



**ERKLÄREN ALS SPRACHLICHES HANDELN
IM DaF- UNTERRICHT AN DER HOCHSCHULE
(EINE EMPIRISCHE ANALYSE AUS DER SICHT
DER FUNKTIONAL-PRAGMATISCHEN PERSPEKTIVE
AM BEISPIEL DER ANADOLU UNIVERSITÄT)**

Doktora Tezi

Özlem KAVAK

Eskişehir 2020

**ERKLÄREN ALS SPRACHLICHES HANDELN
IM DaF-UNTERRICHT AN DER HOCHSCHULE
(EINE EMPIRISCHE ANALYSE AUS DER SICHT
DER FUNKTIONAL-PRAGMATISCHEN PERSPEKTIVE
AM BEISPIEL DER ANADOLU UNIVERSITÄT)**

Özlem KAVAK

DOKTORA TEZİ

**Almanca Öğretmenliği Programı/ Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2020**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY



ÖZET

ALMANCA YABANCI DİL DERSLERİNDE DİLSEL EYLEM YÖNÜYLE “AÇIKLAMA”. (İŞLEVSEL EDİMBİLİM AÇISINDAN UYGULAMALI BİR ARAŞTIRMA ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Özlem KAVAK

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Almanca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2020

Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Bu çalışmada, Almanca Öğretmenliği Programında öğretim elemanının ve öğrencilerin kullandığı dilsel açıklamaların sınıf içinde nasıl gerçekleştiğinin tespit edilmesi, Almanca olarak işlenen derslerde dilsel açıklamalar için tipik örnekçelerin (sprachliche Handlungsmuster) ortaya konulması ve hangi tür dilsel açıklamalar kullanıldığının incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, İşlevsel Edimbilim Yöntemiyle 2015-2016 Öğretim yılı Bahar Döneminde “Almanca Gramer II”, “Karşılaştırmalı Ülke bilgisi II” derslerinde 60 saatlik bir ses kaydı alınarak analiz edilmiştir. Çalışmaya 4 öğretim elemanı ve 50 öğrenci katılmıştır. Sözlü verilerin yazıya çevrilmesinde EXMERaLDA yazılımı kullanılmıştır. “Almanca Gramer II” ve “Karşılaştırmalı Ülke bilgisi II” derslerinde kendine has örnekçeler elde edilmiştir. Dilsel açıklamada genelde üç açıklama türünden (açıklama-neden, açıklama-nasıl, açıklama-ne) faydalanılmıştır. Derste giriş, gelişme ve sonuç bölümünde yapılan dilsel açıklamalar incelendiğinde, giriş ve sonuç bölümünde aynı türden dilsel açıklamalar kullanıldığı görülmektedir. Gelişme bölümünde “Almanca Gramer II”, dersinde daha çok kısa dilsel açıklamalara yer verilirken, “Karşılaştırmalı Ülke bilgisi II” dersinde dilsel açıklamaların cümle halinde olduğu saptanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen verilerin ışığında, yabancı dil derslerindeki dilsel açıklamaların, derslerde daha da verimli hale gelmesini amaçlayan somut önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İşlevsel Edimbilimde Söylem Çözümlemesi, Almanca Yabancı Dil dersinde açıklamalar, Açıklamaların eylem örnekçeleri, Öğretim elemanın açıklamaları, Üniversite öğrencisinin açıklamaları.

ZUSAMMENFASSUNG

ERKLÄREN ALS SPRACHLICHES HANDELN IM DaF- UNTERRICHT. (EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG AUS DER SICHT DER FUNKTIONAL- PRAGMATISCHEN PERSPEKTIVE AM BEISPIEL DER ANADOLU UNIVERSITÄT)

Özlem KAVAK

Abteilung für Fremdsprachendidaktik

Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Juli 2020

Betreuer: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

In dieser Arbeit wurde beabsichtigt, die sprachlichen Erklärungen der Lehrkraft und der Studenten der Abteilung für Deutschlehrerausbildung im Hinblick auf die Umsetzung des Erklärens im Unterricht, das Vorhandensein von typischen Handlungsmustern und die auftretenden Formen des Erklärens zu untersuchen. Unsere Daten wurden mit der funktional-pragmatischen Methode analysiert. Es wurden 60 Unterrichtsstunden im Jahr 2015-2016 im zweiten Studiengang in den Lehrveranstaltungen “Deutsche Grammatik II”, “Vergleichende Landeskunde II” aufgenommen. Es beteiligten sich vier Lehrkräfte und 50 Studenten. Die schriftliche Umsetzung der Daten wurde mit der EXMARaLDA-Software verwirklicht. “Deutsche Grammatik II” und “Vergleichende Landeskunde II” zeigen typische sprachliche Handlungsmuster auf. Man trifft auf drei Erklärtypen (Erklären-warum, Erklären-wie, Erklären-was). Bei der Untersuchung der sprachlichen Erklärungen in den Sequenzinitiiierungen, im Sequenzkern und Sequenzbeendigung kommt zum Vorschein, dass sich in den Sequenzinitiiierungen und Sequenzbeendigungen Gemeinsamkeiten befinden. Im Sequenzkern “Deutsche Grammatik II” erscheinen die sprachlichen Erklärungen wortartig, dagegen wird in “Vergleichende Landeskunde II” in Sätzen erklärt. Es wurde in Anlehnung an die erworbenen Daten konkrete Vorschläge für eine effektivere Realisierung der sprachlichen Erklärungen in Fremdsprachenunterricht gegeben.

Schlüsselwort: Funktional-pragmatische Diskursanalyse, Erklärungen im DaF-Unterricht, Handlungsmuster des Erklärens, Lehrkarfterklärungen, Studentenerklärungen.

ABSTRACT

EXPLANATION AS LANGUAGE ACTIVITY IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS.

(AN EMPIRICAL EXAM FROM THE VIEW OF THE FUNCTIONAL–
PRAGMATIC PERSPECTIVE ON THE EXAMPLE OF THE ANADOLU
UNIVERSITY)

Özlem Kavak

Department of Foreign Language Education

Program in German Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Education Sciences, July 2020

Supervisor: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

In this study, it was aimed to determine the linguistic explanations of the lecturer and students of the department of German language teaching with regard to the implementation of explanations in class, to reveal typical examples (sprachliche Handlungsmuster) for linguistic explanations in German lessons and to examine what kind of linguistic explanations are used. Data was analyzed by using a functional pragmatic method in the Spring Semester of the 2015-2016 academic year by taking a 60 hour audio recording in the courses "German Grammar II" and "Comparative Country Knowledge II". Four lectures and 50 students participated in the study. EXMERaLDA software was used to translate verbal data into writing. In the "German Grammar II" and "Comparative Country Knowledge II" courses specific examples were gained. In linguistic explanation, generally three types of explanation (explain-why, explain-how, explain-what) were used. When the linguistic descriptions practiced in the introduction, development and conclusion section of the course are examined, it has been observed that same types of linguistic descriptions are used in the introduction, development and conclusion section. In the development section, in "German Grammar II" course, mostly short word-like linguistic explanations are introduced whereas in "Comparative Country Knowledge II" linguistic explanations are determined in sentences. At the end of the analysis, in consideration of the data obtained, revealing the linguistic explanations in the foreign language lessons, makes the lessons more efficient.

Keywords: Functional-pragmatic discourse analysis, Explanations in German as a foreign language, the patterns of the explanations, Lecturer explanations, Undergraduate student explanations.

DANKWORT

Für die Ermöglichung der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit möchte ich zuallererst an das Personal der DaF- Didaktik Abteilung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität zu Eskişehir vor allem dem Lehrstuhlleiter der deutschen Abteilung Prof. Dr. Yüksel KOCADORU, DR. Şerife ÇELIKKAYA, Dr. Gönül KARASU, Lehrbeauftragte Geraldin RAABE und natürlich den beteiligten Studenten meinen Dank aussprechen. Ohne ihre Unterstützungen wäre es für mich unmöglich gewesen, meine Tonaufnahmen zu verwirklichen.

Als weiteres möchte ich mich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Ayhan BAYRAK für seine freundliche Unterstützung und wissenschaftlichen Ratschlägen bedanken.

Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. Ali GÜLTEKİN und nochmals Prof. Dr. Yüksel KOCADORU für ihre wegweisenden linguistischen Perspektiven und Kritiken während meiner Forschungsarbeit.

Besonders zu Dank verpflichtet fühle ich mich gegenüber Prof. Dr. Seyyare DUMAN, die mir mit ihrer solidarischen fachlichen Kritik stets zur Seite stand. Erklären als sprachliche Handlung an der Hochschule als Forschungsthema geht zurück auf Anregungen von Dr. Gönül KARASU und Prof. Dr. Seyyare DUMAN.

Mein persönlicher Dank gilt Dr. Roland Eid für das Korrekturlesen und seine Motivation und Hasan Burak ERÖZDEMİR für seine technische Unterstützung.

Özlem KAVAK

Eskişehir 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Özlem KAVAK

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
TITELSEITE.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT	v
DANKWORT	vi
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xii
ABLAUFDIAGRAMM	xiii
BEISPIELE	xiv
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	xvi
1. EINLEITUNG	1
1.1. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit.....	1
1.2. Methodische Vorgehensweise	6
1.3. Aufbau der Untersuchung	7
1.4. Zum Datenkorpus und Datenerhebung der Arbeit	9
1.4.1. Verwendete Transkriptionsverfahren	9
1.5. Forschungsüberblick und Arbeiten im Zusammenhang zu diesem Thema ..	11
2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	15
2.1. Pragmatik, Pragmalinguistik	15
2.2. Funktionale Pragmatik.....	18
2.2.1. Funktional-pragmatische Diskursanalyse	20
2.3. Sprache als Sprechhandlungen	23

	<u>Seite</u>
2.3.1. Sprechakttheorie	25
3. THEMATISCHER HINTERGRUND	32
3.1. Termini Institution und institutionelles Handeln	32
3.1.1. Sprachliches Handeln in der Schule	36
3.1.2. Sprachliches Handeln in der Hochschule	39
3.1.3. Das sprachliche Handeln der Lehrer und der Lerner	41
4. ERKLÄREN ALS SPRACHLICHE HANDLUNG	47
4. 1. Das Erklären aus unterschiedlichen Perspektiven	47
4.1.1. Das Erklären aus der wissenschaftlichen Perspektive	47
4.1.1.1. Deduktiv-nomologische Erklärung.....	48
4.1.1.2. Induktiv-statistische Erklärung.....	50
4.1.2. Die funktional-pragmatische Perspektive.....	52
4.2. Sprechakt und Handlungsmuster des Erklärens	54
4.3. Handlungsmuster im Unterricht	61
4.3.1. Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster	61
4.3.2. Rätselraten	64
4.3.3. Lehrervortrag	66
4.3.4. Begründen.....	71
4.4. Erklären als unterrichtliches Handeln.....	73
4.4.1. Formen des unterrichtlichen Erklärens	75
4.4.1.1. Erklären-warum.....	75
4.4.1.2. Erklären-wie.....	80
4.4.1.3. Erklären-was	84
4.5. Sprachliches Erklären im Seminar „Deutsche Grammatik II“	86
4.5.1. Sequenzinitiierungen	87

	<u>Seite</u>
4.5.2. Sequenzkerne.....	95
4.5.3. Sequenzbeendigung	103
4.5.4. Ablaufdiagramm im Seminar „Deutsche Grammatik II“	107
4.6. Sprachliches Erklären im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“	109
4.6.1. Sequenzinitiierungen	109
4.6.2. Sequenzkern	114
4.6.3. Sequenzbeendigung	127
4.6.4. Ablaufdiagramm im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“	129
5. SCHLUSSFOLGERUNG.....	132
LITERATURVERZEICHNIS	139
ANHÄNGE	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 2. 1. Sprechakt-Modelle	28
Tabelle 4. 1. Terminologien im Bereich der konklusiven Sprechhandlungen	777
Tabelle 4. 2. Einteilung der Initiierung der Kategorieerklärungen	94
Tabelle 4. 3. W-Fragen in Erklär-Sequenzen in grammatikalischen Kategorien.....	94
Tabelle 4. 4. Inhaltlich relevante Studentenbeiträge von Erklär-Sequenzen in grammatikalischen Kategorien.....	95
Tabelle 4.5. Rhematische Äußerungen Schülerbeiträge von Erklär-Sequenzen in grammatikalischen Kategorien	99

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 4.1. Deduktiv-nomologisches Erklärschema.....	48
Abbildung 4. 2. Erklären als Architerm	57



