normen in berufsbezogenen Kommunikationstrainings". In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan (Hgg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Berlin/Boston, 249–265.

Fiehler, Reinhard (2014): „Von der Mündlichkeit zur Multimodalität … und darüber hinaus". In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hgg.): Konzeptionen des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern, 13–31.

Fiehler, Reinhard (2017): „Normen für Gesprächsverhalten im (Deutsch-)Unterricht". In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 16–37.

Fiehler, Reinhard/Schmitt, Reinhold (2004): „Gesprächstraining". In: Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael/Deppermann, Arnulf/Göpferich, Susanne/Grabowski, Joachim/Klemm, Michael/Villiger, Claudia (Hgg.): Angewandte Linguistik: ein Lehrbuch. Tübingen/Basel, 341–361.

Fierbințeanu, Ioana Hermine (2008): Mündliche Abschlussprüfungen: Analyse aus gesprächsanalytischer Perspektive. Bukarest.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Fierbințeanu, Ioana Hermine (2014): Fragen in mündlichen Prüfungsgesprächen an der Hochschule in Deutschland und Rumänien. Vortrag bei der IDT-Tagung, Bozen 2013. [Online verfügbar unter: http://www.wissenschaftssprache.de/Texte/IDT_2013/Fierbinteanu_IDT_2013.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023].

Fisch, Rudolf (1970): Konfliktmotivation und Examen. Meisenheim am Glan.

Fix, Gefion/Dittmann, Jürgen (2008): „Exzerpieren: eine empirische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe". In: Linguistik online 33/1, 17–71.

Fleischer, Steffen/Berg, Almuth/Zimmermann, Markus/Wüste, Kathleen/Behrens, Johann (2009): "Nurse-patient interaction and communication: a systematic literature review". In: Journal for Public Health Care 17/2009, 339–353.

Fleuchaus, Isolde (2004): Kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung: Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden. Hamburg.

Flick, Uwe (2010): „Triangulation". In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, 278–289.

Flick, Uwe ([3]2011): Triangulation: eine Einführung. Wiesbaden.

Foote, A. Lee (2016): Oral Exams: preparing for and passing candidacy, qualifying and graduate defenses. Amsterdam.

Foster, Judilynn T./Abrahamson, Stephen/Lass, Sandra/Girard, Roger/Garris, Raymond (1969): "Analysis of an oral examination used in speciality board certification". In: Journal of Medical Education 44/1969, 951–954.

Franke, Wilhelm (1990): Elementare Dialogstrukturen: Darstellung, Analyse, Diskussion. Tübingen.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer, E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Unter Mitarbeit von Julia Rocart Brede. München.

Furthmann, Katja (2006): Die Sterne lügen nicht: eine linguistische Analyse der Textsorte Pressehoroskop. Göttingen.

Gadow, Anne (2016): Bildungssprache im naturwissenschaftlichen Sachunterricht: Beschreiben und Erklären von Kindern mit deutscher und anderer Familiensprache. Berlin.

Gadow, Anne (2019): „‚Also wann, war eigentlich egal, ja, und die Größe zählt.': interdisziplinäre Perspektiven auf das Erklären im frühen naturwissenschaftlichen Unterricht". In: Deutsch als Fremdsprache 1/2019, 3–12.

Gadow, Anne/Kulgemeyer, Christoph/Marx, Nicole (2017): „Wenn ‚Erklären' nicht gleich ‚Erklären' ist: eine Diskursanalyse schulischer Interaktion aus physikdidaktischer und funktionalpragmatischer Perspektive". In: Tschirner, Erwin/Möhring, Jupp/Cothrun, Keith (Hgg.): Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern. Tübingen, 55–74.

Gantefort, Christoph (2013): „‚Bildungssprache': Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext". In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hgg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, 71–105.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2010): „Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13/4, 573–591.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Malden, MA.

Gass, Susan M. (2008): "Input and interaction". In: Doughty, Catherine/Long, Michael H. (Hgg:): The Handbook of Second Language Acquisition. Malden, 224–255.

Gass, Susan M./Varonis, Evangeline M. (1991): "Miscommunication in nonnative speaker discourse". In: Coupland, Nikolas/Giles, Howard/Wiemann, John M. (Hgg.): "Miscommunication" and problematic talk. Newbury Park, 121–146.

Gätje, Olaf (2014a): „Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt". In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hgg.): Konzeptionen des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern, 67–84.

Gätje, Olaf (2014b): „Copy-and-Paste: oder einige Überlegungen zur Multimodalität softwaregestützter Schülerpräsentationen in der gymnasialen Oberstufe". In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hgg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main, 151–171.

Gätje, Olaf/Krelle, Michael/Behrens, Ulrike/Grundler, Elke (2016): „Präsentieren als literale Kompetenz?" In: leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität 1/2016. [Online verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_1_Gaetje_et_al.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Geißner, Ursula (1997): „So ist es nicht gemeint: Fachjargon der Pflegenden". In: Zegelin, Angelika (Hg.): Sprache und Pflege. Berlin/Wiesbaden, 105–110.

Geist, Barbara/Lange-Schubert, Kim/Dietze, Sarah (2017): „Bildungssprachliche Merkmale im Sachunterricht der Grundschule: theoretische und empirische Annäherungen". In: Tschirner, Erwin/Möhring, Jupp/Cothrun, Keith (Hgg.): Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern. Tübingen, 13–54.

Gesundheitsministerkonferenz (2019): Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den Gesundheitsfachberufen. [Online verfügbar unter: https://www.gmkonline.de/Dokumente.html. Zuletzt zugegriffen am 22.08.2023]

Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth.

Goffman, Erving (1959): The presentation of self in everyday life. New York (u.a.).

Goffman, Erving (1976): "Replies and responses". In: Language in Society 5/1976, 257–313.

Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Übersetzt von Hermann Vetter. Frankfurt am Main. [Englische Originalausgabe: Frame analysis: an essay on the organization of experience, 1974]

Goffman, Erving (1981): Forms of talk. Philadelphia.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Gogolin, Ingrid (2006): „Bilingualität und die Bildungssprache in der Schule". In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hgg.): Die Macht der Sprachen: englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, 79–85.

Gogolin, Ingrid (2009a): „Über (sprachliche) Bildung zum Beruf: sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich?". In: Kimmelmann, Nicole (Hg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Ausbildende. Aachen, 54–65.

Gogolin, Ingrid (2009b): „Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten". In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hgg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, 263–280.

Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): „Bildungssprache". In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hgg.): Sprache in der Bildung. Berlin/Boston, 478–499.

Gogolin, Ingrid/Lange (2010): Durchgängige Sprachbildung: eine Handreichung. Unter Mitarbeit von Dorothea Grießbach. Münster (u.a.).

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung". In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hgg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 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, 38–102.

Gogolin, Ingrid/Schwarz, Inga (2004): „‚Mathematische Literalität' in sprachlich-kulturell heterogenen Schulklassen". In: Zeitschrift für Pädagogik 50/6, 835–848.

Gohl, Christine (2000): "Causal relations in spoken discourse: asyndetic constructions as a means for giving reasons". In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Kortmann, Bernt (Hgg.): Cause – Condition – Concession – Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives. Berlin/New York, 83–110.

Gohl, Christine (2002): Retrospektive Markierung von Begründungen. Interaction and Linguistic Structures (InLiSt) 30. [Online verfügbar unter: https://kops.uni-konstanz.de/bitstreams/c442b726-c8cd-426f-98c4-33796f2d0034/download. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Gohl, Christine (2006): Begründen im Gespräch: eine Untersuchung sprachlicher Praktiken zur Realisierung von Begründungen im gesprochenen Deutsch. Tübingen.

Goldberg, Robert W./Young, Kevin R. (2015): "Oral case examinations for assessing intern competence". In: Training and Education in Professional Psychology 9/3, 242–247.

Goodwin, Charles (1986): "Audience diversity, participation and interpretation". In: Text 6/3, 283–316.

Görres, Stefan (2006): Bundesweite Erhebung der Ausbildungsstrukturen an Altenpflegeschulen (BEA): höhere Qualität und Attraktivität der neuen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Altenpflegeausbildung wird erwartet. Zusammenfassung der Ergebnisse der BEA-Studie. Bremen. [Online verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/78950/f0ef48cd23a82f11ce59ab11cb4c3a0b/bea-studie-zusammenfassung-data.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Grabowski, Joachim (2005): „Der Schriftlichkeitsüberlegenheitseffekt: Sprachproduktionsprozesse bei der verbalen Wissensdiagnose". In: Zeitschrift für Psychologie, 213/4, 193–204.

Granato, Mona (2009): „Perspektiven und Potenziale: junge Menschen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung". In: Kimmelmann, Nicole (Hg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen, 17–35.

Granato, Mona/Settelmeyer, Anke (2017): „Berufliche Ausbildung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund: die Bedeutung von Sprache beim Zugang zu und in beruflicher Ausbildung". In: Terrasi-Haufe, Elisabetta/Börsel, Anke (Hgg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster/New York, 29–56.

Grice, Herbert Paul (1975): "Logic and conversation". In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hgg.): Syntax and semantics: Speech Acts. New York, 41–58.

Grießhaber, Wilhelm (1987): Authentisches und zitierendes Handeln. Band 1: Einstellungsgespräche. Tübingen.

Grießhaber, Wilhelm (2010): „(Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht". In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 37–53.

Grigorieva, Ioulia (2015): „Widerspruchskommunikation in mehrsprachig-interkulturellen Elternsprechtagsgesprächen". In: Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hgg.): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern, 99–124.

Grossmann, Simone (2011): Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache". Frankfurt am Main (u.a.).

Groß, Alexandra/Harren, Inga (2016): „Einleitung: Wissen in institutioneller Interaktion". In: Groß, Alexandra/Harren, Inga (Hgg.): Wissen in institutioneller Interaktion. Frankfurt am Main (u.a.), 7–26.

Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren: ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen.

Grundler, Elke (2015): „Interaktive Argumententwicklung in schulischen Argumentationen". In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 62/1, 47–60.

Grundler, Elke (2017): „Interaktive Argumententwicklung trotz Voice Messages". In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hgg.): Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, 123–132.

Grundler, Elke/Rezat, Sara (2016): „Argumentative Themenentfaltung in Schülergesprächen und Schülertexten". In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hgg.):

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht: wie Themen entfaltet werden. Frankfurt am Main (u.a.), 149–168.
Grünhage-Monetti, Matilde (2009): Expertise: sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Durchgeführt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen Bonn im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Bonn. [Online verfügbar unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/ESF-BAMF-Publikation/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?__blob=publicationFile&v=6. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Gruschka, Andreas (2007): „Präsentieren geht über Studieren? Wie heute das Präsentieren Schule macht". In: Pädagogische Korrespondenz 37/2007, 18–36.
Gruschka, Andreas (2008): Präsentieren als neue Unterrichtsform: die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Opladen.
Grzella, Markus/Plum, Sabine (2018): „Auf fremdem Terrain? Wissenschaftssprachliche Ausdrucksformen in studentischen Referaten". In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hgg.): Mündlicher Sprachgebrauch: zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen, 25–42.
Guckelsberger, Susanne (2005): Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen: diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden. München.
Guckelsberger, Susanne (2006): „Zur kommunikativen Struktur von mündlichen Referaten in universitären Lehrveranstaltungen". In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hgg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern (u.a.), 147–173.
Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza (2008): Konversationsanalyse: eine Einführung am Beispiel des Französischen. Unter Mitarbeit von Ingrid Furchner. Tübingen.
Gumperz, John J. (1982): Discourse strategies. Cambridge.
Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion: grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen.
Günthner, Susanne (2002): „Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe". In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 3/2002, 59–80. [Online verfügbar unter: http://http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2002/heft2002.html. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Günthner, Susanne (^{3}2010): „Strategien interkultureller Kommunikation: das Konzept der Kontextualisierung: Kontextualisierungskonventionen und interkulturelle Kommunikation". In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Sprachwissenschaft: ein Reader. Berlin/New York, 283–299.
Günthner, Susanne/Knoblauch, Hubert (1994): „‚Forms are the food of faith': Gattungen als Muster kommunikativen Handelns". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46/4, 693–723.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Günthner, Susanne/König, Katharina (2016): „Kommunikative Gattungen in der Interaktion: kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hgg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2015. Berlin/Boston, 177–203.

Gürsoy, Erkan/Benholz, Claudia/Renk, Nadine/Prediger, Susanne/Büchter, Andreas (2013): „Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben zur Mathematik". In: Deutsch als Zweitsprache 1/2013, 14–24.

Habermas, Jürgen (1977): „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache". In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften 1977, 36–51.

Habermas, Jürgen ([4]1987): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hagemann, Jörg (2009): „Tag questions als Evidenzmarker: Formulierungsdynamik, sequentielle Struktur und Funktionen redezuginterner tags". In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10/2009, 145–176. [Online verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/ga-hagemann.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Haider, Barbara (2010): Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege: eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation. Wien.

Halliday, Michael A. K. (1989): "Things and relations: regrammaticising experience as technical knowledge". In: Martin, Jonathan R./Veel, Robert (Hgg.): Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science. London, 185–235.

Halliday, Michael A. K. ([3]2004): An introduction to functional grammar. London.

Hanna, Ortrun (2003): Wissensvermittlung durch Sprache und Bild: sprachliche Strukturen in der ingenieurwissenschaftlichen Hochschulkommunikation. Frankfurt am Main (u.a.).

Hanna, Ortrun/Liedke, Martina (1994): „Textrezeption zum Zwecke der Reproduktion: der Handlungszusammenhang von Rezeption und Weiterverarbeitung am Beispiel fremdsprachlicher Textwiedergaben". In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hgg.): Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen, 386–411.

Hannken-Illjes, Kati (2004): Gute Gründe geben: ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen. Frankfurt am Main (u.a.).

Hannken-Illjes, Kati (2018): Argumentation: Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation. Tübingen.

Harras, Gisela/Winkler, Edeltraud/Erb, Sabine/Proost, Kristel (2004): Handbuch deutscher Kommunikationsverben. Teil 1: Wörterbuch. Berlin/New York.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Harré, Ron/van Langenhove, Luk (1999): "The dynamics of social episodes". In: Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hgg.): Positioning theory: moral contexts of intentional action. Oxford, 1–13.

Harren, Inga (2009a): „Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichts". In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler, 81–93.

Harren, Inga (2009b): „Die Verbalisierung komplexer Zusammenhänge im Unterrichtsgespräch". In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hgg.): Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien. Baltmannsweiler, 220–242.

Harren, Inga (2009c): „Formen von Begriffsarbeit: wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden". In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen, 151–168.

Harren, Inga (2015): Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen: sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch in der Mittel- und Oberstufe. Mannheim. [Online verfügbar unter: http://verlag-gespraechsforschung.de/2015/harren.html. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Hartung, Olaf (2016): „Konzeptionelles Schreiben im Fachunterricht: Vorschläge zur Parametrisierung von Texthandlungen als eine Möglichkeit von Lernstandsdiagnosen". In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen, 179–199.

Hausendorf, Heiko (2000): Zugehörigkeit durch Sprache: eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. Tübingen.

Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen.

Hauser, Stefan/Kreuz, Judith (2018): „Mündliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen". In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hgg.): Mündlicher Sprachgebrauch: zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen, 179–199.

Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (2017): „Wenn Kinder argumentieren: Grundlagen und erste Befunde einer Studie zur mündlichen Erklärkompetenz von Schulkindern". In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hgg.): Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, 89–105.

Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hgg.) (2015): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern.

Havik, Odd Erik (1980): "Two disciplines of examiners? The effect of professional background and level of experience in grade-setting". In: Scandinavian Journal of Educational Research 24/3, 121–132.

Hee, Katrin (2012): Polizeivernehmungen von Migranten: eine gesprächsanalytische Studie interkultureller Interaktionen in Institutionen. Heidelberg.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hee, Katrin (2017a): „Schülerkommunikation zwischen Nähe und Distanz: Entwicklungsaspekte in Plenar- und Gruppenphasen des Geschichtsunterrichts“. In: Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmelletin, Claudia (Hgg.): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen, Tübingen, 205–224.

Hee, Katrin (2017b): „Differenzierter Sprachgebrauch von Lernenden in schulischen Interaktionsformen“. In: Bulletin suisse de linguistique appliquée. Numéro special 2017/II, 115–131.

Hee, Katrin (2018): „SchülerInnenkommunikation zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen“. In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hgg.): Mündlicher Sprachgebrauch: zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen, 151–177.

Heidrich, Theodor/Brekle, Wolfgang/Dietze, Charlotte/Kächele, Heinz/Schönborn, Charlotte (1976): Beschreiben und Erörtern: Beiträge zur Entwicklung sprachlichen Könnens im Ausdrucksunterricht. Berlin.

Heine, Lena/Domenech, Madeleine/Otto, Lisa/Neumann, Astrid/Krelle, Michael/Leiss, Domenek/Ehmke, Timo/Schwippert, Knut (2018): „Modellierung sprachlicher Anforderungen in Testaufgaben verschiedener Unterrichtsfächer: theoretische und empirische Grundlagen“. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 68/2018, 69–96.

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 31/2015, 187–206.

Heller, Vivien (2016): “Meanings at hand: coordinating semiotic resources in explaining mathematical terms in classroom discourse”. In: Classroom Discourse 7/3, 253–275.

Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): „Wie Eltern und Kinder argumentieren: Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich“. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 62/1, 5–20.

Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): “Academic discourse as situated practice: an introduction”. In: Linguistics and Education 31/2015, 1–13.

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 106/2016, 97–114.

Hempel, Carl G./Oppenheim, Paul (1948): “Studies in the logic of explanation”. In: Philosophy of Science 15/2, 135–175.

Henne, Helmut/Rehbock, Helmut ([4]2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin/New York.

Hepburn, Alexa/Bolden, Galina B. (2013): “The conversation analytic approach to transcription”. In: Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (Hgg.): The handbook of conversation analysis. Malden (u.a.), 57–76.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Heppt, Birgit/Dragon, Nina/Berendes, Karin/Stanat, Petra/Weinert, Sabine (2012): „Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter". In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3/2012, 349–356.
Heppt, Birgit Maria (2016): Verständnis von Bildungssprache bei Kindern deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. Berlin.
Herder, Babette (2005): „Kommunikative Kompetenz als Komponente beruflicher Handlungskompetenz im Berufsfeld Pflege". In: Unterricht Pflege 4/2005, 2–10.
Heritage, John (1984a): Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge.
Heritage, John (1984b): "A change-of-state token and aspects of its sequential placement". In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hgg.): Structures of social action: studies in conversation analysis. Cambridge, 299–345.
Heritage, John (2011): "Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction". In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hgg.): The morality of knowledge in conversation. Cambridge, 159–183.
Heritage, John (2012): "Epistemics in action: action formation and territories of knowledge". In: Research on language and social interaction 45/1, 1–29.
Heritage, John (2013): "Epistemics in conversation". In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hgg.): Handbook of conversation analysis. Boston, 370–394.
Heritage, John (2016): "On the diversity of 'changes of state' and their indices". In: Journal of Pragmatics 104/2016, 207–210.
Herzig-Walch, Gabriele (2009): Kommunikation in der Pflege: ein Ansatz zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz von Pflegepersonal. Kassel.
Hirschberg, Jasmin (2016): Instances of repair in oral exam settings. In: Multilingual Discourses 3/1, 1–35. [Online verfügbar unter: https://journals.library.ualberta.ca/multilingualdiscourses/index.php/multilingualdiscourses/article/view/28572. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Hoffmann, Lothar ([2]1985): Kommunikationsmittel Fachsprache: eine Einführung. Tübingen.
Hoffmann, Ludger (1998): „Fachtextsorten der Institutionensprache I: das Gesetz". In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.): Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin/New York, 522–528.
Hoffmann, Ludger/Nothdurft, Werner (1989): „Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen". In: Förster, Jürgen/Neuland, Eva/Rupp, Gerhard (Hgg.): Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – kulturelle Praxis. Stuttgart, 118–132.
Hohenstein, Christiane (2006): Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag: ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen. München.
Hohenstein, Christiane (2009): „Interkulturelle Aspekte des Erklärens". In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen, 37–55.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Holly, Werner (1979): Imagearbeit in Gesprächen: zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts. Tübingen.
Holmes, Janet (2006): "Workplace narratives, professional identity and relational practices". In: de Fina, Anna/Schiffrin, Deborah/Bamberg, Michael (Hgg.): Discourse and identity. Cambridge, 166–187.
Horvath, András/Peuschel, Kristina (2017): „Mit Deutsch lernen: sprachsensible Lehrbucharbeit im Biologieunterricht mit sprachlich heterogenen Klassen". In: Tschirner, Erwin/Möhring, Jupp/Cothrun, Keith (Hgg.): Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern. Tübingen, 103–120.
Houston, James E./Smith, Everett V. (2008): "Relationship of candidate communication and organization skills to oral certification examination scores". In: Evaluation & the Health Professions 31/4, 404–418.
Hövelbrinks, Britta (2014): Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern: eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres. Weinheim/Basel.
Hrncal, Christine/Gerwinski, Jan (2015): „Bewertungstransformationen in der Anschlusskommunikation im Theater". In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi) 45/177, 46–65.
Huber, Ludwig (2008): „‚Kompetenzen' prüfen?". In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hgg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld, 12–26.
Hundenborn, Gertrud (2007): Fallorientierte Didaktik in der Pflege: Grundlagen und Beispiele für Ausbildung und Prüfung. München/Jena.
Hundenborn, Gertrud/Kühn-Hempe, Cornelia (2006): Ausbildung in der Altenpflege: Prüfungsverfahren: fächerintegratives und kompetenzorientiertes Prüfungsverfahren in der Altenpflegeausbildung. [Online verfügbar unter: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/pflege_nrw-pruefungsverfahren_altenpflegeausbildung-09-2006.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Hutchby, Ian/Wooffitt, Robin (²2008): Conversation analysis. Cambridge (UK)/Malden (USA).
Imo, Wolfgang (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung: Konstruktionen mit zehn matrixsatzfähigen Verben im gesprochenen Deutsch. Tübingen.
Imo, Wolfgang (2009): „Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (‚change-of-state-state-tokens') im Deutschen". In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hgg.): Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin (u.a.), 57–86.
Imo, Wolfgang (2016): „Im Zweifel für den Zweifel: Praktiken des Zweifelns". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hgg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston, 153–176.
Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens Philipp (2019): Interaktionale Linguistik: eine Einführung. Stuttgart.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Jackson, Sally/Jacobs, Scott (1980): "Structure of conversational argument: pragmatic bases for the enthymeme". In: The Quarterly Journal of Speech 66/1980, 251–261.
Jacobs, Scott/Jackson, Sally (1981): "Argument as a natural category: the routine grounds for arguing in a conversation". In: The Western Journal of Speech Communication 45/1981, 118–132.
Jefferson, Gail (1991): "List construction as a task and resource". In: Psathas, George (Hg.): Interactional Competence. New York, 63–92.
Johnson, Marysia (2001): The art of nonconversation: a reexamination of the validity of the Oral Proficiency Interview. New Haven/London.
Kärkkäinen, Elise (2003): Epistemic stance in English conversation: a description of its interactional functions, with a focus on *I think*. Amsterdam/Philadelphia.
Kärkkäinen, Elise (2006): "Stance taking in conversation: from subjectivity to intersubjectivity". In: Text and Talk 26/6, 699–731.
Kaufhold, Julia (2005): Interaktion zwischen Prüfenden und Deutschlernenden in mündlichen Sprachprüfungen: eine Untersuchung zum Lachverhalten. [Online verfügbar unter: http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/stud/arbeitspapiere/arbeitspapier6.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Keevallik, Leelo (2011): "The terms of not knowing". In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hgg.): The morality of knowledge in conversation. Cambridge, 184–206.
Kern, Friederike (2000): Kulturen der Selbstdarstellung: Ost- und Westdeutsche in Bewerbungsgesprächen. Wiesbaden.
Kern, Friederike (2003): „Bedeutung und Interaktion: Spielerklärungen bei Kindern". In: Haberzettl, Stefanie/Wegener, Heide (Hgg.): Spracherwerb und Konzeptualisierung. Frankfurt am Main (u.a.), 257–273.
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 31/2015, 207–220.
Kern, Friederike/Quasthoff, Uta (2003): Diskursfähigkeiten als sprachliche Sozialisation: individuelle Unterschiede in den Diskursfähigkeiten und -praktiken von Schulanfängern unter ontogenetischen, interaktiven und institutionellen Aspekten. DFG-Abschlussbericht-DASS. Dortmund.
Keseling, Gisbert (1993): Schreibprozeß und Textstruktur: empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen.
Kiefer, Karl-Hubert (2017): „Sprach- und kommunikationsbezogener Wissenstransfer über kapiteleinführende Erklärtexte". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt am Main (u.a.), 239–258.
Kiefer, Karl-Hubert (2018): „Didaktische Szenarien in der berufsbezogenen Sprachausbildung". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprache

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und Kommunikation in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 469–480.
Kiefer, Karl-Hubert/Schlak, Torsten/Iwanow, Katarzyna (2012): „Deutsch-Bedarf? Ein Kilometer Luftlinie von hier: sprachbezogene Berufsfeld- und Organisationsanalyse am Beispiel eines IT-Help-Desks". In: Info DaF 39/5, 561–602.
Kiel, Ewald (1999): Erklären als didaktisches Handeln. Würzburg.
Kiel, Ewald (2009): „Erklären durch Analogien und Metaphern". In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler, 147–159.
Kienpointner, Manfred (1986): „Topische Sequenzen in argumentativen Dialogen". In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 14/3, 321–355.
Kimmelmann, Nicole/Berg, Wilhelmine (2013): „Wie viel Deutsch darf's sein? Das Projekt ‚Deutsch am Arbeitsplatz'". In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Evelyne (Hgg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen (u.a.), 87–97.
Kimmelmann, Nicole/Dippold-Schenk, Katja/Schropp, Helen (2018): Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) in beruflicher (Anpassungs-)Qualifizierung: Weiterbildung für Lehrende in den Berufsfeldern Pflege & Medizin. Abschlussbericht. [Online verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/04_IFSL/FAU_Abschlussbericht_IFSL_final.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Kimmelmann, Nicole/Ohm, Udo/Schramm, Karen/Birnbaum, Theresa/Dippold-Schenk, Katja/Hirsch, Désirée/Kupke, Juana/Seyfarth, Michael/Wernicke, Anne (2014): Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung. [Online verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Kimmelmann, Nicole/Seyfarth, Michael (2017): „Aufgaben in Fachkunde- und Arbeitsbüchern der beruflichen Bildung: Herausforderungen für die Entwicklung berufsbezogener sprachlich-kommunikativer Kompetenz". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt am Main (u.a.), 217–237.
Klann-Delius, Gisela/Blaschko, Klaus/Hausendorf, Heiko/Kock, Horst/Richter-Johanningmeier, Jürgen/Salzmann, Gerlinde (1985): Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeit am Beispiel von Spielerklärungen: Abschlußbericht des DFG-Projekts. Berlin.
Klein, Josef (1987): Die konklusiven Sprechhandlungen: Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von BEGRÜNDEN, ERKLÄREN-WARUM, FOLGERN und RECHTFERTIGEN. Tübingen.
Klein, Josef (2001): „Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen". In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sven F. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York: de Gruyter, 1309–1329.
Klein, Josef (2009): „ERKLÄREN-WAS, ERKLÄREN-WIE, ERKLÄREN-WARUM: Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung". In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen, 25–36.
Klein, Josef (2017): „Beginnende ARGUMENTIER- und ERKLÄR-Kompetenz (1;9–3;0 Jahre): Vorformen und Topik". Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hgg.): Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, 65–88.
Klein, Wolfgang (1980): „Argumentation und Argument". In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 10/38–39, 9–57.
Klemm, Michael (2016): „Die multimediale (De-)Konstruktion der Experten: Betrachtungen am Beispiel des Klimawandel-Diskurses im Fernsehen". In: Groß, Alexandra/Harren, Inga (Hgg.): Wissen in institutioneller Interaktion. Frankfurt am Main (u.a.), 177–205.
Klie, Thomas (2013): Rechtskunde: das Recht der Pflege alter Menschen. Hannover.
KMK [= Kultusministerkonferenz] (2007a): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen der Länder für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. [Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
KMK [= Kultusministerkonferenz] (2007b): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Berlin. [Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-RV-Berufsfachschulen.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
KMK [= Kultusministerkonferenz] (2012): Operatoren für das Fach Deutsch an den Deutschen Schulen im Ausland. [Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Deutsch-10-2012.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 23.08.2023]
Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn.
Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen. Paderborn (u.a.).
Kniffka, Gabriele/Neuer, Birgit S. (2008): „‚Wo geht's hier nach ALDI?': Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer". In: Budke, Alexandra (Hg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam, 121–135.
Koch, Katja (2016): „Schulartenspezifische Aspekte der Sprache in der Bildung". In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hgg.): Sprache in der Bildung. Berlin/Boston, 362–379.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): „Schriftlichkeit und Sprache". In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hgg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 1. Halbband. Berlin (u.a.), 587–604.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1986): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". In: Romanistisches Jahrbuch 36/1986, 15–43.

Konerding, Klaus-Peter (2002): Konsekutivität als grammatisches und diskurspragmatisches Phänomen: Untersuchungen zur Kategorie der Konsekutivität in der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen.

König, Katharina (2017): „*Question tags* als Diskursmarker? – Ansätze zu einer systematischen Beschreibung von *ne* im gesprochenen Deutsch". In: Blühdorn, Hardarik/Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike/Spranz-Fogasy, Thomas (Hgg.): Diskursmarker im Deutschen: Reflexionen und Analysen. Göttingen, 233–258. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2017/pdf/diskursmarker.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

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 (Hgg.): Constructing identity in interpersonal communication. Helsinki, 167–181.

Konzett, Carmen (2012): Any questions? Identity construction in academic conference discussions. Boston/Berlin.

Kook, Jiyeon (2015): Agency in Arzt-Patient-Gesprächen: zur interaktionistischen Konzeptualisierung von Agency. Bern (u.a.).

Koole, Tom (2009): „Erklären in der Mathematikklasse: eine angewandte Konversationsanalyse". In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen, 109–121.

Kopperschmidt, Josef (2006): „Argumentationsarbeit: oder: Über die Arbeit mit der goldenen Kette". In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hgg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Tübingen, 11–28.

Koshik, Irene (2002): "A conversation analytic study of yes/no questions which convey reversed polarity assertions". In: Journal of Pragmatics 34/12, 1851–1877.

Koshik, Irene (2005): Beyond rhetorical questions: assertive questions in everyday interaction. Amsterdam.

Koshik, Irene (2010): "Questions that convey information in teacher-student conferences". In: Freed, Alice F./Ehrlich, Susan (Hgg.): "Why do you ask?": the functions of questions in institutional discourse. Oxford, 159–186.

Kotthoff, Helga (1989): Pro und Kontra in der Fremdsprache: pragmatische Defizite in interkulturellen Argumentationen. Frankfurt am Main.

Kotthoff, Helga (2009a): „Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten". In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext: neue Per-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

spektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler, 120–146.
Kotthoff, Helga (2009b): „Gesprächsfähigkeiten: Erzählen, Argumentieren, Erklären". In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hgg.): Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 41–81.
Kotthoff, Helga (2012): „Lehrer(inne)n und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen: zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps". In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 13/2012, 290–321. [Online verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2012/ga-kotthoff.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Kotthoff, Helga (²2013): „Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren, Erklären". In: Frederik, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler, 181–205.
Kotthoff, Helga (2014): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. [Online verfügbar unter: https://www.sdd.uni-freiburg.de/fragl/2014. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Kotthoff, Helga (2015a): Gemeinsames Hämmern von Schwertern? Hörverstehen und seine Kundgabe im fremdsprachlichen Kontext. [Online verfügbar unter: https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/2015. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Kotthoff, Helga (2015b): „Konsensuelles Argumentieren in schulischen Sprechstunden". In: Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hgg): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern, 72–98.
Kotthoff, Helga (2017): Beziehungsgestaltung in schulischen Sprechstunden. [Online verfügbar unter: https://www.sdd.uni-freiburg.de/fragl/2017. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Krah, Antje (2017): „Gespräche in der Familie als unterrichtsähnliche Interaktion: (normative) Rahmungen argumentativer Entscheidungsdiskurse". In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 189–215.
Krelle, Michael (2011): „Dimensionen von Gesprächskompetenz: Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht". In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (Hgg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern, 13–34.
Krelle, Michael (2014): Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive: eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der 9. Jahrgangsstufe. Baltmannsweiler.
Kretzenbacher, Heinz Leonhard (1990): Rekapitulation: Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten. Tübingen.
Kreuz, Judith/Luginbühl, Martin/Mundwiler, Vera (2019): „Gesprächsorganisation in argumentativen Peer-Gesprächen von Schulkindern". In: Bose, Ines/

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hannken-Illjes, Kati/Kurtenbach, Stephanie (Hgg.): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. Berlin, 33–62.
KrPflAPrV [= Krankenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung] (2004): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege. [Online verfügbar unter: https://www.buzer.de/gesetz/4330/index.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22. Agust 2023]
KrPflG [= Krankenpflegegesetz] (2004): Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege. [Online verfügbar unter: https://www.buzer.de/gesetz/6634/index.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Krüger, Marc/Steffen, Ralf/Vohle, Frank (2012): „Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren". In: Csanyi, Gottfried/Reichl, Franz/Steiner, Andreas (Hgg.): Digitale Medien: Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster (u.a.), 198–210.
Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lehren und lernen: kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Jena.
Kurzon, Dennis (1998): Discourse of silence. Amsterdam/Philadelphia.
Kvale, Steinar (1972): Prüfung und Herrschaft. Weinheim/Basel. [Norwegische Originalausgabe: 1970]
Labov, William (1971): „Das Studium der Sprache im sozialen Kontext". In: Klein, Wolfgang/Wunderlich, Dieter (Hgg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt am Main, 111–195.
Labov, William (1972): Sociolinguistic patterns. Philadelphia.
Labov, William/Waletzky, Joshua (1967): "Narrative analysis: Oral versions of personal experience". In: Helm, June (Hg.): Essays on the the verbal and visual arts. Seattle, 12–44.
Lalouschek, Johanna/Menz, Florian/Wodak, Ruth (1990): Alltag in der Ambulanz: Gespräche zwischen Ärzten, Schwestern und Patienten. Tübingen.
Lange, Imke (2012): „Von ‚Schülerisch' zu Bildungssprache: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Konzept der Durchgängigen Sprachbildung". In: Fürstenau, Sara (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Wiesbaden, 123–142.
Laxczkowiak, Jana/Scheerer-Papp, Johanna (2018): Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen. Hamburg: IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch. [Online verfügbar unter: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/WEB_IQ_Broschu%CC%88re_Qualita%CC%88tsrahmen_A4_doppel.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Leisen, Josef (1998): „Fachlernen und Sprachlernen im Physikunterricht". In: PdN-Physik 27/2, 5–8.
Leisen, Josef (2005): „Muss ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? – Sprache und Physikunterricht". In: Unterricht Physik 3/2005, 4–9.
Leisen, Josef/Berge, Otto (2005): „Das Verhältnis von Verstehen und Fachsprache". In: Unterricht Physik 3/2005, 26–27.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lepschy, Annette (1995): Das Bewerbungsgespräch: eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern. St. Ingbert.