ABLAUFDIAGRAMM

	<u>Seite</u>
Ablaufdiagramm 4.2. Das Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen.....	62
Ablaufdiagramm 4.3. Erklären im Seminar „Deutsche Grammatik II“.....	108
Ablaufdiagramm 4.4. Erklären im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“	130



BEISPIELE

	<u>Seite</u>
Beispiel 4.1. Bildung von Relativsätzen	63
Beispiel 4.2. Konjunktion.....	65
Beispiel 4.3. Der Indefinitivartikel	66
Beispiel 4.4. Fehlerkorrektur	69
Beispiel 4.5. Indefinitartikel	72
Beispiel 4.6. Fehlerkorrekturen	78
Beispiel 4.7. Wegbeschreibung	82
Beispiel 4.8. Relativsätze	85
Beispiel 4.9. Indefinitpronomen	87
Beispiel 4.10. Indefinitpronomen „Alle oder Jeder, Jedes, Jede“	88
Beispiel 4.11. Indefinitpronomen und Artikel.....	90
Beispiel 4.12. Bildung Relativsätzen mit Relativpronomen nach einer Präposition	92
Beispiel 4.13. Konjunktionen	96
Beispiel 4.14. Relativpronomen.....	97
Beispiel 4.15. Relativpronomen mit Präpositionen	98
Beispiel 4.16. Übung zu Indefinitpronomen	100
Beispiel 4.17. Bildung von Relativsätzen	101
Beispiel 4.18. Bildung von Relativsätzen	101
Beispiel 4.19. Übungen mit Relativpronomen	103
Beispiel 4.20. Übungen mit Relativpronomen	104
Beispiel 4.21. Verben mit Präpositionen.....	104
Beispiel 4.22. Präpositionen mit Verben.....	105
Beispiel 4.23. Übungen mit Relativpronomen	106
Beispiel 4.24. Bilder erklären	109
Beispiel 4.25. Filmausschnitte	110
Beispiel 4.26. Filmausschnitte	111
Beispiel 4.27. Bilder erklären.....	112
Beispiel 4.29. Filmausschnitt.....	116
Beispiel 4.30. Filmausschnitt.....	116
Beispiel 4.31. Filmausschnitt.....	117

	<u>Seite</u>
Beispiel 4.32. Filmausschnitt.....	117
Beispiel 4.33. Deutsche Sprichwörter.....	118
Beispiel 4.34. Deutsche Sprichwörter.....	119
Beispiel 4.35. Deutsche Sprichwörter.....	120
Beispiel 4.36. Deutsche Sprichwörter.....	120
Beispiel 4.37. Deutsche Sprichwörter.....	121
Beispiel 4.38. Deutsche Redensarten.....	122
Beispiel 4.39. Deutsche Redensarten.....	124
Beispiel 4.40. Deutsche Redensarten.....	125
Beispiel 4.41. Deutsche Redensarten.....	127
Beispiel 4.42. Deutsche Redensarten.....	128
Beispiel 4.43. Deutsche Redensarten.....	128

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	: Abbildung
vgl.	: vergleiche
z. B.	: zum Beispiel
Std.	: Student
Stdn.	: Studentin
Lktn.	: Lehrkraft
Aufl.	: Auflage
bzw.	: beziehungsweise

1. EINLEITUNG

1.1. Fragestellung und Zielsetzung der Arbeit

Erklärungen nehmen im privaten, wie im gesellschaftlichen Leben von Menschen eine wesentliche Rolle ein. Der Mensch erkundet seine Umwelt, indem er nach Erklärungen sucht. Unsere Neugier fängt mit der Geburt an und endet mit dem Tod. Kleinkinder entdecken ihre Umwelt durch Fragen, und die Bezugsperson versucht ihnen mit ihren Erklärungen Wissen von der Wirklichkeit zu vermitteln. Vor allem suchen wir bestrebt nach Erklärungen, wo Dinge uns unglaublich erscheinen. Denken wir an Zaubertricks. Nach dem ersten Staunen kommt die Suche nach Erklärungen, wie der Trick funktioniert. Der Drang nach Erklärungen in unserem Leben ist so groß, dass wir sogar dort erklären wollen, wo keine zu finden sind. Wir erklären zum Beispiel spektakuläre Tore im Fußballspiel damit, dass der Spieler Glück hatte. Sogar bei Schicksalsschlägen die wir erleben, suchen wir nach Erklärungen. Dabei geht es eher um die Form von Erklärungen, die aus unserem Weltbild geformt sind.

Bartelborth (2007, S. 10) definiert das Erklären folgendermaßen:

„Das Erklären ist ein zentraler Bestandteil unseres Lebens und Verstehens unserer Umwelt und Voraussetzung für ein Eingreifen in sie (...) Wissenschaftstheoretiker sehen hier eine deutliche Kontinuität zwischen alltäglichen Zielen und Vorgehensweisen und wissenschaftlichen Aktivitäten. Es ist deshalb auch kein Zufall, dass auch für die Wissenschaft das Erklären ein zentrales Ziel darstellt. Wie wichtig es für unsere Erkenntnisse im Allgemeinen ist, belegt der aufgezeigte Zusammenhang zum Begründen unserer Behauptungen. Tatsächlich lassen sich Schlussweisen im Alltag und in der Wissenschaft am besten als Schlüsse auf die beste Erklärung rekonstruieren. Wir stellen verschiedene Hypothesen auf und vergleichen ihre Erklärungskraft.“

Erklärungen sind für uns Wegweiser im Leben für die Erforschung der Wirklichkeit. Die Erklärungen sind Hilfsmittel für die Bestätigung unserer Theorien mit der Wirklichkeit. Wenn wir auf etwas stoßen, welches wir in unserem Wissen nicht einordnen können, suchen wir schnell nach Hypothesen, die das Phänomen am besten erklären kann.

Schlägt man im Wörterbuch nach, so steht für das Erklären „...mit Worten deutlich, verständlich machen, klar machen; Syn. erläutern; (jmdm.) einen Begriff, einen Zusammenhang erklären...“ (Bertelsmann, 2004, S. 432). Zu Erklären bedeutet, dem Verständnis einer Sache zu nahe zu kommen, etwas zu verdeutlichen und den Sachverhalt zu begründen. Man sucht meistens nach kausalen Zusammenhängen.

Die Kausalität des Erklärens wird durch das klassische Erklärmodell von Hempel/Oppenheim (1965) unterstützt. Das deduktive-nomologische Erklärmodell (D-N-Modell) beschreibt, dass jede Erklärung einen Erklärgegenstand (Explanandum) benötigt. Mit Hilfe von erklärenden Sätzen (Explanans) wird es in eine Logik gebracht. In dieser Logik müssen die allgemeinen Voraussetzungen (Antecedenz- Bedingungen) und die naturwissenschaftliche Gesetze eine Beziehung vorweisen. Die kausale Erklärung ist allerdings nicht die einzige. Es gibt auch noch die funktionalen Erklärungen “Wie-Fragen” oder die semantische Erklärung “Was-Fragen” (Neumeister, 2009, S. 16-17). Alle Erklärtypen haben die Gemeinsamkeit, dass sie Wissen vermitteln und das Wissensdefizit des Adressanten decken. Ziel des Erklärens ist es, das deklarative oder prozedurale Wissen zu formen und dieses Wissen dem Adressanten Verstehen zu geben.

Das Erklären in der wissenschaftlichen Perspektive stützt sich auf deduktiv-hypothetische Theorienbestätigung (DH). „Dabei stellt man eine Theorie T als eine Arbeitshypothese und zieht aus ihr und weiteren Hilfsannahmen H deduktive Schlussfolgerungen D über beobachtbare Ereignisse. Treffen diese ein, ist die Theorie dadurch gestützt; treten sie hingegen nicht ein, so ist die Theorie geschwächt oder sogar widerlegt“ (Bartelborth, 2007, S. 8). Das schlussfolgernde Denken ermöglicht uns aus einer Ursache die sich daraus ableitende Wirkung zu erkennen und zu verstehen, und dadurch den Sachverhalt zu erschließen. Wir können Wirkungszusammenhänge und Regelmäßigkeiten, sowie ähnliche Strukturen erkennen, und Neues auf bereits vorhandenes Wissen übertragen.

Genau an diesem Punkt, stellten wir uns die Frage, wie Erklärprozesse in der Schule verwirklicht werden. Es ist jedem bewusst, dass vor allem in der Schule, wo sprachliche Handlungen von Bedeutung sind, viel erklärt werden muss. „Die sprachlichen Äußerungen kennzeichnen diese Institution wie kaum etwas anderes. Wahrscheinlich wird in wenigen anderen Institutionen so viel gesprochen wie in der Schule“ (Ehlich/Rehbein, 1989, S. 1).

Für Lehrende zählt das Erklären in der Institution Schule zu den Hauptaufgaben ihres Berufsalltags. Doch die Durchführung dieser Tätigkeit kann nur schwer reflektiert werden. Nach einer gelungenen Erklärung muss das Verstehen der Sache verwirklicht werden. „Beim Bestimmen von Verstehenselementen gilt es also immer, den zu verstehenden Sachverhalt simultan aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler und des Faches zu denken. Das Bestimmen von Verstehenselementen ist schwieriger, als es auf

den ersten Blick aussieht“ (Drollinger-Vetter, 2011, S. 326). Das Formulieren von Verstehenselementen ist nicht einfach, denn man muss die eigenen kognitiven Strukturen sprachlich so wiedergeben, dass sie für die Lernenden einen Sinn haben. Hier ist fachliches Wissen sowie Erfahrung bei der Wissensvermittlung gefragt. Erklärungen zu den Verstehensprozessen müssen den Sinnfluss des Lernenden unterstützen und befestigen.

Das Verstehen zu vermitteln, hängt von vielen Faktoren ab. Wenn man an den Fremdsprachenunterricht denkt, so sieht man die Fülle der erklärungsbedürftigen Unterrichtsinhalte. Wie zum Beispiel; Erklärungen von Arbeitsanweisungen, Aufgaben, Hausaufgaben, Wörtern und komplexen fremdsprachlichen Inhalten. Die teilweise in der Muttersprache, als auch in der gelernten Fremdsprache stattfinden. Es ist interessant zu wissen, wie das Verstehen durch Erklärungen in der Schule realisiert wird.

Die Forschungen, die im schulischen Kontext gemacht wurden, waren nicht ausreichend. In der Blütezeit der Sprechaktheorie in der deutschen Linguistik am Ende der 70er und Anfang der 80er Jahren, wurde das Erklären vorerst als isolierter Sprachhandlungstyp erforscht. Doch sie wurde kritisiert, wegen ihrer Vernachlässigung der Hörer und der Satzverhaftetheit. Mit den damaligen Methoden wurde die interaktive Natur von Erklärprozessen sehr wenig berücksichtigt. Gerade in diesem Prozess findet aber das Erklären statt (Spreckels, 2009, S. 1). „Die Ergebnisse aus verschiedenen Forschungssträngen deuten darauf hin, dass die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen letztlich im konkreten kommunikativen Prozess bestimmt wird“ (Nickolaus, 2007, S. 427).

Hohenstein (2006, S. 60) unterscheidet zwischen Erklärungen, die in einem Handlungsprozess entstehen und die ergebnisorientierten sind. Nach Kiel (1999, S. 6) stützen sich die Erklärungsmodelle nicht auf empirischen Grundlagen. In diesen Modellen findet man zwar ein ideales Erklären, aber dies entspricht nicht den Erklärprozessen in der Praxis.

Deshalb machten wir uns zur Aufgabe, die Erklärprozesse in den Lehrveranstaltungen „Deutsche Grammatik II“ und „Vergleichende Landeskunde II“ an der Anadolu Universität zu untersuchen. Unsere qualitative Untersuchung befasst sich mit den Erklärprozessen zwischen der Lehrkraft und den Studenten. Es geht also darum, wie die Beteiligten das gegenseitige Erklären verwirklichen, um den Lehr- Lernprozess zu aktivieren und zu verbessern. Wir werden in dieser Arbeit auf unterschiedliche

Perspektiven des Erklärens kurz eingehen, doch unser Anliegen besteht in erster Linie darin, uns auf den schulischen Kontext des Erklärens zu konzentrieren.

Erklären bedeutet eigentlich Wissensvermittlung, bzw. auch das Verstehen des Lernenden zu realisieren. Diese Arbeit hat zum Ziel, auf der Basis von Theorien und durch Beobachtungen Erkenntnisse bezüglich des Erklärens zu gewinnen und auf folgende Fragen eine Antwort zu finden:

- Kann man das sprachliche Erklären in der Lehrveranstaltung bestimmten Formen des Erklärens zuordnen?
- Wie erklärt die Lehrkraft das zu vermittelnde Wissen in Sequenzinitierungen, im Sequenzkern und Sequenzbeendigung?
- Welche Aufgabe kommt dem Studenten beim unterrichtlichen Erklären zu?
- Gibt es für das Erklären in der Lehrveranstaltung einen typischen Handlungsverlauf?

Besonders um die Frage zu klären, wie eine Lehrkraft mit Hilfe von Erklärungen das Wissen vermittelt, ist in der institutionell geprägten Sprache von großer Bedeutung. Der Lehrende hat die Aufgabe, den Lernstoff didaktisch vorzubereiten und zugleich den Lerninhalt zu beschreiben, zu erklären, zu übertragen und zu vermitteln. Die Fähigkeit zu erklären, etwas darzulegen, warum etwas so ist wie es ist, benötigt eine fachliche Kompetenz des Lehrenden.

Schmidt-Thieme (2014, S. 1076-1077) beschreibt diese Kompetenz folgendermaßen:

„In Darstellungen des Professionswissens von Lehrern findet sich Erklären innerhalb des „pedagogical content knowledge“ im Wissen über das Verständlichmachen von Inhalten (making comprehensible). Der Erklärkompetenz wird als Teil des Professionswissens von Lehrerinnen und Lehrern in den nationalen wie internationalen Vergleichstudien (COACTIV, TEDSM) zentrale Bedeutung zugewiesen. In der COACTIV-Studie konnte sogar bereits die Bedeutung der Erklärkompetenz für Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs von Schülern empirisch nachgewiesen werden.“

Erklärkompetenz ist also ein wichtiger Bestandteil des fachdidaktischen Wissens. Es ist auch zu unterstreichen, dass diese Kompetenz die Unterrichtsqualität und den Lernzuwachs von Lernenden beeinflusst. Aus verschiedenen Forschungen stellt sich heraus, „dass die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen letztlich im konkreten kommunikativen Prozess bestimmt wird“ (Nickolaus, 2007, S. 427). Die sprachliche

Handlung des Lehrenden beeinflusst seine erklärende Handlung, die wiederum von seinem Professionswissen abhängt.

Das fachliche und pädagogische Wissen des Lehrenden ist Voraussetzung für die Wissensvermittlung in der Schule. Es soll vermerkt werden, dass hierzu noch andere Faktoren eine Rolle spielen. Das wären: eine gut durchdachte Organisation des Unterrichtes, einen guten Überblick über das Curriculum, eine schnelle Herstellung von Querverbindungen zwischen dem aktuellen Unterrichtsthema und anderen Themen im Curriculum. Der Lehrende soll in der Lage sein, den Unterricht auch kurzfristig an die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden anzupassen und unerwartete Beiträge aufzugreifen und produktiv zu integrieren (Lipowsky, 2007, S. 29).

In der Institution Schule gilt, dass die sprachlichen Regeln der Institution eingehalten werden müssen. Aus diesem Grund ist es notwendig vorerst zu wissen, was unter sprachliches Handeln in der Institution Schule verstanden wird, um zu verstehen, worin erklärende Handlungen im Unterricht bestehen, und wie sie realisiert werden.

Nach Wunderlich (1972, S. 38) werden neue Formen der Sprechhandlungen für die spezifischen Aufgaben der Schule entwickelt. Je nachdem werden Aufforderungen zu Anweisungen oder Anordnungen, unter der Berücksichtigung von bürokratischen und organisatorischen Prozessen, sowie kulturelle Rituale und andere Faktoren.

Auch Sphanel (1973) und Rath (1979) sind der Meinung, dass die Sprache des Lehrenden den Lernprozess beeinflusst, und dass eine institutionalisierte sprachliche Rollenverteilung herrscht. „Insbesondere im noch vorherrschenden Frontalunterricht sind die Interaktionsrollen strikt verteilt und die Redechancen werden ausschließlich vom Lehrer vergeben“ (Koerfer, 1978, S. 79).

Es wird deutlich, dass der Lehrer in der Schule mit seiner Rolle als Wissensvermittler dominant ist. Er bestimmt die Struktur der Kommunikation zum gesellschaftlichen Zweck der Institution. Durch seine ihm erteilten Vorrechte kann er den Verlauf der Kommunikation leiten. Doch die Leitung des Unterrichts führt dazu, „dass die Schüler ihr Lernen nicht selbst in die Hand nehmen. Sie werden nicht dazu ermutigt, individuelle, ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen gemäße Lernwege zu erkunden, sondern werden vielmehr in Abhängigkeit vom Lehrer gehalten“ (Huneke, 1997, S. 74).

Es zeigt sich eine Paradoxie der schulischen Wissensvermittlung. Denn die Schule geht der Aufgabe nach, die Schüler für die Zukunft vorzubereiten. „Obwohl die Lehre also, dem offiziell propagierten Schulzweck zufolge, für die Wirklichkeit erfolgt,

erzwingt die innere Struktur der Institution die Trennung von ihr...“ (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 171).

Dieser Widerspruch führt dazu, dass eine institutionsbedingte Macht und Asymmetrie zwischen Lehrern und Schülern herrscht. Die Schüler stimmen ihr Verhalten in hohem Maß auf die Erwartungen des Lehrers ab. Die Schüler formen sich nach dem Bild, das sich der Lehrer von ihnen macht. Sie versuchen die Leistungserwartungen der Lehrer, und somit der Institution, zu erfüllen. „Durch den Schulungsprozess müssen die allgemein gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Kontinuität, wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Wissens garantiert werden“ (ebda., S. 168).

Es dürfte deutlich geworden sein, dass der Lehrer in einem Spannungsfeld handelt, das nach den Anforderungen und Ansprüchen der Institution und der Gesellschaft gefasst wurden. Die sprachlichen Handlungen fassen Becker-Mrotzek/Vogt, (2001, S. 9) folgendermaßen zusammen:

„Zusammenfassend kann man also festhalten, dass Unterricht ein Komplexes, institutionell organisiertes Geschehen ist, an dem kommunikative, soziale, affektive und kognitive Prozesse beteiligt sind, dass dem Zweck dient, der nachfolgenden Generation das nötige fachliche, soziale und kulturelle Wissen einer Gesellschaft zu vermitteln.“

Auch die Kommunikation der Hochschule ist geprägt von den institutionellen Bedingungen. Als Lieferant von Wissen und Qualifikationen ist sie in besonderem Maße aufgefordert, ihre Produkte aktuell zu halten, denn von ihrer Qualität hängt die Leistung aller anderen gesellschaftlichen Subsysteme ab. Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen ist es interessant zu wissen, welchen Beitrag das Erklären in dieser Institution leistet, und wie die Lehrkraft seine sprachlichen Erklärungen in den Lehrveranstaltungen realisiert.

1.2. Methodische Vorgehensweise

Als Grundlage für unsere Arbeit sollen Tonaufnahmen in den Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir dienen. Durch die Aufzeichnungen haben wir die Möglichkeit die Daten wiederholt anzuhören und zu bearbeiten. Im Mittelpunkt unserer Forschungsinteresse stehen die sprachlichen Erklärprozesse der Lehrkraft und der Studenten. Deshalb machen wir Gebrauch von der funktional-pragmatischen Diskursanalyse als Forschungsmethode.

Brünner und Graefen (1994, S. 13) beschreiben die Diskursanalyse folgendermaßen:

„Ihre Analyse setzt aufwendige Verfahren und der Aufzeichnung und der Transkription voraus...Die Diskursanalyse betont demgegenüber die Vorgeformtheit des sprachlichen Handelns durch gesellschaftliche Zwecke und institutionelle Bedingungen und zielt darauf, das *Wozu*, die Zweckgerichtetheit des Handelns zu rekonstruieren.“

Sie beschäftigt sich mit sprachlichen Handlungen als soziale Handlungen, die in ihrem Gesamtzusammenhang untersucht werden. Die zugrunde liegenden Zwecke des sprachlichen Handelns und die sprachlichen Handlungsmuster sind von Bedeutung. Deshalb macht die Diskursanalyse ihre Forschungen im Bereich der institutionellen Kommunikation. Wir haben uns die Institution Schule ausgesucht, wo das sprachliche Handeln institutionellen Bedingungen unterworfen ist, und den gesellschaftlichen Zwecken dient. Sie untersucht „die größte strukturierte Einheit sprachlicher Handlungen“ (Becker-Mrotzek/Meier, 1999, S. 19). Der Unterricht besteht aus mehreren sprachlichen Handlungen. „Wir haben gegenwärtig keinen genauen Überblick, wie viel und welche Handlungsformen dabei beteiligt sind“ (Ehlich, 1980, S. 344).

Führende Vertreter dieser Richtung sind Dieter Wunderlich, Becker- Mrotzek, Konrad Ehlich und Jochen Rehbein, die den Zusammenhang von sprachlichem Handeln, sprachlicher Form und gesellschaftlichen, d.h. institutionellen Strukturen untersuchen.

1.3. Aufbau der Untersuchung

Die Untersuchung ist in 5 Kapitel gegliedert. Kapitel 1 dient der Einleitung, die Kapitel 2 und 3 bilden den theoretischen Rahmen, Kapitel 4 stellt den empirischen Teil und Kapitel 5 die Schlussfolgerung der Arbeit dar.

Im zweiten Kapitel soll die Begriffe Pragmatik, linguistische Pragmatik, Funktionale Pragmatik, Sprechhandlungen und Sprechakte ausführlich dargestellt werden. Die verschiedenen theoretischen Ansätze für linguistische Untersuchungen der mündlichen Kommunikation werden nicht erwähnt. Die Ansätze von J. L. Austin und J. Searle werden zur Hand genommen, denn die zentralen Begriffe der linguistischen Pragmatik stammen aus dem Bereich der Sprechakttheorie.

Vor allem die Merkmale, weshalb sich die Funktionale Pragmatik für die Untersuchung der sprachlichen Handlungen in der Schule besonders eignet, sind erwähnenswert. Die Funktionale Pragmatik nimmt Rücksicht auf alle systematischen Dimensionen der Sprache. Sprache wird in den Gebieten Grammatik, Syntax, Semantik, Phonologie und Schrift untersucht. Für sie ist jede sprachliche Handlung nur in ihrem

Handlungszusammenhang verstehbar und beschreibbar. Sie ist durch eine systematische Abfolge einzelner Handlungsschritte im Sinne eines Handlungsmusters beschrieben.

Im Mittelpunkt des Untersuchungsinteresses der Funktionalen Pragmatik steht die Frage nach dem Zusammenhang von sprachlichem Handeln. So konstituiert sich der Handlungszusammenhang aus der Vor- und Nachgeschichte der jeweiligen Äußerung sowie dem gemeinsamen Handlungsraum von Sprecher und Hörer. Dabei werden unter Handlungsraum spezifische Bestimmungen verstanden, „die durch die gesellschaftliche Gesamtstruktur und deren Reproduktion auskristallisiert sind und die spezifisch in die Handlungen... eingehen“ (Rehbein, 1977, S. 12).

Im dritten Kapitel wird das sprachliche Handeln in den Institutionen Schule und Hochschule erörtert. Hier sollen die Eigenschaften des sprachlichen Handelns in der Schule gezeigt werden.

Jeder, der sich an die Schulzeiten erinnert, weiß, dass sich die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern im Schulunterricht durch eine Reihe von Aspekten von alltäglichen Konversationen unterscheidet. In dieser Institution sind Sprechhandlungen „...durch soziale und sprachliche Normen geregeltes Verhalten. Um Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern zu erreichen ...“ (Alley, 1977, S. 20).

Folglich werden wir auf die sprachlichen Handlungen der Lehrenden und der Schüler eingehen. Denn die Kommunikationsform in der Schule hat bestimmte Regeln, an die sich die Beteiligten halten müssen. Das sprachliche Handeln in der Schule erfolgt nach bestimmten sprachlichen Mustern. Der Lehrende organisiert den Ablauf des Sprecherwechsels. Er eröffnet mit sprachlichen Sequenzen das Gespräch und versucht die Schüler zum sprachlichen Handeln anzuregen (Huneke, 1997, S. 72-73).

Der Lehrer ist derjenige, der im Unterricht spricht. Es herrscht eine Ungleichheit zwischen den Lehrer-Schüler- Interaktionen. Die Sprachdominanz des Lehrers kann für den Lernenden nachteilig sein. Daraus folgt, dass der Lehrende den Unterricht nicht nur nach bestimmten Eingrenzungen lenkt, sondern auch durch den hohen Anteil seiner Sprache die Lernenden benachteiligt. Darum ist es von Bedeutung zu untersuchen, wie Lehrende und Lernende gegenseitige sprachliche Handlungen vollziehen, um sich durch das Erklären im DaF-Unterricht näher zu kommen.