Liedke, Martina (1998): „Fremdsprachliches Handeln: Kommunikationsstörung als Normalität". In: Fiehler, Reinhard (Hg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Wiesbaden/Opladen, 198–215.

Linell, Per (1982): The written language bias in linguistics. Linköping.

Linell, Per/Luckmann, Thomas (1991): "Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries". In: Marková, Ivana/Foppa, Klaus (Hgg.): Asymmetries in dialogue. Hemel Hempstead, 1–20.

Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (^{3}1996): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik und Phonologie" von Urs Will. Tübingen.

Linnemann, Markus (2007): Entwicklung und Validierung eines Tests zur Erfassung der Lesekompetenz bei Berufsschülern. Duisburg. [Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/280154250_Entwicklung_und_Validierung_eines_Tests_zur_Erfassung_der_Lesekompetenz_von_Berufsschulern_und_-schulerinnen. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Liskin-Gasparro, Judith E. (1987): Testing and teaching for oral proficiency. With contributions from Heidi Byrnes, Georgetown University, and Isabelle Kaplan, ACTFL. Boston.

Lobin, Henning/Dynkowska, Malgorzata/Özsarigöl, Betül (2010): „Formen und Muster der Multimodalität in wissenschaftlichen Präsentationen". In: Bucher, Hans-Jürgen/Gloning, Thomas/Lehnen, Katrin (Hgg.): Neue Medien – neue Formate: Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt/New York, 357–374.

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004a): „Narrative Identität und Positionierung". In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5/2004, 166–183. [Online verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (^{2}2004b): Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden.

Luckmann, Thomas (1986): „Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: kommunikative Gattungen". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27, 191–211.

Luckmann, Thomas (1992): Einleitung zu ‚Rekonstruktive Gattungen'. Manuskript. Konstanz.

Luckmann, Thomas (1995): „Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt". In: Annali di Sociologia/Soziologisches Jahrbuch 11/I-II, 45–71.

Lueken, Geert-Lueke (2006): „Fördert formale Logik argumentative Kompetenz? Über Sinn und Unsinn von Logik-Kursen". In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hgg.): Argumentieren in Schule und Hochschule: interdisziplinäre Studien. Tübingen, 97–105.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lunz, Mary, E./Bashook, Philip G. (2008): "Relationship between candidate communication ability and oral certification examination scores". In: Medical Education 42/2008, 1227–1233.
Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: die schriftkulturelle Dimension. Göttingen.
Malone, Martin J. (1997): Worlds of talk: the presentation of self in everyday conversation. Cambridge/Malden.
Marx, Nicole (2018): „Förderung, aber welchen Inhalts? Didaktische Perspektiven auf Bildungssprache im DaF-Unterricht". In: Info DaF 45/4, 401–422.
Marx, Nicole/Ehrig, Britta/Weiß, Linda (2016): „Deutsch (stets) als fremde Bildungssprache: bildungssprachliche Aufgabenprofilierung in der Sekundarstufe II". In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen, 201–222.
Maxin, Jan Henning (2018): „Erklären/Instruieren". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 307–316.
Mayes, Randolph G. (2005): "Theories of explanation". In: Internet Encyclopedia of Philosophy: a Peer-Reviewed Academic Resource. [Online verfügbar unter: https://www.iep.utm.edu/explanat/. Zuletzt zugegriffen am: 28.08.2023]
Maynard, Douglas W./Marlaire, Courtney L. (2016): "Good reasons for bad testing performance: the interactional substrate of educational exams". In: Calidoscópio 14/2, 332–349.
Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): „Die Sprache der Schule: eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache". In: Thomas, Nadja/Knappik, Magdalena (Hgg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld, 151–177.
Meer, Dorothee (1998): Der Prüfer ist nicht der König: mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule. Tübingen.
Meer, Dorothee (2000): „Möglichkeiten angewandter Gesprächsforschung: mündliche Prüfungen an der Hochschule". In: Linguistik Online 5/1–00. [Online verfügbar unter: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1019/1679. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Meer, Dorothee (2011): „Kommunikation im Alltag – Kommunikation in Institutionen: Überlegungen zur Ausdifferenzierung einer Opposition". In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hgg.): Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim, 28–50. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2011/birkner.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023).
Meer, Dorothee/Pick, Ina (2019): Einführung in die Angewandte Linguistik: Gespräche, Texte, Medienformate analysieren. Stuttgart.
Meer, Dorothee/Spiegel, Carmen (Hgg.) (2009): Kommunikationstrainings im Beruf: Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskon-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zepten. Mannheim. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/fortbildung.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: social organization in the classroom. Cambridge (Massachusetts)/London (England).
Meißner, Cordula (2009): „Figurative Verben in der alltäglichen Wissenschaftssprache des Deutschen: eine korpuslinguistische Pilotstudie". In: Apples: Journal of Applied Language Studies 3/1, 93–116.
Meißner, Cordula (2014): Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen: eine Korpusstudie. Tübingen.
Meister, Nina (2015): Die mündliche Prüfung meistern: ein Ratgeber aus der Praxis. Paderborn.
Meixner, Karin/Schüßler, Marion (2011): „Wandel der Kommunikation in der Pflegeausbildung". In: HeilberufeSCIENCE 2/1, 26–30.
Mempel, Caterina/Mehlhorn, Grit (2014): „Datenaufbereitung: Transkription und Annotation". In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hgg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn, 147–166.
Mey, Günter/Mruck, Katja (2010): „Grounded-Theory-Methodologie". In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hgg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, 614–626.
Meyer, Michael/Prediger, Susanne (2012): „Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht: Herausforderungen, Chancen und Förderansätze". In: Praxis der Mathematik in der Schule 54/45, 2–9.
Moll, Melanie (2001): Das wissenschaftliche Protokoll: vom Seminardiskurs zur Textart: empirische Rekonstruktionen und Erfordernisse für die Praxis. München.
Moll, Melanie (2003): „‚Für mich ist es sehr schwer!': oder: Wie ein Protokoll entsteht". In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben: lehren und lernen. Berlin/New York, 29–50.
Mondada, Lorenza (2011): "The management of knowledge discrepancies and of epistemic changes in institutional interactions". In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hgg.): The morality of knowledge in conversation. Cambridge, 27–57.
Mondada, Lorenza (2013): "The conversation analytic approach to data collection". In: Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (Hgg.): The handbook of conversation analysis. Malden (u.a.), 32–56.
Montanari, Elke (2016): „Das deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Jugendliche im Handlungsmuster des Prüfungsgesprächs". In: Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hgg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, 285–298.
Morek, Miriam (2012): Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Morek, Miriam (2015): „Dissensbearbeitung unter Gleichaltrigen – (k)ein Kontext für den Erwerb argumentativer Gesprächsfähigkeiten?". In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 62/1, 34–46.
Morek, Miriam (2016): „‚watt soll ich dazu SAgen': (dis)alignment bei der interaktiven Manifestation epistemischer Asymmetrien". In: Groß, Alexandra/Harren, Inga (Hgg.): Wissen in institutioneller Interaktion. Frankfurt am Main (u.a.), 145–176.
Morek, Miriam (2017): „Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens". In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 65–90.
Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): „Bildungssprache: kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs". In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57/2012, 67–101.
Morek, Miriam/Heller, Vivien/Quasthoff, Uta (2017): „Erklären und Argumentieren: Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen". In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hgg.): Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, 11–45.
Morita, Masumi (2001): Hörerverhalten in Zweiergesprächen von Deutschen und Japanern: eine kontrastive Studie zu Regularitäten und Funktionen von verbalen Hörersignalen. Göttingen: Universität Göttingen. [Online verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.53846/goediss-1270. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Müller, Annette (2005a): Lesen in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte. DaZ in der beruflichen Bildung: Studienbrief 2. Berlin. [Online verfügbar unter: http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud2.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 28.08.2023]
Müller, Annette (2005b): Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung im Bereich der beruflichen Bildung. DaZ in der beruflichen Bildung: Studienbrief 3. Berlin. [Online verfügbar unter: http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud3.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Mundwiler, Vera (2017): Beurteilungsgespräche in der Schule: eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern. Tübingen.
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 (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 91–123.
Munsberg, Klaus (1989): „Das Kolloquium: Prüfungs- und Fachgespräch in der Chemie". In: Wazel, Gerhard (Hg.): Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jena, 112–134.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Munsberg, Klaus (1993): „Mündliche Fachkommunikation in der anorganischen Chemie: Analyseverfahren für empirisches Datenmaterial". In: Schröder, Hartmut (Hg.): Fachtextpragmatik. Tübingen, 359–384.

Munsberg, Klaus (1994): Mündliche Fachkommunikation: das Beispiel Chemie. Tübingen.

Neuland, Eva/Balsliemke, Petra/Baradaranossadat, Anka (2009): „Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 392–407.

Neumeister, Nicole (2009): „‚Wissen, wie der Hase läuft': Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter". In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler, 13–32.

Neumeister, Nicole (2011): (Wie) wird im Deutschunterricht erklärt? Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I. Ludwigsburg: PH Ludwigsburg. [Online verfügbar unter: https://phbl-opus.phlb.de/files/32/1_Dissertation.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Neumeister, Nicole/Vogt, Rüdiger (2009): „Erklären im Unterricht". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 562–583.

Nickolaus, Reinhold/Abele, Stephan/Gschwendtner, Tobias (2011): „Prüfungsvarianten und ihre Güte: Simulationen beruflicher Anforderungen als Alternative zu bisherigen Prüfungsformen?". In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hgg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld, 83–95.

Niederhaus, Constanze (2011): Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern: korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung. Münster (u.a.).

Niederhaus, Constanze (2018): „Ansätze des integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 481–492.

Niederhaus, Constanze/Pöhler, Birte/Prediger, Susanne (2016): „Relevante Sprachmittel für mathematische Textaufgaben: korpuslinguistische Annäherung am Beispiel Prozentrechnung". In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen, 135–161.

Nill, Ulrich (2015): „Präsentation zwischen schulischer Tradition und beruflicher Praxis: geeignete Aufgabenstellungen zur Förderung präsentationsbezogener Kompetenzen". In: Efing, Christian (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierungen – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main (u.a.), 191–208.