Darauf folgt im Kapitel 4 der empirische Teil, eine Beschreibung und eine ausführliche Darstellung der eigentlichen Untersuchungen. Hier soll das Erklären aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen. Wir untersuchen auf wissenschaftlicher Ebene,

wo wichtige Erklären-Verstehen-Kontroversen entwickelt wurden, und unter der funktional-pragmatischen Perspektive, wo das Erklären als sprachliche Handlung angesehen wurde. Danach werden in einzelnen Untersuchungsschritten an Beispielen aus den Tonaufnahmen der Lehrveranstaltungen der theoretische Teil mit der Praxis verglichen, um Schlüsse für die Untersuchung zu ziehen.

In der Schlussfolgerung sollen die Ergebnisse unserer Arbeit zusammengefasst und interpretiert werden.

1.4. Zum Datenkorpus und Datenerhebung der Arbeit

In unserer empirischen Untersuchung werden wir versuchen Erklärprozesse in den Lehrveranstaltungen zu analysieren. Zur Sammlung der Daten wird von der Tonaufnahme Gebrauch gemacht. Unsere Aufnahmen wurden im 2. Semester des Lehrjahres 2015–2016 an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität aufgenommen. Es beteiligten sich 4 Lehrkräfte und 50 Studenten. Die Aufnahmen fanden in den Lehrveranstaltungen “Deutsche Grammatik II” und “Vergleichende Landeskunde II” statt.

Wir haben Studenten aus dem 2. Semester ausgesucht. Diese Studenten haben die Vorbereitungsklasse des Fremdspracheninstituts der Anadolu Universität besucht. Ihre Deutschkenntnisse sind auf Niveau A2/B1, welches für unsere Forschung ausreichend sein wird. Das Datenmaterial soll aus insgesamt 60 Unterrichtsstunden gewonnen werden. Um die Aufmerksamkeit der Studenten im minimierten Masse abzulenken, bevorzugten wir statt einer Videoaufnahme die Tonaufnahme. Die Tonaufnahmen werden im Klassenzimmer stattfinden. Wir werden versuchen unsere Befunde aus den Aufnahmen mit der Theorie zu unterstützen. Wir werden nach dem Aufbau der Grundstrukturen der Erklärsequenzen im Klassendiskurs forschen, um herauszufinden, welche Erkläransätze es im Fremdsprachenunterricht gibt, was die Auslöser dieser geplanten und ungeplanten Erkläransätzen sind.

1.4.1. Verwendete Transkriptionsverfahren

Wir werden in unsere Untersuchung akustische Gesprächsaufzeichnungen anfertigen und diese transkribieren. Im Unterricht können mehrere sprachliche Handlungen gleichzeitig verwirklicht werden. Darum müssen wir bei der Transkription möglichst präzise arbeiten, denn eine Aufnahme kann mit jedem Anhören unterschiedlich

interpretiert werden. Um objektiv zu bleiben, muss man die Gesprächsausschnitte dem Original entsprechend wiedergeben.

Das Vorhaben, mündlich produzierte Daten wissenschaftlich erforschbar zu machen, setzt voraus, dass sie schriftlich auf irgendeine Weise fixiert werden. „Wenn man gesprochene Sprache mit ihrer charakteristischen Flüchtigkeit für Zwecke ganz unterschiedlicher linguistischer Untersuchungen und Auswertungsverfahren verschriftlicht, müssen Festlegungen, also Konventionen, getroffen werden,...“ (Rehbein/Schmidt/Meyer/Watzke/Herkenrath, 2004, S. 3). Das Transkriptverfahren muss möglichst transparent sein und die Regelmäßigkeit und Zuverlässigkeit der verschriftlichten Daten zu gewährleisten.

Die Daten werden gewissermaßen konserviert, was natürlich eine Reihe von Konsequenzen nach sich zieht. Deshalb sollten die Gespräche einfach und lesbar transkribiert werden. Transkriptionsanalysen, müssen bestimmte Aufgaben der Untersuchung nachgehen. „Je differenzierter ein Transkriptionssystem ausgearbeitet ist, desto schwerer werden die so dargestellten Interaktionsprozesse für den linguistisch nicht versierten Leser erschließbar und nachvollziehbar“ (Diegritz, 1977, S. 60). Bei dieser Transkription werden wir unsere Zeichenauswahl einengen, um das Verstehen der Leser zu stärken.

Unsere Tonaufnahmen werden mit EXMARaLDA- Software transkribiert. Es ist mit der EXMARaLDA- Software möglich, die Transkripte auf verschiedenen Betriebssystemen aufzuarbeiten (Windows, Mac OS, Linux und Unix) und mit unterschiedlichen Formaten (RTF, HTML) zu präsentieren (Rehbein u.a., 2004, S. 4). Die Partitur-Schreibweisen sind sich mit halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (HIAT) von Ehlich und Rehbein ähnlich. Name und Verfahren orientieren sich an einer Problemlösung für die Präsentation von Simultaneität, wie sie in der Musik ausgebildet wurde (ebda., S. 6-7). Sie sind in diesen Zeilen so notiert, dass auf der Vertikalen abzulesen ist, welche Töne der Einzelinstrumente gleichzeitig zu hören sind.

Genauso erhält bei der Partiturschreibweise jeder Sprecher und jede Sprecherin eine eigene Partiturzeile, auf der transkribiert ist, was während der Zeit gesagt wird. Es ist auch möglich, Nonverbale-, Kommentar-, Übersetzungsspuren einzulegen. So erhoffen wir uns die sprachlichen Handlungen im DaF-Unterricht zu „verschriftlichen“ und in unsere Arbeit zu integrieren.

1.5. Forschungsüberblick und Arbeiten im Zusammenhang zu diesem Thema

Ehlich¹ reflektiert darüber, ob der schulische Diskurs als Dialog betrachtet werden kann. Er führt dabei den emphatischen Dialogbegriff ein. Den Lehr-Lern-Diskurs analysiert Ehlich als Handlungsform eigener Art und unterscheidet davon den Unterrichtsdiskurs.

Gülich² analysiert empirisches Gesprächsmaterial, unter anderem eben auch aus der Institution Universität, um zu erforschen, welche Phänomene der Dialogkonstitution institutionell geregelter Kommunikation allgemein als charakteristisch für die Kommunikation in Institutionen angesehen werden können.

Redder³ befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Forschungsstand zur schulischen Kommunikation seit Mitte der siebziger Jahre. Dabei behandelt sie auch Arbeiten zu sprachlichen Handlungen außerhalb des offiziellen Unterrichtsgeschehens.

Ehlich und Rehbein⁴ behandeln die Kommunikation in den Institutionen Schule und Hochschule und untersuchen typische schulische Muster, die sich zum Teil auch auf die Hochschule übertragen lassen.

Rehbein⁵ beschäftigt sich mit nicht - erzählenden rekonstruktiven Diskursformen innerhalb der Hochschulkommunikation.

Selçuk⁶ untersucht die kulturspezifischen Sprechhandlungen im Fremdsprachenlernen von türkischen Lernenden an Hochschulen. Er untersucht den Zusammenhang von Kultur, Semantik und Pragmatik im Fremdsprachenunterricht.

¹E. Konrad (1981). „*Schulischer Diskurs als Dialog ?*“. In: P. Schröder/ H. Steger (Hrsg.). *Dialogforschung. Jahrbuch des IDS*. Düsseldorf: Schwann, S.334 – 369.

²E. Gülich (1981). *Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation*. In: P. Schröder/ H. Steger. *Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache* 1980. Düsseldorf: Schwann, S. 418-456.

³A. Redder(1983). *Kommunikation in Institutionen*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 24.

⁴K. Ehlich/J. Rehbein (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr.

⁵J. Rehbein (1989). *Biographiefragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation*. In: R. Kokemohr/W. Marotzki (Hrsg.). *Biographien in komplexen Institutionen*. Frankfurt/ Bern: Lang, S.163 – 254.

⁶A. Selçuk (1990). *Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik-Studenten in der Türkei im Bereich der Semantik und Pragmatik*. (Magisterarbeit, Selçuk Universität, Institut für Sozialwissenschaft, Konya.)

Sebüktekin⁷ untersucht die Sprechakte der Beteiligten im Unterricht. Er zeigt, dass die Bestimmung der Kategorie eines Sprechaktes mit vielen Faktoren zusammen hängt.

Karasu⁸ legt das System des sprachlichen Handelns im Fremdsprachenunterricht Deutsch an Hochschulen in der Türkei dar. Sie befasst sich auch mit den Organisationsformen von Gesprächen in der Hochschule.

Karasu⁹ untersucht reformulierenden? Handlungen im Seminardiskurs in drei verschiedenen Fakultäten in der Universität Anadolu als Institution.

Duman¹⁰ nimmt das sprachliche Handeln der türkischen Studenten mit Texten zur Hand. Hier werden die Stellenwerte der Texte und ihr kultureller Einfluss bei der sprachlichen Produktion der Fremdsprache verdeutlicht.

Duman¹¹ untersucht Situations- und Wissensbezogenheit der Studentenfragen im Rahmen des DaF-Unterrichts. Sie wendet in ihren Arbeiten die „funktional-pragmatischen Methode“ an, um zu zeigen, wie die Studenten in der Türkei die Fremdsprache benutzen.

Duman¹² untersucht Diskursanalyse im Bereich der Linguistik und der anderen Disziplinen

⁷H. Sebüktekin (1994). *Sprechakt und Unterrichtssprache. Eine semantisch-pragmatische und methodisch-didaktische Untersuchung*. (Doktorarbeit, Gazi Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Ankara).

⁸G. Karasu (2000). *Das System des Sprechwechsels im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht*. (Magisterarbeit, Anadolu Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Eskişehir).

⁹G. Karasu (2009). *Kommunikation in der Hochschule: Eine empirische Analyse der Reformulierenden Handlungen im Unterrichtsdiskurs aus der Sicht der funktionalen Pragmatik*. (Inaugural-Dissertation, Anadolu Universität, Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften, Eskişehir).

¹⁰S. Duman (2002). *Sprachliches Handeln türkischer Studenten in Bezug Text und Thema*. In: M. Auer/U. Müller (Hrsg.). *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: „andere Texte anders lesen“*: 4. Internationaler Kongress der „Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik“ und der Universität Salzburg. Stuttgart: Heinz, S. 275-282.

¹¹S. Duman (2003). *Situations- und Wissensbezogenheit der Studentenfragen im Rahmen des DaF-Unterrichts*. In: M. Çakır/İ. Öztürk/C. Yıldız (Hrsg.): *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistik Kongresses 2002*. Aachen: Shaker, S.1-5.

¹²S. Duman (2018). *Söylem Araştırması. Kuramlar-Yöntemler-Çözümlemeler*. Eskişehir: Dorlion yayınları.

Çakır¹³ macht aufmerksam auf die pragmatischen Aspekte der zielsprachlichen Kultur und hebt die Bedeutung des Integrierens der Kultur der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht hervor.

Neumeister¹⁴ untersuchte die Schülererklärungen deutscher Redewendungen im Deutschunterricht. Sie grenzt in ihrer Arbeit das typische Erklärtyp im Deutschunterricht „Erklären, was“ von den kausalen Erklärungen „Erklären, warum“ und den funktionalen Erklärungen (Erklären, wie) ab.

Apel¹⁵ forscht das Erklären im Fremdsprachenunterricht. Seine Arbeit fokussiert sich auf das Alltags- oder Erfahrungswissen, Kompetenz und dem Erklärprozess von Lehrerinnen und Lehrern.

Schwab¹⁶ nimmt die Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht zweier Hauptschulklassen unter die Lupe. Er konzentriert sich auf die Erklärprozesse die von der Schülerseite erfolgt.

Seedhouse¹⁷ untersucht Erklärprozesse im Englischunterricht in unterschiedlichen Ländern. Er vergleicht die erfolgreichen Erklärungen von erfahrenen Lehrkräften mit den misslungenen Erklärungen von unerfahrenen Lehrkräften und arbeitet Merkmale und Strategien des gelingenden Erklärens heraus.

Harren¹⁸ beschäftigt sich mit den Erklärprozessen im Biologieunterricht. Sie zeigt in ihrer Untersuchung, wie die Lehrerin auf Schülerdarstellungen eingeht.