Nilsberth, Marie/Sandlund, Erica (2021): "On the interactional challenges of revealing summative assessments: collaborative scoring talk among teachers and students in Swedish national tests". In: Linguistics and Education 61/2, 1–16.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nodari, Claudio/Schiesser, Daniel (2006): „Leseförderung in der Berufsschule: Überlegungen zum Erwerb einer Schlüsselkompetenz". In: Babylonia 3–4/2006, 76–80.
Nolda, Sigrid (1990): Sprachinteraktion in Prüfungen: eine qualitative Untersuchung zum Sprach- und Interaktionsverhalten von Prüfern und Kandidaten in Zertifikatsprüfungen im Bereich Fremdsprachen. Frankfurt am Main.
Nothdurft, Werner/Reitemeier, Ulrich/Schröder, Peter (1994): Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen.
Nübling, Damaris (2004): „Die prototypische Interjektion: ein Definitionsvorschlag". In: Zeitschrift für Semiotik 26/1–2, 11–46.
Obermayer, Annika (2013): Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Bad Heilbrunn.
Oberzaucher, Frank/Dausendschön-Gay, Ulrich (2014): „Kategorisieren". In: Bergmann, Jörg/Dausendschön-Gay, Ulrich/Oberzaucher, Frank (Hgg.): „Der Fall": Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld, 345–379.
Ohlhus, Sören (2014): Erzählen als Prozess: interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern. Tübingen.
Ohlhus, Sören (2017): „Vom Gegenstand zum Lerngegenstand: zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule". In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 124–157.
Ohm, Udo (2016): „Literater Sprachausbau im Übergang Schule–Beruf: Sprachentwicklung als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns mit einem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache". In: Daase, Andrea/Ohm, Udo/Mertens, Martin (Hgg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich. Münster, 227–261.
Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster (u.a.).
Olbertz-Siitonen, Margarethe (2009): Unterbrechen in zielgerichteten Gesprächen: eine gesprächsanalytische Untersuchung. Tampere. [Online verfügbar unter: http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7876-5. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Oloff, Florence (2016): "Comparaison de l'emploi de deux marqueurs d'affirmation dans des séquences de co-construction: ‚voilà' et ‚genau'". In: Testi e linguaggi 10/2016, 243–267.
Ortner, Hanspeter (2009): „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache". In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hgg.): Rhetorik und Stilistik: ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York, 2227–2240.
Ossner, Jakob (2007): „Wissen, System und Erklärungskompetenz in der Sprachthematisierung". In: Gailberger, Steffen/Krelle, Michael (Hgg.): Wissen und

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Kompetenz: Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht: Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet. Baltmannsweiler, 211–227.
Pache, Ilona (2004): Gefährdete Reziprozität: kommunikative Praktiken im Bewerbungsgespräch. Wiesbaden.
Pavlidou, Theodossia (1978): Wahrheit – Handlung – Argumentation: beeinflussen kommunikative Faktoren die Wahrheitsfindung? Hamburg.
Pecorari, Diane (2008): Academic writing and plagiarism: a linguistic analysis. London/New York.
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 106/2016, 148–162.
Petersen, Jan ([3]2016): Die mündliche Prüfung im ersten juristischen Staatsexamen: zivilrechtliche Prüfungsgespräche. Berlin/Boston.
PflAPrV [= Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung) (2018): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe vom 2. Oktober 2018. [Online verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s1572.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s1572.pdf%27%5D__1575882318063. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
PflBRefG [= Pflegeberufereformgesetz] (2017): Gesetz zur Reform der Pflegeberufe. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I, Nr. 49, ausgegeben zu Bonn am 24. Juli 2017, 2581–2614. [Online verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1568058797222. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Phillips Galloway, Emily/Stude, Juliane/Uccelli, Paola (2015): "Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing". In: Linguistics and Education 31/2015, 221–237.
Pick, Ina (2011): „Alltagskommunikation vs. institutionelle Kommunikation? Diskussion eines Begriffspaares am Beispiel anwaltlicher Mandantengespräche". In: Birkner, Karin/Meer, Dorothee (Hgg.): Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim, 67–91. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2011/birkner.htm. Zuletzt zugegriffen am 22.08.2023]
Pick, Ina (2015): Das anwaltliche Mandantengespräch: linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant. Frankfurt am Main (u.a.).
Piehl, Jochen (1973): „Untersuchungen zur Examensangst: Sprachstörungen in Prüfungssituationen". In: Psychologische Beiträge 15/1973, 301–320.
Pieron, H./Reuchlin, H./Bacher, F. (1962): "Une recherche expérimentale de docimologie sur les examens de physique au niveau de baccalauréat de mathématique". In: Biotypologie 23/1962, 48–73.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

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.
Pohl, Thorsten (2014): „Schriftliches Argumentieren". In: Feilke, Helmut/Pohl, Thorsten (Hgg.): Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte verfassen. Baltmannsweiler, 287–315.
Pohl, Thorsten (2016): „Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses: ein Forschungsrahmen". In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen, 55–79.
Pohl, Thorsten (2017): „Komplexität als Operationalisierungsdimension konzeptioneller Schriftlichkeit in Untersuchungen zum Unterrichtsdiskurs". In: Hennig, Mathilde (Hg.): Linguistische Komplexität: ein Phantom? Tübingen, 253–280.
Pomerantz, Anita (1980): "Telling my side: 'limited access' as a 'fishing device'". In: Social Inquiry 50/1980, 186–198.
Pomerantz, Anita (1984): "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes". In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hgg.): Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge, 57–101.
Pomerantz, Anita (1987): "Descriptions in legal settings". In: Button, Graham/Lee, John Adrian (Hgg.): Talk and social organization. Clevedon (England), 226–243.
Prediger, Susanne (2013): „Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen: mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und bearbeiten". In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hgg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster (u.a.), 167–183.
Preece, Siân (2009): Posh talk: Language and identity in higher education. Basingstoke/New York.
Preece, Siân (2015): "'They ain't using slang': working class students from linguistic minority communities in higher education". In: Linguistics and Education 31/2015, 260–275.
Pucciarelli, Nina (2015): „Sprachliche Anforderungen und Fähigkeiten in der kaufmännischen Berufsausbildung: eine empirische Analyse im Rahmen des Projekts ‚Gemeinsam stark durch Sprache'". In: Efing, Christian (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main (u.a.), 91–111.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Pucciarelli, Nina (2016): Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz in der kaufmännischen dualen Berufsausbildung – Förderdiagnostik und Desiderate: theoretische Klärung und empirische Analyse. Stuttgart.

Qian, Lingyan (2016): Sprachenlernen im Tandem: eine empirische Untersuchung über den Lernprozess im chinesisch-deutschen Tandem. Tübingen.

Quasthoff, Uta M. (1980): Erzählen in Gesprächen: linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen.

Quasthoff, Uta M. (1990): „Das Prinzip des primären Sprechers, das Zuständigkeitsprinzip und das Verantwortungsprinzip: zum Verhältnis von ‚Alltag' und ‚Institution' am Beispiel der Verteilung des Rederechts in Arzt-Patient-Interaktionen". In: Ehlich, Konrad/Koerfer, Armin/Redder, Angelika/Weingarten, Rüdiger (Hgg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation: diskursanalytische Untersuchungen. Opladen, 66–81.

Quasthoff, Uta M. (2003): „Entwicklung mündlicher Fähigkeiten". In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn, 107–120.

Quasthoff, Uta M. (2009): „Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 84–100.

Quasthoff, Uta M./Hartmann, Dietrich (1982): „Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen: zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen". In: Deutsche Sprache 10/1982, 97–118.

Quasthoff, Uta M./Kern, Friederike (2007): „Familiale Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern". In: Hausendorf, Heiko (Hg.): Gespräch als Prozess: linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen, 277–305.

Quasthoff, Uta M./Krah, Antje (2012): „Familiale Kommunikation als Spracherwerbsressource: das Beispiel argumentativer Kompetenzen". In: Neuland, Eva (Hg.): Sprache der Generationen. Mannheim (u.a.), 115–132.

Quasthoff, Uta M./Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2005): Abschlussbericht für das DFG-Projekt: orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen. Dortmund. (Qu. 34/7-3) [Online verfügbar unter: https://home.edo.tu-dortmund.de/~older/AbschlussberichtOLDER.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Rahn, Stefan (2011): „Sprachliches Handeln in mündlichen Hochschulprüfungen mit deutschen und ausländischen Studierenden". In: Prinz, Michael/Korhonen, Jarmo (Hgg.): Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum: Geschichte und Gegenwart. Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Helsinki, 27. bis 29. Mai 2010. Frankfurt am Main (u.a.), 373–387.

Rahn, Stefan (2014): „Wissensbearbeitung in mündlichen Hochschulprüfungen mit ausländischen Studierenden: exemplarische Analysen und Schlussfol-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gerungen für den studienbezogenen Deutschunterricht". In: Mackus, Nicole/Möhring, Jupp (Hgg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft: mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen, 215–230.

Rahn, Stefan (2022): Universitäre Prüfungsgespräche mit deutschen und internationalen Studierenden: eine gesprächsanalytische Studie aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache. Tübingen.

Rallis, Sharon F./Rossman, Gretchen B. (2009): "Ethics and trustworthiness". In: Heigham, Juanita/Croker, Robert A. (Hgg.): Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction. Basinkstone (UK)/New York (USA), 263–288.

Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs: Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen.

Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn" und „da". Tübingen.

Redder, Angelika (2014): „Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs". In: Hornung, Antonie/Carobbio, Gabriella/Sorrentino, Daniela (Hgg.): Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik: Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster/New York, 25–40.

Redder, Angelika (2019): „Diskursive und textuelle Eristik: Systematik und textuelle Analysen. In: Steinseifer, Martin/Feilke, Helmuth/Lehnen, Karin (Hgg.): Eristische Literalität: Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben. Heidelberg, 35–63.

Reershemius, Gertrud/Lange, Daisy (2014): „Sprachkontakt in der mündlichen Wissenschaftskommunikation". In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula / Slavcheva, Adriana (Hgg.): Gesprochene Wissenschaftssprache: korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg, 57–74.

Reetz, Lothar (2005): Situierte Prüfungsaufgaben: die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. [Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/index.shtml. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Reetz, Lothar/Hewlett, Clive (2008): Das Prüferhandbuch: eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg.

Rehbein, Jochen (1982a): „Zu begrifflichen Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch: das Wiedergeben eines Fernsehausschnitts bei türkischen und deutschen Kindern". In: Bausch, Karl-Heinz (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Düsseldorf, 225–281.

Rehbein, Jochen (1982b): „Worterklärungen türkischer Kinder". In: OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 22/1982, 122–157.