¹³M. Çakır (2003). *So nah und doch so fern: Türkisch-deutsche pragmatische Unterschiede im universitären Milieu*. In: M. Çakır/İ. Öztürk/C. Yıldız (Hrsg.): *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikongresses 2002*. Aachen: Shaker, S.295-304.

¹⁴N. Neumeister (2009). *“Wissen, wie der Hase läuft“ Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter*. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Unterrichts Alltags- und Berufspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.13-33.

¹⁵K.-O. Apel (2009). *Erklären im Fremdsprachenunterricht*. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Unterrichts Alltags- und Berufspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S.33-48.

¹⁶G. Schwab (2009). *Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschulklasse*. In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S, 49-65.

¹⁷P. Seedhouse (2009). *How language teachers explain to students what they are supposed to do*. In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S, 66-80.

¹⁸I. Harren (2009). *Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichtes*. In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S, 81-93.

Wittmann¹⁹ findet Erklärprozesse im Mathematikunterricht erforschenswert. Er untersucht das Erklären beim Lernen von mathematischen Begriffen und Verfahren. Seine Arbeit leistet einen Überblick über interaktionstheoretische, kognitionstheoretische und epistemologische Ansätze.

Kotthoff²⁰ stellt die alltäglichen den unterrichtlichen Erklärkontexten gegenüber. Die Erklärungen erfolgen in Weg- und Spielerklärungen. Ihre Aufnahmen macht sie im Schul- und Nachhilfeunterricht.

Kiel²¹ untersucht den Einsatz von veranschaulichenden und erklärenden Analogien im Unterricht. Er zieht die Schlussfolgerung, dass die bei Analogien geforderte Übertragung von Primärgegenstand auf einen Sekundärgegenstand den Lernenden anstrengt, aber zum Schluss zu einem besseren Verstehen führt.

Bei der Stukenbrock²² Untersuchung steht bei der Arzt-Patienten-Interaktion neben dem sprachlichen Erklären die Bedeutung von nonverbalen Ausdrucksressourcen im Mittelpunkt.

Costa und Müller-Jacquier²³ arbeiten mit ihrer „Taxonomie der unterschiedlichen interaktiven Erklärstrategien“ den Zusammenhang der Stadtführung aus. In diesem Erklärprozess weiß der Erklärende nichts Genaues über das Vorwissen der Rezipienten.

¹⁹G. Wittmann (2009). *Erklärsituationen als Schlüssel zu individuellen Konzepten mathematischer Begriffe und Verfahren. Ein Überblick zu mathematikdidaktischen Forschungsansätzen.* In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S, 94-119.

²⁰H. Kotthoff (2009). *Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten.* In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S,120-146.

²¹E. Kiel (2009). *Erklären durch Analogien oder Methaphern.* In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S, 147-159.

²²A. Stukenbrock (2009). *Erklären- Zeigen- Demonstrieren.* In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S, 160-176.

²³M. Costa und B. Müller-Jacquier (2009). *Erklärungen und Fremdverstehen in Stadtführungen.* In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S, 177-192.

2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

2.1. Pragmatik, Pragmalinguistik

Wie oben erwähnt, beruhen unsere empirischen Untersuchungen auf Beobachtungen in den Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität, wo wir der Frage der Funktion der sprachlichen Erklärungen nachgehen. Als Methode verwenden wir die funktional-pragmatische Diskursanalyse. Um einen übersichtlichen Zusammenhang herzustellen, ist es sinnvoll einige Begriffe, die für unsere Arbeit notwendig sind, zu erläutern. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Termini, wird in dieser Arbeit vermieden, denn es würde die Fokussierung auf das Relevante verhindern. Also werden die Definitionen der Termini im Rahmen unserer Arbeit beachtet.

Der Versuch, einige Fachbezeichnungen isoliert voneinander zu definieren, würde scheitern. Die Definition ist für jeden Bereich der Linguistik unterschiedlich. Einerseits werden Pragmalinguistik, Pragmatik, Linguistische Pragmatik und Sprachpragmatik als die „Lehre vom sprachlichen Handeln“ angesehen. Andererseits kommt es bei der Sprechakththeorie und Konversationstheorie zu Einordnungen der Pragmalinguistik in die Soziolinguistik. Oder man meint mit Pragmatik und Pragmalinguistik dasselbe (Ernst, 2002, S. 15-16). Deshalb werden wir allgemeine, übergreifende Definitionen der Begriffe bevorzugen.

Den Anstoß für diese neue Entwicklung gab Chomskys Sprachanschauung. Er sah die Sprache als abstrakten Mechanismus an. Austin, Strawson, Grice und Searl machten mit ihren Arbeiten auf den Sprachgebrauch der Sprache aufmerksam. Die Sprachphilosophie trug zur Entwicklung der Pragmatik bei (Levinson, 1994, S. 36).

Der Begriff Pragmatik wird in seiner heutigen Interpretation verwendet. Er stammt aus den Zeichentheorien von Ch. S. Peirce und Charles W. Morris. Morris teilte die Semiotik in drei Bereiche: Pragmatik, Semantik und Syntax. Austins Sprechakththeorie, die von John Searle erweitert wurde, trug dazu bei, dass die Pragmatik in den 70er ihren eigenen Platz in der Sprachwissenschaft fand. Handlungsaspekte von der Sprache waren von Bedeutung (Rehbein, 1988, S. 1181).

Die Sprache sollte in ihrer wirklichen Verwendung untersucht werden. Dieses sollte wiederum in das kommunikative Handeln integriert werden. Sie sollte die Vielfalt der Kommunikationsweisen der Kommunizierenden im Sprachsystem untersuchen.

Zuerst beginnen wir mit der Wortbedeutung von Pragmatik. Sie stammt aus dem Griechischen. „pragma“ heißt „Sache“, „Ding“, „Tun“ und „Handeln“ (Linke/ Nussbaumer/ Portmann, 2001, S. 170). Man kann eine umfassende Definition der Pragmatik als die Lehre vom menschlichen Handeln ansehen. Demnach soll die Sprache untersucht werden, wie sie als Mittel der Kommunikation benutzt wird, um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. „Die Vorstellung, die hinter der Pragmatik steht, ist jene, dass der Sprechende mit Sprache handelt oder dass Sprache eine besondere Rolle im menschlichen Handeln spielt“ (Ernst, 2002, S. 4). In diesem Sinne werden sprachliche Handlungen verwirklicht, um Mitteilungen zu machen oder um den Kommunikationspartner zum Handeln zu bringen. „Pragmatik lässt sich festlegen als das Stadium sprachlicher Handlungen und der Kontexte, in denen sie vollzogen werden (Pelz, 1977, S. 116). Die Kommunikationspartner tauschen gegenseitig nicht nur Mitteilungen aus, sondern sind in der Lage die sprachlichen Äußerungen mit ihren Intentionen, die ihnen zugrunde liegen, zu verstehen. Bei diesem Prozess sind nicht-sprachliche Rahmenbedingungen, also der Kontext, ausschlaggebend.

Linke/ Nussbaumer/ Portmann, (2001, S. 177) definieren Pragmatik folgendermaßen:

„Thema der Pragmatik ist das, was im Sprachgebrauch die Form und/oder die Interpretation sprachlicher Äußerungen regelhaft beeinflusst kraft der Tatsache, dass Sprache in einer Situation und zur Kommunikation, zum sprachlichen Handeln mit anderen, gebraucht wird.“

Demgemäß beschäftigt sich Pragmatik mit der Verdeutlichung oder Verständigung der sprachlichen Äußerungen. Sie macht sichtbar, dass sprachliche Äußerungen eindeutig erscheinen können, doch in der Wirklichkeit mehrdeutig sind. Bei der Ausdeutung sprachlicher Handlungen muss man den situativen und kommunikativen Kontext berücksichtigen.

Levinson (1994, S. 25) beschreibt die Pragmatik als „...die Untersuchung der Fähigkeit von Sprachbenutzern, Sätze mit den Kontexten, in denen sie angemessen wären, zu verknüpfen.“ Es wird die Relation zwischen Sprache und Kontext erforscht. Das Interesse liegt vielmehr ganz spezifisch in den Wechselbeziehungen zwischen Sprachstruktur und Prinzipien des Sprachgebrauchs. Es wird unterstrichen, dass Pragmatik kontextabhängige Aspekte der Sprachstruktur, Prinzipien des Sprachgebrauchs und Sprachverstehens einbezieht. „Bei linguistischer Pragmatik handelt es sich um eine Untersuchung des – je dialogischen- Sprechens im Spannungsfeld von

Handeln und Verstehen... In der Kommunikation sind die Fähigkeit zum Hervorbringen von Äußerungen und die Fähigkeit zum Verstehen von Äußerungen nicht zu trennen“ (Pelz, 1977, S. 73-76). Das Sprechen soll als Tätigkeit erforscht werden. Das sprachliche Handeln zeigt einen dialogischen Charakter. Das Verstehen gelingt nicht nur durch Dekodieren der Sprachlichen Äußerung, sondern beinhaltet einiges mehr. Der Hörer muss die sprachliche Äußerung mit seinen Erfahrungen und Vorstellungen verknüpfen. Jeder Dialogbeteiligter äußert eine sprachliche Handlung, die der andere wiederum versteht, und umgekehrt. Die wesentliche Aufgabe besteht nicht nur darin, eine Information zu vermitteln. Es muss berücksichtigt werden, dass die Beteiligten durch sprachliche Äußerungen gegenseitig etwas anregen möchten.

Man muss Pragmalinguistik von der Systemlinguistik unterscheiden, denn die Systemlinguistik der Sprache reicht nicht immer aus. Wie schon erwähnt, die linguistische Pragmatik beschäftigt sich mit der Beziehung der Sprache und dem Kontext. Um eine gelungene Kommunikation zustande zu bringen benötigt man mehr als nur die Beherrschung der Grammatik und der Wortsemantik der jeweiligen Sprache. Sprachliche Äußerungen werden von den Erfahrungen der einzelnen Kommunizierenden geformt. Diesen Zustand bezeichnet man als „Inferenz oder Inferieren“. Das sind Sinnvoraussetzungen, die wir aus den Sammlungen der Erlebnisse unseres Lebens gewinnen. Die impliziten Sinnvoraussetzungen werden als Präsuppositionen bezeichnet (Ernst, 2002, S. 3).

Präsuppositionen kommen nicht nur im Bereich der Pragmatik, sondern auch der Syntax und Semantik vor. Sie sind erforderlich für den Gebrauch von Sprache wie Begriffe (Performanz, Parole, Sprecher, Hörer, Kompetenz und Langue) von anderen linguistischen Bereichen (Zengin, 2004, S. 77-78). Da es um Pragmatik geht, werden wir uns auf die pragmatische Präsuppositionen beschränken.

Nach Maibauer (2001, S. 54) könnte eine entsprechende Definition für den pragmatischen Ansatz in der Präsuppositionsforschung wie folgt lauten:

“...daß es präsuppositionale Elemente oder Konstruktionen gibt, die potentiell der Indizierung von Präsuppositionen dienen. Ob sie dies in einer konkreten Äußerungssituation auch tun, hängt davon ab, ob der Sprecher tatsächlich diese Präsuppositionen hat und dem Gesprächspartner zu verstehen geben will, daß er sie hat.”

Sprecher und Hörer benötigen ein gemeinsames Hintergrundwissen. Die sprachliche Äußerung muss einen propositionalen Gehalt haben. Sie muss von den Kommunizierenden als wahr angesehen werden. Der Hörer muss mit seinem

vorhandenen Wissen erkennen, auf was der Sprecher in einer bestimmten Situation hinweisen will, hier ist der Zweck der sprachlichen Äußerung wichtig. Bei der pragmatischen Präsupposition ist es wichtig auf den Kontext der Äußerung zu achten. Sie muss korrekt vom Sprecher, sowie vom Hörer interpretiert werden.

Die funktionale Seite der Sprache steht im Vordergrund. Der Zweck der Handlung soll in ihrer kommunikativen Gesellschaft untersucht werden. Es wurde in der Sprachwissenschaft der Reihe nach Laut, Flexion, Wort und Satz erforscht, aber man nahm keine Rücksicht auf die Aspekte der Gesellschaft. Durch Arbeiten von Wittgenstein, Bühler, Austin und Searle wurde die Sprache in ihrem Zweck innerhalb der Gesellschaft untersucht (Ehlich, 1984, S. 211).