Rehbein, Jochen (1987): „Diskurs und Verstehen: zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache". In: Apeltauer, Ernst (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München, 113–172.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Rehbein, Jochen (1995): „Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede". In: Wohlrapp, Harald (Hg.): Wege der Argumentationsforschung. Stuttgart/Bad Cannstatt, 166–197.
Reimann, Gabi (2005): „Innovation ohne Forschung? Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung". In: Unterrichtsforschung 33/1, 52–69.
Reineke, Silke (2016): Wissenszuschreibungen in der Interaktion: eine gesprächsanalytische Untersuchung impliziter und expliziter Formen der Zuschreibung von Wissen. Heidelberg.
Reis, Oliver/Ruschin, Sylvia (2008): „Kompetenzorientiert prüfen: Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels". In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hgg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld, 45–57.
Ribeiro, Branca Telles (2006): "Footing, positioning, framing: are we talking about the same thing?". In: de Fina, Anna/Schiffrin, Deborah/Bamberg, Michael (Hgg.): Discourse and identity. Cambridge, 48–82.
Riebling, Linda (2013): „Heuristik der Bildungssprache". In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hgg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, 106–153.
Riedl, Alfred (2017): „Berufliche Bildung in Deutschland: System, migrationsbedingte Herausforderungen und pädagogische Aufgaben". In: Terrasi-Haufe, Elisabetta/Börsel, Anke (Hgg.): Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung. Münster/New York, 13–27.
Riemer, Claudia (2014): „Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hgg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: eine Einführung. Paderborn, 15–31.
Roberts, Celia/Sarangi, Srikant/Wakeford, Richard/Wass, Val (2000): "Oral examinations: equal opportunities, ethnicity, and fairness in the MRCGP". In: British Medical Journal 320/2000, 370–375.
Roelcke, Thorsten (2013): Definitionen und Termini: quantitative Studien zur Konstitution von Fachwortschatz. Berlin/Boston.
Roelcke, Thorsten ([2]2005): Fachsprachen. Berlin.
Rogozinska, Marta (2014): Korrekturen und Reparaturen in der mündlichen Wissenschaftskommunikation von L1- und L2-Sprechern. Wroclaw/Dresden.
Rolf, Eckard (1994): „Dialoge in Institutionen". In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hgg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen, 321–355.
Rösch, Heidi/Paetsch, Jennifer (2011): „Sach- und Textaufgaben im Mathematikunterricht als Herausforderung für mehrsprachige Kinder". In: Prediger, Susanne/Özdil, Erkan (Hgg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit: Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster (u.a.), 55–76.
Rost-Roth, Martina (1994): „Formen und Funktionen von Artefakten bei Nachfragen in simulierten Gesprächen". In: Bliesener, Thomas/Brons-Albert, Ruth

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(Hgg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen, 155–177.
Rost-Roth, Martina (1998): „Kommunikative Störungen in Beratungsgesprächen: Problempotentiale in inter- und intrakulturellen Gesprächskontexten". In: Fiehler, Reinhard (Hg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Wiesbaden/Opladen, 216–244.
Rothgang, Heinz/Müller, Rolf (2021): BARMER Pflegereport 2021: Wirkungen der Pflegereformen und Zukunftstrends. [Online verfügbar unter: https://www.bifg.de/media/dl/Reporte/Pflegereporte/2021/barmer-pflegereport-2021.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 25.08.2023]
Rowland-Morin, Pamela A./Burchard, Kenneth W./Garb, Jane L./Coe, Nicholas P.W. (1991): "Influence of effective communication by surgery students on their oral examination scores". In: Academic Medicine 66/3: 169–171.
Rüller, Horst (2005): „Kommunikation im Unterricht". In: Unterricht Pflege 4/2005, 11–22.
Rüller, Horst (2008): „Benotung mündlicher Prüfungen". In: Unterricht Pflege 2/2008, 33–38.
Sacher, Julia (2012): Sprechen über sich selbst als kontrastives Verfahren: die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen, Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Interview. Mannheim. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2012/pdf/selbstdarstellung.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Sacks, Harvey (1984): "Notes on methodology". In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hgg.): Structures of social action: studies in conversation analysis. Cambridge (u.a.), 21–27.
Sacks, Harvey (1992/1995): Lectures on conversation. Volume 1&2. Edited by Gail Jefferson. With an Introduction by Emanuel A. Schegloff. Malden (u.a.).
Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation" In: Language 50/4, 696–735.
Sander, Isa-Lou (2019): „Berufssprache – Registermodellierungen und Fördermöglichkeiten: Fragestellung und Forschungsmethodik einer empirischen Grundlagenstudie". In: Sprache im Beruf 2/1, 56–69.
Sass, Anne/Eilert-Ebke, Gabriele (2014): Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. Hamburg. [Online verfügbar unter: https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/BD_Szenarien_2014_web.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Schäfers, Frerk (2017): „Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren: empirische (Re-)Konstruktion von ‚Beratungen' in der Lehrerausbildung an einem Fallbeispiel". In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hgg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion: normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern, 216–257.
Schäfers, Frerk (2023): Expertise vermitteln: das Bezugssystem der Lerndimensionen. Theorie. Empirie. Konzeption. Göttingen: Georg-August-Universität.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

[Online verfügbar unter: https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/15003. Zuletzt zugegriffen am: 30.08.2024]
Schaper, Niclas/Hilkenmeier, Frederic (2013): Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten. [Online verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Scheffer, Simone/Fröhmel, Annette/Georg, Waltraud (2008): „Prüfung praktischer Fertigkeiten: performance-based Testing in der Medizin". In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hgg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld, 103–113.
Schegloff, Emanuel A. (2000): "On granularity". In: Annual Review of Sociology 26/2000, 715–720.
Schegloff, Emanuel A. (2007a): "A tutorial in membership categorization". In: Journal of Pragmatics 39/3: 462–482.
Schegloff, Emanuel A. (2007b): Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis. Cambridge.
Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): "Opening up closings". In: Semiotica 8/4, 289–327.
Schilling, Andrea (2001): Bewerbungsgespräche in der eigenen und fremden Sprache Deutsch: empirische Analysen. Frankfurt am Main (u.a.).
Schlenker-Schulte, Christa/Wagner, Susanne (2006): „Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz". In: Efing, Christian/Janich, Nina (Hgg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven. Paderborn, 189–213.
Schleppegrell, Mary J. (2004): The language of schooling: a functional linguistics perspective. New York/London.
Schlobinski, Peter (1992): Funktionale Grammatik und Sprachbeschreibung: eine Untersuchung zum gesprochenen Deutsch sowie zum Chinesischen. Opladen.
Schmidt, Axel (2016): „Am Rande der Praktik: körperliche Eigendynamiken und ihre Funktionalisierung am Beispiel von Reality-TV". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hgg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston, 205–228.
Schmidt, Herbert (1983): MHM. Der Anteil der Suprasegmentalia am Austausch von Rezipientensignalen in der gesprochenen französischen und deutschen Sprache. Konstanz.
Schmidt, Thomas/Schütte, Wilfried/Winterscheid, Jenny (2015): cGAT: Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2). [Online verfügbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/files/4616/Schmidt_Schuette_Winterscheid_cGAT_2015.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Schmölzer-Eibinger, Sabine (2013): „Sprache als Medium des Lernens im Fach". In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Helmut Johannes (Hgg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster (u.a.), 25–40.
Schneider, Kordula/Oetting-Roß, Claudia (2008): „Mündliche Prüfungen: eine Herausforderung für Lehrende und Lernende". In: Unterricht Pflege 2/2008, 4–9.
Schoell, Oliver/Carp, Ulrich (2017): „Kompetenzorientierte Aufgabenformate in Abschlussprüfungen berufsbildender Schulen". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt am Main (u.a.), 177–197.
Schropp, Helen/Dippold-Schenk, Katja (2018): „Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen (Anpassungs-)Qualifizierung: Entwicklung von Weiterbildungsformaten für Fach- und Sprachlernende im Bereich Pflege und Medizin". In: Sprache im Beruf 1/2, 133–152.
Schurz, Gerhard (1990): „Einleitung: 40 Jahre nach Hempel-Oppenheim". In: Schurz, Gerhard (Hg.): Erklären und Verstehen in der Wissenschaft. München, 11–30.
Schwabe, Meike (2006): „‚Ich weiß das da jetzt am besten auch': Agency im Sprechen anfallskranker Kinder und Jugendlicher". In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 7/2006, 201–223. [Online verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2006/heft2006.html. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Schwarze, Cordula (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch: eine empirische Untersuchung am Schnittpunkt von Argumentationsforschung, Gesprächsanalyse und Sprechwissenschaft. Frankfurt am Main (u.a.): Lang.
Schwarze, Cordula (2017): „Argumentation in didaktisch motivierter Interaktion: zum Gebrauch von Beispielen in einer Debatte". In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hgg.): Begründen – Erklären – Argumentieren: Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik. Tübingen, 189–204.
Schwenk, Eberhard/Klier, Wolfgang/Spanger, Jürgen (2012): PrüfungsPraxis: Markierungen auf dem Weg zu kasuistischen und kompetenzorientierten mündlichen Lehramtsprüfungen: prüfungsdidaktische Impulse: mit Video-DVD eines 45-minütigen Kolloquiums. Baltmannsweiler.
Schwiebert, L. Peter/Davis, Alan B./Jacocks, M. Alex (1992): "Reproducibility of oral exam grades and correlations with other measures of performance on three required third-year clerks". In: Evaluation & The Health Professions 15/2, 221–230.
Schwitalla, Johannes (1976): „Dialogsteuerung: Vorschläge zur Untersuchung". In: Berens, Franz-Josef/Jäger, Karl-Heinz/Schwitalla, Johannes (Hgg.): Projekt Dialogstrukturen: ein Arbeitsbericht. München, 73–104.
Schwitalla, Johannes (2006a): „Gespräche über Gespräche: Nach- und Nebengespräche über ausgeblendete Aspekte einer Interaktion". In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 7/2006, 229–247. [Online verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2006/ga-schwitalla.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schwitalla, Johannes ([3]2006b): Gesprochenes Deutsch: eine Einführung. Berlin.
Searle, John R. (1969): Speech acts. Cambridge.
Searle, John, R. (1983): Sprechakte: ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main.
Seddon, George Malcom/Pedrosa, M.A. (1990): "Non-verbal effects in oral testing". In: British Educational Research Journal 16/3, 305–308.
Selting, Margret (1991): „w-Fragen in konversationellen Frage-Antwort-Sequenzen". In: Reis, Marga/Rosengren, Inger (Hgg.): Fragesätze und Fragen. Referate anläßlich der 12. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Saarbrücken 1990. Tübingen, 263–288.
Selting, Margret (2016): „Praktiken des Sprechens und Interagierens im Gespräch aus der Sicht von Konversationsanalyse und Interaktionaler Linguistik". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hgg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2015. Berlin/Boston, 27–56.
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 10/2009, 353–402 [Online verfügbar unter: http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023].
Selting, Margret/Hinnenkamp, Volker (1989): „Einleitung: Stil und Stilisierung in der interpretativen Soziolinguistik". In: Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hgg.): Stil und Stilisierung: Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen, 1–23.
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2006): Altenpflege: eine Handreichung. Berlin.
Settelmeyer, Anke/Widera, Christian (2015): „Anforderungen ermitteln: ein Beitrag zur Diagnose und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen". In: Efing, Christian (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main (u.a.), 113–130.
Settelmeyer, Anke/Widera, Christina/Schmitz, Santina/Schneider, Kerstin (2017): Abschlussbericht 2.2.304. Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. [Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22304.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Severing, Eckart (2011): „Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung: eine Einführung". In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hgg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld, 15–36.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (2011): „Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf". In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hgg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld, 7–13.

Seyda, Susanne/Köppen, Robert/Hickmann, Helen (2021): Pflegeberufe besonders vom Fachkräftemangel betroffen. KOFA kompakt 10/2021. [Online verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/studien/susanne-seyda-helen-hickmann-pflegeberufe-besonders-vom-fachkraeftemangel-betroffen.html. Zuletzt zugegriffen am: 25.08.2023]

Seyfarth, Michael (2017): „Sprachlich-kommunikative Anforderungen als Basis von Curricula: ein Modell zur empirisch fundierten Curriculumsentwicklung". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt am Main (u.a.), 91–109.

Sidnell, Jack (2013): "Basic conversation analytic methods". In: Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (Hgg.): The handbook of conversation analysis. Malden (u.a.), 77–99.

Siemon, Jens (2016): „Sprachliche Konstruktion gesellschaftlich relevanten Wissens für die berufliche Bildung an ausgewählten Beispielen". In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hgg.): Sprache in der Bildung. Berlin/Boston, 421–443.