Die Sprache soll im Hinblick darauf erforscht werden, in welcher Situation sie benutzt wird und welchem Zweck sie dienen soll. „Dabei dürfen sprachliche Äußerungen nicht nur als reale Manifestationen des Sprachsystems gesehen werden, denn wir wollen mit Sprache überreden, überzeugen, täuschen, unterhalten, also etwas bei den Kommunikationspartnern bewirken“ (Ernst, 2002, S. 8).

2.2. Funktionale Pragmatik

Gerade dieser Punkt ist für die Funktionale Pragmatik erforschenswert. Hier spricht man von einem Handlungsmuster der Sprache, „damit sind gesellschaftlich ausgearbeitete Formen zur Erreichung bestimmter wiederkehrender kommunikativer Zwecke gemeint...des Weiteren ist es durch eine bestimmte Abfolgestruktur bestimmt, die sich ebenfalls aus dem Zweck herleitet“ (Becker-Mrotzek, 2002, S. 63). Die sprachlichen Muster sind Organisationsarten der sprachlichen Äußerung. Sie geben gesellschaftliche Lagen in versprachlichter Weise wieder (Ehlich, 1991, S. 132).

Die Funktionale Pragmatik ist eine empirische-reflexive Handlungstheorie der Sprache (Rehbein 1977, Ehlich 2007). Sie ist eine Fortsetzung der Linguistischen Pragmatik. Sie wurde in Mitte der 1970er von Konrad Ehlich und Jochen Rehbein als empirische und hermeneutische Theorie weiterverarbeitet. Sie entwickelten ihre Theorien in Bezug auf die Arbeiten von Austin und Bühler, die von Searle weiterentwickelt wurden (Risse, 2013, S. 395).

Die Funktionale Pragmatik (Ehlich 1986) stellt den Handlungsaspekt der Sprache in den Vordergrund. Eine sprachliche Handlung dient einem bestimmten Zweck. Dieser Hauptzweck leistet die Verständigung der gegenseitigen Kommunikation.

Handlungszwecke werden mit Hilfe von Prozeduren vollzogen, die sich sprachlicher Mittel bedienen.

Becker-Mrotzek und Weber (2012, S. 1) erläutern die Funktionale Pragmatik folgendermaßen:

„Die Funktionale Pragmatik versteht sich – (ursprünglich) auf einer historischmaterialistischen Gesellschaftstheorie basierendes – als umfassende Theorie der Sprache als Form soziales Handeln; umfassend, weil sie alle systematischen Dimensionen der Sprache berücksichtigen will. Sie beschränkt sich nicht auf die Pragmatik, sondern untersucht Sprache auch in den Gebieten Grammatik, Syntax, Semantik, Phonologie und Schrift.“

Die Funktionale Pragmatik ist eine Handlungstheorie der Sprache, also ist hier Sprache eine Art sprachliches Handeln. Sie versucht das Verhältnis von sprachlichen Formen und ihren Aufgaben in der gesellschaftlichen Kommunikation herzustellen.

Redder (2010, S. 8-9) sieht die Funktionale Pragmatik,

- (a) als Systematisierung für einzelsprachliche und übereinzelsprachliche Phänomene,
- (b) als integrative Theorie für alle Dimensionen von Sprache,
- (c) als reflektiert-empirisch und hermeneutisch verfahrenende Sprachtheorie.

Sprachliches Handeln vollzieht sich für die Erfüllung von gesellschaftlichen Bedürfnissen. Demnach sind sprachliche Handlungen spezifische Formen der Interaktion, bei der mehrere Komponenten Einfluss haben. Sprachliches Handeln beruht auf einer wechselseitigen Kooperation. Sie dient individuellen Zielen, die gesellschaftliche Zwecke beinhalten. Die in der Gesellschaft wiederholt auftretenden sprachlichen Formen, die für die Zweckerfüllung der Kommunikation notwendig sind nennt man sprachliche Handlungsmuster, auf die wir noch eingehen werden (ebda.).

Ehlich (2007, S. 13) weist auch darauf hin, dass sprachliches Handeln Sprecher-Hörer-Interaktion ist. Durch die Beteiligung des Hörers kommt es zu einer wesentlichen Art der Zusammenarbeit. Die elementare Kooperation verwirklicht sich in einer Summe „sprachlicher Apparate“. Dieses zu untersuchen ist die Aufgabe der „conversation analysis“. Diese Analyse beschäftigt sich dem „turn-Apparat“, der die Reihe des Sprechwechsels organisiert, und der „Reparatur-Apparat“ mit der Komplikationen entsorgt werden. Dagegen analysiert die Pragmatik sprachliches Handeln mit Hilfe der Diskursanalyse.

2.2.1. Funktional-pragmatische Diskursanalyse

Die Aufgabe der Diskursanalyse ist es, zu erklären, zu welchem Zweck das sprachliche Handeln dient. Sie versucht Strukturen und Regelmäßigkeiten in Diskursen festzuhalten, um verschiedene Diskurstypen zu kennzeichnen. Sie analysiert die Verwendung der Sprache und konzentriert sich auf mündliche und schriftliche Texte. Jedoch herrscht eine Vielfalt von Arten der Diskursanalyse. Der Grund dafür ist, dass verschiedene Ansätze den Terminus Diskurs unterschiedlich interpretieren. Ehlich und Rehbein brachten einen pragmatisch- funktionalen Ansatz hervor. Wir werden uns auf diese Diskursanalyse, die von Ehlich / Rehbein (2007) auch als funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse bezeichnet wird, beschränken. Wir werden hauptsächlich Gebrauch von Arbeiten von Ehlich und Rehbein machen (Rehbein 1977, Ehlich/Rehbein 1986, Ehlich 1991, 1999, Rehbein 2001).

Der Diskurs ist „die größte strukturierte Einheit sprachlicher Handlungen (...) sie bezeichnen Folgen von Sprechhandlungen mehrerer Beteiligter in einer unmittelbaren gemeinsamen Sprechsituation“ (Becker-Mrotzek/Meier, 1999, S. 19-20). Sie ist demnach handlungstheoretisch orientiert und erforscht die sprachlichen Handlungen als soziale Handlungen.

Sie fokussiert sich vor allem auf den gesellschaftlichen Zweck der sprachlichen Handlungen. Da gesellschaftliche Kommunikationen sich in Institutionen besonders bemerkbar machen, zählen sie zu Forschungsbereichen der Diskursanalyse. Ein Beispiel wäre dafür der Unterricht. Der ganze Unterrichtsdiskurs besteht aus einer Menge von einzelnen Sprachhandlungen (Ehlich, 1981, S. 344).

Die Diskursanalyse untersucht die sprachlichen Äußerungen im Zusammenhang mit ihrem Sozialfeld. Diese Analyse bezieht sich auf die funktionale Grammatik wie die Hallidays, auf die Sprechakttheorien Austin und Searle sowie auf Ethnographie des Sprechens. Die Sprache wird als Handeln betrachtet, in der, soziale, kulturelle Faktoren und andere Rahmenbedingungen eine wesentliche Rolle spielen (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001, S. 15).

Es wird festgestellt, dass für die Analyse der sprachlichen Handlungen in größeren Diskurs- Interaktionszusammenhängen, wie sie in Institutionen auftreten, die sprechakttheoretischen Ansätze nicht ausreichend sind. Sie sind vielmehr satzzentriert und monologisch orientiert. Man konzentriert sich nur auf den Sprecher, somit wurde die Funktion des Hörers außer Acht gelassen. Die Teilnahme des Hörers an dem Diskurs ist

für das Verstehen der sprachlichen Handlungen von Bedeutung (Vollmer, 1995, S. 114-115).

Dazu Lalayan (2013, S. 26):

„Sprachliches Handeln in einer sprecher- und hörerseitigen Form wird in Diskursen und Texten realisiert. Diskurs und Text bilden systematisch jeweils die größten sprachlichen Handlungseinheiten, die als Ensembles von Sprechhandlungen zu einem gemeinsamen Zweck zu bestimmen sind. Erst wenn die Sprechhandlungen zweckmäßig verbunden sind, besteht die Einheit ‚Diskurs‘.“

Es wird betont, dass beide Aktanten in Sprachhandlungen gleichermaßen bedeutend, für die Realisierung des gemeinsamen gesellschaftlichen Zweckes sind. Sprachhandlungen müssen dem Zweck dienen und als Handlungsmuster aktualisiert und verwirklicht werden. Zur Differenzierung der Begriffe Diskurs und Text möchten wir festhalten, dass im Gegensatz zu Texten in Diskursen, Sprecher und Hörer an der Sprechsituation zur gleichen Zeit teilnehmen. Der Text zeigt eine satzübergreifende sprachliche Struktur. „Texte können als komplexe Gebilde, Satzkomplexe oder Sätze enthalten, die ihrerseits wiederum mit Handlungstypen verbunden sind“ (Motsch/Viehweger, 1980, S. 140).

Kassem (1989, S. 19) unterstreicht, dass im funktional- pragmatischen Ansatz Diskurs für die gesprochene Kommunikation und der Text für die schriftliche Kommunikation zu verstehen ist. Mit der Diskursanalyse bezeichnet man die Untersuchung der verbalen Sprache, die mit audiovisuellen Medien aufgezeichnet werden. Ähnliches konstatieren auch Mrotzek-Becker und Meier (1999, S. 20):

„Diskurse bezeichnen Folgen von Sprechhandlungen mehrere Beteiligter in einer unmittelbaren, gemeinsamen Sprechsituation, die entweder in direkter Interaktion, d.h. face-to-face, oder medial vermittelt hergestellt ist. Demgegenüber zielt in unserem Verständnis der Textbegriff auf die Überlieferung kommunikativer Äußerungen. Die (schriftliche oder sonstige) Speicherung von Äußerungen ermöglicht einerseits ihre Überlieferung über Raum und Zeit hinweg. Andererseits erfordert sie aber auch einen besonderen Einsatz der sprachlichen Mittel, (...)“

Der Diskurs wird als Form der mündlichen Kommunikation aufgefasst. Durch die Mündlichkeit der Sprechhandlungen herrscht eine Flüchtigkeit und Dynamik der Sprechsituation. In einem Text spricht man von einer „zerdehnten Sprechsituation“ (Ehlich, 2007, S. 542).

Die Hauptaufgabe dieses Ansatzes ist es, „den engen Zusammenhang von Arbeit, Interaktion und Kommunikation und das systematische Vorgehen der Kommunikation

aus den Prozessen von Produktion und Reproduktion zu rekonstruieren“ (Ehlich, 2007, S. 10). Die Zweckerfüllung der gesellschaftlichen Kommunikation steht im Mittelpunkt, welches durch Handlungsmuster geschieht. „Beispiele hierfür sind etwa das Frage-Antwort-Muster, die Vorwurf-Rechtfertigungs-Sequenz oder das Begründen. So dient beispielsweise das Frage-Antwort-Muster dem Wissenstransfer von einer Person zur anderer“ (Becker-Mrotzek, 2002, S. 63). Sequenzen bedeuten hier, dass die sprachliche Abfolge einen systematischen Sprechwechsel aufweist.

Handlungsmuster, kommen in komplexeren Strukturzusammenhängen in Institutionen vor, also sind sie Institution spezifisch geprägt. „Zwar entstehen Gespräche dadurch, dass von den Sprechern die Handlungsmuster realisiert werden, aber diese Muster sind abstrakte, ohne genauere Untersuchung nicht erkennbare Tiefenstrukturen.“ (Becker-Mrotzek/ Weber, 2012, S. 4). Den Zusammenhang der Handlungsmuster zu analysieren, ist möglich, „wenn man die dem sozialen Leben zugrundeliegenden Kräfte und Strukturen herausfindet. Aus ihnen erst lässt sich die Erklärung der an der Oberfläche auftretenden Erscheinungen entwickeln.“ (Ehlich/Rehbein, 1972, S. 215).

Duman (1999, S. 3) beschreibt Handlungsmuster als sprachliche Tiefenstrukturen. Sie betont, dass diese die Oberflächenstruktur der Kommunikation festlegen. Man kann diese Handlungsmuster nicht von der Oberfläche einfach herausanalysieren. Sie müssen einem Analyseverfahren unterliegen, so dass eine Beziehung zwischen den beiden Ebenen hergestellt werden kann.

Ehlich und Rehbein (1986, S. 133-138) fügen hinzu:

„Von den Handlungsmustern machen die sprachlichen Handelnden nicht nur derartig Gebrauch, dass sie die Muster in einer deren Zwecken entsprechende Weise einsetzen, sondern sie operieren in vielfältigen abgeleiteten Verwendungsweisen der Muster (...) Die Handlungszwecke, auf die die Handlungen ausgerichtet sind, werden durch den sich wiederholenden Charakter von Wirklichkeitsstrukturen bestimmt (...) Handlungsmuster umfassen konstituierende kleinere Tätigkeitsformen, die mindestens drei Typen zugehören: mentale Handlungen, Interaktionen und gegenstandsbezogene Aktionen.“

Das Handlungswissen, wie man sich in aktuellen sprachlichen Situationen verhält, hängt von den vorhandenen Erfahrungen der Handelnden ab. Um das gesellschaftliche Handeln zu verwirklichen, müssen sie über das gesellschaftliche, handlungspraktische Wissen verfügen. Sie sind auch in der Lage, dass sie Unbekanntes auf Bekanntes übertragen können. Falls die Person das bestehende Muster in der Gesellschaft kennt, kann es das sprachliche Handeln aktualisieren und verwirklichen. Die sprachlichen

Handlungen sind immer Zweck gebunden. Die Diskursanalyse macht sich zur Aufgabe, die Form der Sprechhandlungen mit ihren verbundenen Zwecken zu erläutern (ebda.).

Sie untersucht die sprachliche Wirklichkeit mit Hilfe von Transkripten, die akustische oder audiovisuelle Aufzeichnungen von gesprochener Sprache sind. Die funktional-pragmatische Diskursanalyse arbeitet bei ihren Untersuchungen mit qualitativen Methoden und geht empirisch-induktiv vor. Für die Verschriftlichung der Aufnahmen benutzt man die Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT), die von Ehlich und Rehbein in den 70er Jahren erarbeitet wurde. Es war notwendig ein besonderes Verschriftlichungsverfahren zu erforschen, denn das sprachliche Handeln der Aktanten sollte im Ganzen der sprachlichen Wirklichkeit entsprechen. Nur so lassen sich zuverlässige, theoretische Erkenntnisse und Strukturen und Regelmäßigkeiten der Sprechhandlungen feststellen. Es ermöglicht, verbale und nonverbale Kommunikation der Aktanten sichtbar zu machen. Das Ziel ist es, die Diskurstypen zu erklären. Im Mittelpunkt steht die Untersuchung der Sprechhandlungen der Aktanten (Kassem, 1989, S. 18-19).

In den Transkripten werden Einzelfälle untersucht. Man versucht in den Sprecherbeiträgen systematische sprachliche Strukturen zu analysieren. Man forscht nach diskursiven Verhältnissen zueinander, aus denen die ersten Strukturen gewonnen werden. Mit den ersten Ergebnissen kann man die Fragestellung verdeutlichen und ähnliche Fälle vergleichen. Ziel ist es, einen Gesamtzusammenhang der Sprechhandlungen herzustellen. Man schaut nach den Ablauffolgen der sprachlichen Handlungsmuster, die die sprachlichen Handlungen der Gesellschaft wiedergeben (Becker-Mrotzek/Weber, 2012, S. 4). Im Folgenden werden wir auf die sprachlichen Handlungen eingehen.

2.3. Sprache als Sprechhandlungen

Die Sprache ist ein Netz von Verbindungen, welches mit der Relation von bestimmten Begriffen geschildert wird. Der Begriff Sprachfunktionen hat einen bedeutenden Stellenwert. Schon Protagoras (482-411 v.Chr.) teilte die Rede in vier Funktionen wie Auftrag/Befehl, Frage, Aussage und Ausruf ein. Bühler dagegen spricht in seinem „Organmodell der Sprache“ von Ausdruck-Symptom-Funktion, Apell-/Signal-Funktion und Darstellungs-Symbol-Funktion. Nach Jakobson gibt es sechs Sprachfunktionen. Die erste ist die emotive (expressive) Funktion, welche den Sender

betrifft. Die zweite konative (appellierende) Funktion, welche den Hörer betrifft. Die dritte referentielle (denotative, kognitive) Funktion, welche mit dem Kontext zu tun hat. Die vierte phatisch (Kontakt- sichernde) Funktion, welche mit dem Übertragungskanal zu tun hat. Die fünfte metalinguale (verdeutlichende) Funktion, bezieht sich auf den Kode. Und die letzte poetische Funktion, bezieht sich auf die Nachricht. In der Pragmatik spricht man eher von der Mittel-Zweck- Relation, auf das wir noch näher eingehen werden. Eins steht fest, dass für die Sprachwissenschaftler, Philologen oder Linguisten die Verständigung die Hauptfunktion der Sprache ist (Wagner, 2001, S. 104).

Durch die Sprache können wir unsere eigenen Sinnwahrnehmungen verwirklichen und sie sprachlich wiedergeben, „Symmetrisch zu der Dimension in der Vergangenheit eröffnet Sprache dem Menschen die Dimension in die Zukunft. Er kann sinnvoll, zielgerichtet handeln, weil er in der Lage ist, das Ziel seines Handelns im Voraus sprachlich zu projektieren, einen Plan zu machen“ (Pelz, 1981, S. 22-23). Man formt das sprachliche Handeln um einen kommunikativen Zweck zu erfüllen. Demnach ist für die Kommunizierenden von Bedeutung, zu wissen, wie man sprachlich handelt.

Wir werden die Sprache handlungsbezogen zur Hand nehmen. Denn „Sprachliche Äußerungen sind weit mehr als nur Konkretisierung des Sprachsystems. Sprachliche Äußerungen werden gemacht, um jemanden etwas mitzuteilen, d.h. um einen Kommunikationspartner zu etwas zu bewegen“ (Linke/ Nussbaumer/ Portman, 2001, S. 9). Sprachliche Handlungen werden im Interesse ihres Zweckes untersucht. Jede sprachliche Äußerung beinhaltet eine sprachliche Handlung, die einem bestimmten Zweck dient. Der Handlungscharakter der Sprache ist für unsere Arbeit essentiell. „Sprache wird behandelt als etwas, in dessen Mittelpunkt Zwecke entstehen“ (Ehlich, 2007, S. 31).

Nach Pätzold (1984, S. 29) sind Sprechhandlungen „(...) bewußte, schöpferisch und zielgerichtete Aktivitäten in Bezug auf einen oder mehrere Partner unter Verwendung sprachlicher Mittel.“ Sie aktivieren unser Kenntnissystem und Vorwissen über die Welt, und eine erzielte sprachliche Handlung bei dem Hörer zu realisieren. Da wir auf sprachliche Handlungen unterschiedlich reagieren können, sind sie kreativ. Ein bestimmter Zweck soll durch die sprachliche Handlung bezweckt werden. Für die Realisierung des Zieles benötigt man einen Hörer, der auf die sprachliche Handlung angemessen reagieren kann. Also ist die Partnerreaktion in kommunikativen Handlungen bedeutend.

Raasch (1977, S. 140-141) macht auch auf die Sprechersituation, Hörsituation sowie auf die Gesprächssituation der sprachlichen Äußerung aufmerksam. Er sieht die Sprache als ein Handeln, als ein Apparat für die Realisierung der Zwecke. Er fügt hinzu, dass bei der Realisierung der sprachlichen Äußerungen syntaktische, morphologische, phonetische/ phonologische und pragmatische Faktoren berücksichtigt werden müssen. Für ihn haben die pragmatischen Faktoren einen bestimmenden Wert bei der Produktion von sprachlichen Äußerungen. Wenn grammatisch korrekte Sätze die pragmatischen Regeln des Sprachgebrauchs nicht decken, sind sie nicht brauchbar. Mit sprachlichen Akten, die den Ablauf der sprachlichen Handlung formen, kommt die Kommunikation zu Stande.

Um der Sprache als Handeln näher zu kommen, ist es erforderlich im Folgenden auf die Sprechakttheorien von Austin und Searle einzugehen. Durch den illokutionären Akt ist man im Stande, das Verhältnis zwischen Sprachformen und Sprechhandlungen zu bestimmen.

2.3.1. Sprechakttheorie

Wie wir aus unseren Forschungen feststellten, interessiert sich die kommunikative-pragmatische Seite dafür, unter welchen kommunikativen und situativen Bedingungen die Sprache angewendet wird. Die Impulse für diese neue Sicht auf sprachliches Handeln gingen von J. L. Austin und J. Searle aus. Die Begrenztheit ihres Ansatzes wurde kritisiert, trotzdem gehen die zentralen Begriffe der linguistischen Pragmatik auf Termini aus den Bereichen von den Sprechakttheorien zurück.

Die Wichtigkeit der Sprechakttheorie betont Norman (2014, S. 75) folgendermaßen:

„Allein die Tatsache, dass Austins Theorie der Sprechakte interdisziplinär aufgegriffen und zur Grundlage weiterer Forschungen wurde, beweist schon ihren innovativen Charakter. Dabei suchte Austin Anschluss an die traditionelle Linguistik, der ersten Ausprägung linguistischer Pragmatik, und regt einen Perspektivenwechsel an.“

Sie liefert die Grundsteine für neue Überlegungen und öffnet neue Wege für Untersuchungen, wo die Sprache als Handeln, als eine Tat, mit einer Absicht zur Hand genommen wird. Mit der Sprechakttheorie kommt die Handlungsfähigkeit der Sprache zum Vorschein. Searle (1969, S. 174-175) verweist auf die Unumgänglichkeit der Sprechakte folgendermaßen:

„Ich glaube, dass es für jede Art von sprachlicher Kommunikation wesentlich ist, daß sie einen sprachlichen Akt enthält. Es ist nicht, wie dies allgemein angenommen wurde, das Symbol oder das Wort oder der Satz, oder gar das Zeichen für das Symbol oder das Wort oder den Satz, was die Einheit der sprachlichen Kommunikation ausmacht, sondern vielmehr ist es die Produktion des Zeichens im Vollzug des Sprechaktes, was die Basiseinheit der sprachlichen Kommunikation konstituiert. Genauer ist die Produktion des Satzes unter bestimmten Bedingungen der illokutionäre Akt, *und der illokutionäre Akt ist die minimale Einheit sprachlicher Kommunikation.*“

Wagner (2001, S. 105) stimmt dieser Aussage zu. Auch er ist der Meinung, dass Sprache in Sprechakten existiert. Die Pragmatik besagt, dass alle sprachlichen Mittel einem Zweck unterliegen. Sie geht somit über Zeichen, Wort und Satz hinaus und der Sprechakt wird zum wichtigsten Bestandteil der Kommunikation. Er betont auch, dass was Searle als „Zwecke“ bezeichnet, die illokutiven Klassen sind, welche ebenfalls sprachliche Mittel sind.

Forytta (1981, S. 438-442) betont, dass Austin als erstes den Begriff ‚Sprechakt‘ benutzt hat. Austin macht darauf aufmerksam, dass Wörter und Sätze dazu dienen, um Zwecke des sozialen sprachlichen Handelns zu erfüllen. Von ihm wurden auch die Sprechakte in Teilaktivitäten geteilt. Der Ansatz von Austin wurde von Searle übernommen und weiterverarbeitet. Searle interessiert sich für die Regeln, die für die Sprechakte grundlegend sind. Er teilt sie in zwei, die er ‚Konstitutive‘ und ‚Regulative‘ Regeln nannte. Die zweite Regel ist schon vorhanden, wie zum Beispiel eine Anstandsregel. Man weiß wie man sich in bestimmten Situationen Verhalten muss. „Offiziere haben beim Essen eine Krawatte zu tragen“. Bei der konstitutiven Regel geht es Searle um die sprachliche Handlung, die durch die Wörter und Sätze zustande kommen. Diese konstitutiven Regeln entstehen durch die Äußerung in einem Sprechakt. Ein Beispiel dafür wäre: „Ich verspreche dir, dass ich morgen zum Essen eine Krawatte tragen werde“. Erst durch das Versprechen steht fest, ob man eine Krawatte trägt oder nicht. Er betont, dass die konstitutiven Regeln eine Brücke für die Verbindung der Wörter, Sätze und Handlungen sind. Das ist sinngemäß das, was Austin mit der Konventionalität der illokutiven Akte meint. Es wird jedoch kritisiert, dass man in beiden Fällen vom idealen Sprecher/ Hörer ausgeht.

Die Unterscheidung von performativen und konstativen Sätzen von Austin ist eigentlich der Ausgangspunkt der Sprechakttheorie. Er stellt fest, dass Äußerungen der natürlichen Sprache nicht immer der Wahrheit oder der Falschheit zugeordnet werden

können. „Peter verspricht Paul, dass er kommt“. Diese konstative Äußerung ist messbar, ob sie wahr ist oder nicht. Doch eine performative Äußerung wie „Ich verspreche dir, dass ich komme“ kann nicht als wahr oder falsch beurteilt werden. Diese Art von Äußerung „Ich verspreche dir, daß...“ nennt man explizit performative Äußerung. Hier definiert das bestimmte Verb die Kommunikationshandlung, die man nicht als wahr oder falsch beurteilen kann. Austin bemerkt, bei der Differenzierung von direkten und nicht-direkten Sprechakten sowie der illokutiven Akten und illokutiven Indikatoren, dass ein Problem vorliegt (Ehrich/Saile, 1972, S. 255-256).