Silverman, David (1973): "Interview talk: bringing off a research instrument". In: Sociology 7/1, 31–48.

Silverman, David (1987): Communication and medical practice: social relations in the clinic. London.

Silverman, David ([4]2011): Interpreting qualitative data. London (u.a.).

Silverman, David/Jones, Jill (1976): Organizational work: the language of grading, the grading of language. London.

Sinclair, John McH./Coulthard, Malcom (1977): Analyse der Unterrichtssprache: Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Übersetzt, bearbeitet und herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm. Heidelberg.

Sikveland, Rein Ove/Solem, Marit Skarbø/Skovholt, Karianne (2021): "How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer". In: Linguistics and Education 61/2021, 1–23.

Skovholt, Karianne/Nordenström, Elin/Stokoe, Elizabeth (2019): "Evaluative conduct in teacher-student supervision: when students assess their own performance". In: Linguistics and Education 50/2019, 46–55.

Skovholt, Karianne/Solem, Marit Skarbø/Vonen, Maria Njølstad/Sikveland, Rein Ove/Stokoe, Elizabeth (2021): "Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality". In: Journal of Pragmatics 181/2021, 100–119.

Slavcheva, Adriana/Meißner, Cordula (2014): „*Also* und *so* in wissenschaftlichen Vorträgen". In: Fandrych, Christian/Meißner, Cordula/Slavcheva, Adriana

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(Hgg.): Gesprochene Wissenschaftssprache: korpusmethodische Fragen und empirische Analysen. Heidelberg, 133–151.
Sliedrecht, Keun Young/Van der Houwen, Fleur/Schasfoort, Marca (2016): "Challenging formulations in police interrogations and job interviews: a comparative study". In: Journal of Pragmatics 105/2016, 114–129.
Snow, Catherine E./Uccelli, Paola (2009): "The challenge of academic language". In: Olson, David R./Torrance, Nancy (Hgg.): The Cambridge Handbook of Literacy. Cambridge, 112–133.
Spaude, Magdalena/Settinieri, Julia (2018): „Alles ‚Bildungssprache'? Zur Relevanz allgemeinsprachlicher Fähigkeiten für den Bildungserfolg mehrsprachiger Grundschüler". In: Ricart Brede, Julia/Maak, Diana/Pliska, Enisa (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit", 2016. Stuttgart, 37–54.
Spiegel, Carmen (2006a): Interaktion im Deutschunterricht am Beispiel der Argumentationseinübung. Mannheim.
Spiegel, Carmen (2006b): „Argumentieren lernen im Unterricht: ein funktional-didaktischer Ansatz". In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hgg.): Argumentieren in Schule und Hochschule: interdisziplinäre Studien. Tübingen, 63–76.
Spiegel, Carmen (²2006c): „‚zum beispiel gibt es ja leute …': das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher". In: Deppermann, Arnulf/Hartung, Martin (Hgg.): Argumentieren in Gesprächen: gesprächsanalytische Studien. Tübingen, 111–130.
Spiegel, Carmen (2011): „Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede". In: Behrens, Ulrike/Eriksson, Birgit (Hgg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern, 35–54.
Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): „Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen". In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hgg.): Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband: Gesprächslinguistik. Berlin/New York, 1241–1251.
Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2002): „Selbstdarstellung im öffentlichen und beruflichen Gespräch". In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (Hgg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Radolfzell, 215–232. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner1.htm. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Spranz-Fogasy, Thomas (2006): „Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentationen in Gesprächen". In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hgg.): Argumentation in Schule und Hochschule. Tübingen, 27–39.
Spranz-Fogasy, Thomas (2010): „Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patienten-Gespräch". In: Deppermann, Arnulf/Reitemeier, Ulrich/Schmitt, Reinhold/Spranz-Fogasy, Thomas (Hgg.): Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Tübingen, 27–116.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Spreckels, Janet (2009a): „Erklären im Kontext: neue Perspektiven". In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler, 1–11.

Spreckels, Janet (2009b): „*ich hab einfach gedacht*: Stellungnahme und Positionierung durch *einfach* in Erklärinteraktionen". In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hgg.): Grammatik im Gespräch: Konstruktionen der Selbst- und Fremdspositionierung. Berlin (u.a.), 115–146.

Spreckels, Janet (2009c): „Mündliches Erklären im Deutschunterricht". In: Krelle, Michael/Spiegel, Carmen (Hgg.): Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler, 117–138.

Spreckels, Janet/Kotthoff, Helga (2009): "Communicating identity in intercultural communication". In: Kotthoff, Helga/Spencer-Oatey, Helena (Hgg.): Handbook of Intercultural Communication. Berlin, 415–439.

Stahns, Ruven (2016): „Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items: zur Operationalisierung des Konstrukts ‚Bildungssprache'". In: Didaktik Deutsch 21/41, 44–54.

Stary, Joachim (2001): „‚Doch nicht durch Worte nur allein …': die mündliche Prüfung". In: Berendt, Brigitte/Szczyrba, Birgit/Fleischmann, Andreas/Schaper, Niclas/Wildt, Johannes (Hgg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Kapitel H 2.1. Berlin, 1–30.

Steets, Angelika (2003): „Die Mitschrift als universitäre Textart: schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet". In: Ehlich, Konrad/Steets, Angelika (Hgg.): Wissenschaftlich schreiben: lehren und lernen. Berlin/New York, 51–64.

Steffan, Felix (2015): „Sprachlich-kommunikative Anforderungen im Berufsfeld Einzelhandel". In: Efing, Christian (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main (u.a.), 131–148.

Stegmüller, Wolfgang (1969): Wissenschaftliche Erklärung und Begründung: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Band 1. Berlin (u.a.).

Steinhoff, Torsten (2008): „Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren". In: Bons, Iris/Kaltwasser, Dennis/Gloning, Thomas (Hgg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. [Online verfügbar unter: www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Steinhoff, Torsten (2014): „Schriftliches Referieren". In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hgg.): Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte verfassen. Baltmannsweiler, 331–346.

Steuble, Annette (1983): „Zur Integration von nonverbaler Kommunikation (NVK) in die Gesprächsanalyse: exemplarische Analyse eines Prüfungsgesprächs". In: Keseling, Gisbert/Wrobel, Arne (Hgg.): Latente Gesprächsstrukturen: Untersuchungen zum Problem der Verständigung in Psychotherapie und Pädagogik. Weinheim/Basel, 175–231.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Steuble, Annette (1986): Integrative Konversationsanalyse: zum Zusammenhang von Sprache, nonverbaler Kommunikation und interaktiver Beziehung. Pfaffenweiler.

Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (2011): "Knowledge, morality and affiliation in social interaction". In: Stivers, Tanya/Mondada, Lorenza/Steensig, Jakob (Hgg.): The morality of knowledge in conversation. Cambridge, 3–24.

Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (2013): "Introduction". In: Stivers, Tanya/Sidnell, Jack (Hgg.): The handbook of conversation analysis. Malden (u.a.), 1–8.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Aus dem Amerikanischen von Soveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Vorwort zur deutschen Ausgabe von Heiner Legewie. Weinheim. [Englische Originalausgabe: Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, 1990]

Streeck, Jürgen (1979): „*Sandwich. Good for you.* – Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule". In: Dittmann, Jürgen (Hg.): Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen, 235–257.

Strube-Lahmann, Sandra/Vogler, Christine/Friedrich, Kai/Dassen, Theo/Kottner, Jan (2016): „Zentral und dezentral verortete Prüfungen in der Krankenpflege: Vergleich der Abschlussnoten der Jahre 2008–2013 im Land Berlin unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausbildungskonzepte". In: Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen 118–119/2016, 56–63.

Strübing, Jörg ([2]2008): Grounded Theory: zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.

Stude, Juliane (2003): Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern: erste Analysen des OLDER-Korpus. OLDER-Projektpapier 3.

Stukenbrock, Anja (2009): „Erklären – Zeigen – Demonstrieren". In: Spreckels, Janet (Hg.): Erklären im Kontext: neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler, 160–176.

Stukenbrock, Anja (2013): „Sprachliche Interaktion". In: Auer, Peter (Hg.): Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition. Stuttgart, 217–259.

Stukenbrock, Anja (2016): „Deiktische Praktiken: zwischen Interaktion und Grammatik". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hgg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2015. Berlin/Boston, 81–126.

Swender, Elvira (2003): "Oral proficiency testing in the real world: answers to frequently asked questions". In: Foreign Language Anuals 46/4, 520–526.

Tajmel, Tanja (2013): „Bildungssprache im Fach Physik". In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hgg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster, 239–256.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft: Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden.

Techtmeier, Bärbel (1997): „Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen VII: das Prüfungsgespräch". In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hgg.): Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 1. Halbband. Berlin/New York, 517–521.

Thielmann, Winfried (2009a): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen. Heidelberg.

Thielmann, Winfried (2009b): „Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten". In: Dalmas, Martine/Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne (Hgg.): Schreib- und Formulierungspraxen im Germanistikstudium in Deutschland, Frankreich, Italien. Akten der Villa Vigoni-Tagung 4.–7. Juni 2007, 47–54. [Online verfügbar unter: http://www.aperandosini.eu/aperandosini/pubblicazioni_files/v_vigoni_thuene.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]

Thielmann, Winfried (2018): „Anforderungen an die sprachlichen Qualifikationen von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund". In: Info DaF 45/4, 486–506.

Thurmair, Maria (1989): Modalpartikeln und ihre Kombinationen. Tübingen.

Toulmin, Stephen E. (2003): The uses of argument. Updated edition. Cambridge.

Toulmin, Stephen R. (1996): Der Gebrauch von Argumenten. Weinheim.

Trautmann, Caroline (2004): Argumentieren: funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Dialoge. Frankfurt am Main (u.a.).

Trautmann, Caroline (2006): „Argumentieren im Seminar". In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hgg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Tübingen, 107–121.

Tschirner, Erwin (2005): „Das ACTFL OPI und der Europäische Referenzrahmen". In: Babylonia 2/2005, 50–55.

Tschirner, Erwin (Hg.) (2012): Aligning frameworks of reference in language testing: the ACTFL Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages. Tübingen.

Tschirner, Erwin (2013): „Grammatisches Wissen und Grammatikprogression: textlinguistische Grundlagen". In: Fandrych, Christian/Galván Torres, Adriana R./Heidermann, Werner/Pless, Ulrike/Tschirner, Erwin (Hgg.): Text, Diskurs und Translation im Wandel: Transformationen in der lateinamerikanischen Germanistik. Tübingen, 35–61.

Tschirner, Erwin (2014): „Zur Skalierung von Deutsch als Bildungssprache: internationale Referenzrahmen im Vergleich". In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2013 mit dem Partnerland Brasilien. Göttingen, 89–104.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Tschirner, Erwin (2018): "Language testing: current practices and future developments". In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German: a Journal of the American Association of Teachers of German 51/2, 105–120.
Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf (2012): Assessing evidence of assigning CEFR ratings on the ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI) and the Oral Proficiency Interview by Computer (OPIc). Technical Report 2012-US-PUB-1. Prepared for: Language Testing International White Plains, NY. [Online verfügbar unter: https://www.languagetesting.com/pub/media/wysiwyg/research/OPIc-CEFR-Study-Final-Report.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (2016): „Einführung in den Sammelband". In: Tschirner, Erwin/Bärenfänger, Olaf/Möhring, Jupp (Hgg.): Deutsch als fremde Bildungssprache: das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik. Tübingen, 9–19.
Turjamaa, Riitta/Hynynen, Marja-Anneli/Mikkonen, Irma/Ylinen, Eeva-Riitta (2018): "Dialogic oral exam in nursing education: a qualitative study of nursing students' perceptions". In: Nurse Education in Practice 29/2018, 53–58.
Ulrich, Immanuel (2016): Gute Lehre in der Hochschule: Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen. Wiesbaden.
Ulsamer, Fleur (2002): Linguistik des Schweigens: eine Kulturgeschichte des kommunikativen Schweigens. Frankfurt am Main (u.a.).
Valerius, Brian (2005): Einführung in den Gutachtenstil: 15 Klausuren zum Bürgerlichen Recht, Strafrecht und Öffentlichen Recht. Berlin (u.a.): Springer.
van Eemeren, Frans H./Garssen, Bart/Verheij, Bart (1996): Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Rob (1992): Argumentation, communication, and fallacies: a pragma-dialectic perspective. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
van Eemeren, Frans H./Grootendorst, Rob/Jackson, Sally/Jacobs, Scott (1993): Reconstructing argumentative discourse. Tuscaloona/London: The University of Alabama Press.
van Langenhove, Luke/Harré, Rom (1999): "Introducing positioning theory". In: Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hgg.): Positioning theory: moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 127–137.
Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren: zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praxis. Tübingen: Niemeyer.
Vogt, Rüdiger (2009): „Die Organisation von Erklärprozessen im Unterricht". In: Vogt, Rüdiger (Hg.): Erklären: gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 203–225.
Vohle, Frank/Reimann, Gabi (2012): „Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotation". In: Schulz-Zander, Renate/Eickelmann, Birgit/Moser, Heinz/Niesyto, Horst/Grell, Petra (Hgg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9/2012, 413–429.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2010): „Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache". In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen, 107–132.

Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2013): „Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule". In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hgg.): Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster (u.a.): Waxmann, 41–57.

Völzing, Paul L. (1979): Begründen, Erklären, Argumentieren: Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg.

Vonen, Maria Njølstad/Solem, Marit Skarbø/Skovholt, Karianne (2022): "Managing students' insufficient answers in oral examinations". In: Classroom Discourse, 1–23.

von Kleist, Heinrich (1878): „Ueber die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden". In: Lindau, Paul (Hg): ‚Nord und Süd': mit einem Brief von Adolf Wilbrandt an den Herausgeber. Band 4, 3–7. [Originaltext ca. 1805]

von Kügelgen, Rainer (1986): Sprachunterricht im Fachunterricht: Interpretation des Zusammenhangs von sprachlichem und fachlichem Eindringen in ein mathematisches Problem am Beispiel der Unterrichtseinheit „Pythagoras" in einer Berufsvorbereitungsklasse für ausländische Schüler. Hamburg.

von Kügelgen, Rainer (2009): „Die Frage im Lehr-Lerndiskurs: Geschichte einer Funktionalisierung – Perspektiven einer Überwindung". In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 349–377.

von Polenz, Peter (1981): „Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung". In: Bungarten, Theo (Hg.): Wissenschaftssprache: Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription. München, 85–110.

Wagner, Klaus R./Wiese, Sybille (1989): „Typen kindlicher Erklärungsstrategien unter besonderer Berücksichtigung des Dortmunder Korpus der spontanen Kindersprache". In: Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (Hgg.): Dialoganalyse II: Referate der 2. Arbeitstagung. Tübingen, 223–236.

Wagner, Susanne/Günther, Christian/Schlenker-Schulte, Christa (2006): „Textlinguistik und (bzw. für) Schule: zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben". In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 4/2006, 402–423.

Wald, Benji (1978): „Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten". In: Quasthoff, Uta M. (Hg.): Sprachstruktur – Sozialstruktur: zur linguistischen Theorienbildung. Königstein (Taunus), 128–149.

Walther, Sabine (2001): Abgefragt?! Pflegerische Erstgespräche im Krankenhausalltag: eine linguistische Untersuchung von Erstgesprächen zwischen Pflegepersonal und Patienten. Bern (u.a.).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Warner-Garcia, Shawn (2014): "Laughing when nothing's funny: the pragmatic use of coping laughter in the negotiation of conversational disagreement". In: Pragmatics 24/1, 157–180.
Weatherall, Ann (2011): "*I don't know* as a prepositioned epistemic hedge". In: Research on language and social interaction 44/4, 317–337.
Weber, Peter (2018): „Förderung von Gesprächskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung". In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 275–284.
Weber, Ursula (1982): Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit: eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Tübingen.
Webersik, Julia (2015a): „Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe: Güteprüfung eines empirischen Verfahrens zur Evaluation von DaZ-Fördereffekten". In: Rösch, Heidi/Webersik, Julia (Hgg.): Deutsch als Zweitsprache: Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund", 2014. Stuttgart, 91–107.
Webersik, Julia (2015b): Gesprochene Schulsprache in der Primarstufe: ein empirisches Verfahren zur Evaluation von Fördereffekten im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Berlin (u.a.).
Wegner, Lars (2016): Lehrkraft-Eltern-Interaktionen am Elternsprechtag: eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung. Berlin/Boston.
Weidner, Beate (2017): Kommunikative Herstellung von Infotainment: gesprächslinguistische und multimodale Analysen einer TV-Kochsendung. Berlin/Boston.
Weingarten, Rüdiger (1994): „Zur Stilistik der Wissenschaftssprache: Objektivitäts- und Handlungsstil". In: Brünner, Gisela/Graefen, Gabriele (Hgg.): Texte und Diskurse: Methoden und Ergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen, 115–135.
Weinhold, Christine (1997): Kommunikation zwischen Patienten und Pflegepersonal: eine gesprächsanalytische Untersuchung des sprachlichen Verhaltens in einem Krankenhaus. Bern (u.a.).
Weinhold, Christine (2002): „‚Ich hab' bloß gesagt gnä' Frau ich brauch vier Binden.': eine gesprächsanalytische Untersuchung von Kommunikationsstörungen zwischen einer Krankenschwester und einer Patientin". In: Fiehler, Reinhard (Hg.): Verständigungsprobleme und gestörte Kommunikation. Radolfzell, 116–133. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/probleme/probleme.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Weinrich, Harald (1979): „Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches". In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, 1–13.
Weinrich, Harald (1993): Textgrammatik der deutschen Sprache. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. Mannheim (u.a.).
Weiß, Reinhold (2011): „Prüfungen in der beruflichen Bildung: ein vernachlässigter Forschungsgegenstand". In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hgg.):

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld, 37–52.
Welke, Klaus (1965): Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart. Berlin.
Wermbter, Katja (2012): „Wissenschaft im Gespräch: Diskurse und Muster in Hochschulkolloquien". In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 82/2012, 173–191.
Wermbter, Katja (2013): Mehrsprachigkeit im Kolloquium: zur mehrsprachigen Praxis am Beispiel von Kolloquien an deutschen Hochschulen. Mannheim. [Online verfügbar unter: http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/pdf/mehrsprachigkeit.pdf. Zuletzt zugegriffen am: 22.08.2023]
Werner, Birgit/Efing, Christian/Clauss, Marleen (2015): „‚Sprechen geht eher, das kommt auch immer auf den Jargon an': Analyse ausbildungsbezogener kommunikativer Anforderungen bei Schülern ohne Schulabschluss: Untersuchungen in einem Berufs-Bildungswerk (BBW)". In: Efing, Christian (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung: Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt am Main (u.a.), 71–89.
Westhoff, Klaus/Hagemeister, Carmen (2014): „Kompetenzorientierte mündliche Prüfungen: objektiv und valide". In: Gutenberg Lehrkolleg (GLK) der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Teaching is touching the future: emphasis on skills. Bielefeld, 171–180.
Wiesmann, Bettina (1997): „Pragmatische Analyse der mündlichen Sprachprüfung für ausländische Studienbewerber an deutschen Universitäten". In: Ehlich, Konrad/Redder, Angelika (Hgg.): Schnittstelle Didaktik: empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht. Regensburg, 225–249.
Wildt, Beatrix/Redecker, Doris (2008): „‚Prüfungscoaching': zur Vorbereitung von Studierenden auf die mündliche Prüfung: ein Werkstatt-Konzept". In: Dany, Sigrid/Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (Hgg.): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld, 200–217.
Wilkinson, Sue/Kitzinger, Celia (2003): "Constructing identities: a feminist conversation analytic approach to positioning in action". In: Harré, Rom/Moghaddam, Fathali M. (Hgg.): The self and others: positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts. Westport, CT, 157–180.
Wisniewski, Katrin/Bärenfänger, Olaf/Bordag, Denisa (2018): „Themenheft Schlüssel zum Bildungserfolg: sprachliche Kompetenzen fördern und bewerten". In: Info DaF 45/4, 395–400.
Wittneben, Karin (2003): Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer: Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik. Frankfurt am Main.
Wohlrapp, Harald ([2]2009): Der Begriff des Arguments: über die Beziehungen zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft. Würzburg.
Wong, Jean (2000): "Delayed next turn-repair initiation in native/non-native speaker English conversation". In: Applied Linguistics 21/1, 244–267.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wood, David/Bruner, Gerome/Ross, Gail (1976): "The rule of tutoring in problem solving". In: Journal of Child Psychology and Psychatry 17/1976, 89–100.
Wunderlich, Dieter (1976): Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt am Main.
Wyss, Eva Lia/Meißner, Iris/Schmidt, Holger (2015): „Klapperstorch oder Gebärmutter? Fachliches Argumentieren im human-biologischen Feld". In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbands 62/1, 74–85.
Wyss Kolb, Monika (2002): „Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern". In: Josting, Petra/Peyer, Ann (Hgg.): Deutschdidaktik und berufliche Bildung. Baltmannsweiler, 79–91.
Ylönen, Sabine (2006): „Training wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Materialien: Beispiel mündliche Hochschulprüfung". In: Ehlich, Konrad/Heller, Dorothee (Hgg.): Die Wissenschaft und ihre Sprachen. Bern (u.a.), 115–146.
Young, Ray/Faux II, William V. (2011): "Descriptions of difficult conversations between native and non-native English speakers: in-group-membership and helping behaviors". In: The Qualitative Report 16/2, 494–508.
Zielke, Andrea (1989): „Berufsfeldübergreifender, fachsprachlich orientierter Deutschunterricht". In: Deutsch lernen 14/2–3, 83–107
Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin (u.a.).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mündliche Prüfungen erfüllen eine Gatekeeping-Funktion: In der Pflegeausbildung dienen sie dazu, die berufliche Eignung der Kandidatinnen und Kandidaten zu überprüfen, und regulieren so den Zugang zum Beruf. Dennoch waren sie bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung.

Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Studie aus der Perspektive des Faches Deutsch als Zweitsprache. Dabei ist das Untersuchungsinteresse auf eine Rekonstruktion der sprachlichen Anforderungen gerichtet, die die Kandidatinnen und Kandidaten in der Prüfungsinteraktion bewältigen müssen. Am Material von Prüfungsgesprächen mit 29 Auszubildenden wird im ersten Schritt deren Musterhaftigkeit beschrieben, um auf dieser Folie im zweiten Schritt Unterschiede zwischen den Kandidatinnen und Kandidaten zu rekonstruieren. Unter Hinzuziehung weiterer Datenarten werden die interindividuellen Varianzen im dritten Schritt zu den institutionsseitigen Erwartungen in Bezug gesetzt.

Durch diesen methodischen Dreischritt gelingt es, die kommunikativen Praktiken herauszuarbeiten, die in dem gegebenen Setting als angemessen gelten. Damit leistet die Studie einen grundlegenden Beitrag zur Schärfung des Konstrukts der berufsbezogenen Bildungssprache.

www.ESV.info

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2024. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).