Nach Ehlich und Martens (1972, S. 384-385) ist eine Äußerung, die als Versprechen gilt, von mehreren Voraussetzungen abhängig. Allgemein, dass eine Äußerung als sprachliche Handlung realisiert wird, hängt von vier Faktoren ab. Sie bezieht sich auf den Inhalt der Äußerung, also dem *propositionalen Gehalt*; auf die Kommunikationssituation, ob mit der Äußerung wie im Beispiel des Versprechens die Rede von einem Versprechen oder einer Drohung ist; auf die *Sinzerität*, damit ist die Ernsthaftigkeit und Absicht des Sprechers gemeint. Und zuletzt das Bestehen eines *Kommunikationsmusters*, der Sprecher und Hörer müssen bei der Anwendung dieses Musters die anderen Faktoren miteinbeziehen. Eine Sprechhandlung setzt sich aus einem Äußerungsakt, einem propositionalen Akt und einem illokutiven Akt zusammen. Man darf nicht denken, dass die drei Akte zusammenkommen und es entsteht eine sprachliche Handlung. Es ist nicht möglich zu äußern: „Ich verspreche dir, daß du mich morgen besuchst“. Es besteht eine besondere Beziehung zwischen der illokutiven und der propositionalen Seite der Äußerung. Hier hat der illokutive Akt einen eigenen illokutiven Indikator für die Ausführung der Sprechhandlung.

Ehlich (2007, S. 22) deutet noch einmal auf den Unterschied der Sprechhandlungen und Sprechakte folgendermaßen:

„Akte unterscheiden sich von Handlungen. Sprechhandlungen kommen z.B. als solche isoliert vor, Akte nicht. Sie sind von vornherein im allgemeinen abstrakte Größen, und erst das raumzeitliche zusammenfallende Realisieren des illokutiven, des propositionalen und des Äußerungsaktes ist die Realisierung dessen, was eine Sprechhandlung ausmacht und was sie als solche in der Kommunikation erkennbar werden lässt.“

In Sprechhandlungen sind Hörer und Sprecher beteiligt und eine reale Äußerungssituation ist notwendig. In einer sprachlichen Handlung ist nicht nur der Sprechakt des Sprechers von Bedeutung, der Hörer muss mitberücksichtigt werden. Das heißt, der Hörer muss das Mitgeteilte verstehen, akzeptieren und eine sprachliche

Reaktion auf das Gesagte geben. Der Hörer bestätigt mit seiner Akzeptanz, dass er die propositionalen Weltanschauungen, die sprachlichen und sozialen Voraussetzungen der sprachlichen Handlung akzeptiert (Forytta, 1981, S. 443-445).

Anhand eines Schemas der Sprechakt-Modelle von Austin und Searle möchten wir einige Grundbegriffe erläutern. Es wird versucht, die Bedeutung von Lokution, Illokution und Perlokution in ihrer richtigen Stelle zu verankern (Maas/Wunderlich, 1972, S. 120, zitiert nach, Raasch, 1977, S. 144).

Tabelle 2. 1. Sprechakt-Modelle

SPRECHAKT-MODELLE	
AUSTIN	SEARLE
Lokutiver Akt	
phonetischer Akt (Artikulieren)	
phatischer Akt (Sätze einer Sprache äußern)	Äußerungsakt
rhetischer Akt (bedeutungsvolle Äußerungen tun)	Propositionaler Akt
Illokutiver Akt (Übt kommunikative Funktion aus, vollzieht Sprechhandlung)	Illokutiver Akt
Perlokutiver Akt (Determiniert die Konsequenzen für das weitere Handlungsschema in der Kommunikation)	Perlokutiver Akt

Der lokutionäre Akt bei Austin bedeutet, dass man Gebrauch von Morpheme, Phoneme/Wörter, Sätze und Texte macht. Man macht eine Äußerung über eine Proposition. Searle jedoch macht hier eine Unterscheidung. Er fasst den phonetischen und phatischen Akt von Austin unter einem Äußerungsakt zusammen. Und spricht anstatt vom rhetischen Akt vom propositionalen Akt. Der illokutionäre Akt ist für beide die Ausführung von gewissen kommunikativen Funktionen. Der Sprecher hat eine bestimmte Absicht, wie drohen, warnen, versprechen, grüßen, überzeugen usw. Und zuletzt ist der Perlokutiver Akt für Austin und Searle, was der Sprecher mit der sprachlichen Äußerung beim Hörer erreicht hat. (Limke/Nussbaumer/Portmann, 2001, S. 186-187).

Der illokutive Akt trägt eine wesentliche Rolle in unserer Arbeit. Denn „Einer der zentralen Fragen der Pragmatik ist die Beschreibung der Beziehungen zwischen sprachlicher Form und Sprechhandlungen, hier speziell zwischen den illokutiven Akt und den illokutiven Indikatoren“ (Raasch, 1977, S. 143-144).

Norman (2014, S. 76) betont, dass Searle dem illokutionären Akt ebenfalls Beachtung schenkt:

„Nach Searles Prinzip der Ausdrückbarkeit ist alles sprachlich zu realisieren, was gedacht werden kann. Dabei geht er davon aus, dass die mentalen Zustände grundsätzlich bereits getrennt von Sprache vorliegen und daher kein Format einer inneren Sprache sind. Da für Searle der illokutionäre Akt Hauptbezug seiner Überlegungen zum Sprechakt sind, anders als bei Austin, mündeten seine Gliederungen, Einteilungen und Regeln (...) in einer Taxonomie der Sprechakte in fünf Kategorien.“

Durch die Klassifizierung der Sprechakte von Searle sollten die verschiedenen Illokutionen in Grundtypen eingeordnet werden. Die Kategorien der Sprechakte sind repräsentative, direktive, kommissive, expressive und deklarative Akte. Der repräsentative Sprechakt kann mit der Trennung der konstativen von den performativen Sätzen von Austin verglichen werden. Sie bezieht sich auf die Wahrheit des Äußerungsinhaltes. Dazu gehören Verben wie aussagen, erzählen, beschreiben, behaupten, und protokollieren. Der direktive Sprechakt versucht den Hörer zum Handeln zu bringen, entweder mit Verben wie bitten, auffordern, befehlen oder durch Fragen. Mit dem kommissiven Sprechakt gibt der Sprecher eine vertragliche Verpflichtung oder ein Versprechen. Die expressiven Sprechakte dienen zur Verstärkung von sozialen Gemeinschaften. Dies geschieht mit Hilfe von Verben wie danken, grüßen und sich entschuldigen. Die deklarativen Sprechakte gehören einer bestimmten Institution an, wie zum Beispiel: taufen, zum Ritter schlagen und verurteilen (Linke/Nussbaumer/Portman, (2001, S. 193- 194).

Den Typ einer Illokution bestimmt die illokutive Rolle, die propositionale Struktur zeigt eine Sachverhaltsdarstellung. Austin (1972, S. 168-182) spricht von fünf Kategorien von Äußerungen, die nach den illokutionären Rollen klassifiziert werden. Diese Klassen sind folgende:

- (1) Verdiktive Äußerungen
- (2) Exerzitive Äußerungen
- (3) Kommissive Äußerungen
- (4) Konduktive Äußerungen
- (5) Expositive Äußerungen

Die verdiktive Äußerungen umfassen Urteile über Werte oder Tatsachen. Das Urteil muss nicht unbedingt abgeschlossen sein. Man trifft das Urteil im Zusammenhang mit Wahrheit und Falschheit der Äußerung. Beispiele für solche Verben sind: schätzen, bewerten, taxieren. Die exerzitive Äußerungen kommen durch Ausübung von Macht, Rechte oder Einflüssen zu Stande. Die Verben dafür sind: ernenne, stimmen für, anweisen, drängen, Rat geben, warnen usw. Mit den kommissiven Äußerungen verpflichtet man sich oder gibt ein Versprechen. Sich anschließen, Parteinahme und Willens- und Absichtserklärungen zählen auch zu dieser Art von Äußerungen. Die konduktiven Äußerungen „haben mit Einstellungen und Verhalten in der Gesellschaft zu tun“. Dazu zählen: sich entschuldigen, Beglückwünschen, Empfehlen, Beileid-Aussprechen, Verwünschen und Herausfordern. Und bei den expositiven Äußerungen geht es darum, den Platz unserer Äußerung im gesprochenen Gebilde zu finden. Beispiele dafür sind: „Ich antworte“, „Ich behaupte“, „Ich räume ein“, „Ich gebe ein Beispiel“, „Ich nehme an“, „Ich setze voraus“. Die beiden letzten Äußerungen sind kompliziert, denn sie haben eine enge Beziehung zu anderen Äußerungsklassen. „Loben“ ist eine koduktive Äußerung und „unterstützen“ eine kommissive Äußerung, doch sind sie sinngemäß gleich. Es gibt mehrere Verben die eine ähnliche Bedeutung tragen, wodurch Grenzfälle entstehen (ebda.)

Austin und Searle tragen dazu bei, dass der kommunikative Handlungsablauf in allgemeinen Kategorien erläutert wird. Dabei werden Sprecher, Hörer, Intention, illokutionärer Effekt und konventionelle Mittel miteinbezogen. „Die Sprechaktanalyse von Austin und Searle zieht nur einen Ausschnitt der für Sprechhandlungen relevanten Faktoren in Betracht. Diese werden mit mehr oder weniger intuitiven Begründungen eingeführt“ (Motsch/Viehweiger, 1981, S. 126). Dieser Ansatz untersucht den Zusammenhang von Handlungskategorien und sprachlichen Ausdrücken von einzelnen Sätzen. Doch um die Beziehung zwischen komplexen Handlungen und sprachlichen Gebilden zu analysieren, reicht das verstehen von einzelnen isolierten Sätzen nicht aus.

Es folgen weitere Arbeiten und Forschungen, um das Ziel, eine angemessene Verwendung von sprachlichen Äußerungen unterschiedlichen Typus zu charakterisieren. Wir werden die Untersuchungen, die für uns von Bedeutung sind, erwähnen. Ehlich (1972), Ehlich/Rehbein (1972), Rehbein (1972) machen sich in ihren Arbeiten Gedanken über die Beziehungen von Sprechhandlungen aufeinander oder über Verkettung (Sequenzierung) von Einzelakten in der Interaktion. Wunderlich (1972) untersucht die

Sprechhandlungssequenzen. Man stellt fest, dass einzelne Sätze, die zusammenkommen und einen Text konstruieren analysiert werden, nicht ausreichend sind. Motsch/Viehweger (1981) untersuchen komplexere, sprachliche Handlungen Teiltexthe oder Texte.

Im Weiteren werden wir in die sprachlichen Handlungen der Institution Schule und Hochschule eingehen.

3. THEMATISCHER HINTERGRUND

3.1. Termini Institution und institutionelles Handeln

In der vorliegenden Arbeit werden sprachliche Erklärungen in Lehrveranstaltungen an der Institution Hochschule untersucht. Es ist zu klären, was man unter den Termini Institution und institutionelles Handeln versteht. Der Versuch einer Definition des Institutionsbegriffes in der Alltagssprache, sowie innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen zeigt, dass ein unpräziser Wortgebrauch der Institution herrscht. In der Alltagssprache umfasst dieser Begriff „(...) alle sozialen und gesellschaftlichen Phänomene, in denen eine oder mehrere Personen unter dem Gesichtspunkt einer mehr oder weniger dauerhaften Integration oder Koordination betrachtet werden können (...)“ (Gimmler, 1998, S. 22).

Bei Definitionen im Bereich der Wissenschaften stößt man auf eine fehlende Terminologie. Das Wörterbuch der Soziologie begnügt sich mit einer Aufzählung des Institutionsbegriffes:

„Institutionen nennen wir die jeweils kulturell geltende, einen Sinnzusammenhang bildende, durch Sitte und Recht öffentlich garantierte Ordnungsanstalt, in der sich das Zusammenleben vom Menschen darbietet. (...) Es fallen darunter Gestalten mit überschaubarem Kleingruppen (wie z. B. Ehe, Familie) andererseits auch ‚große‘ z.T. hochkomplexe Systeme: Vertrags- und Verwaltungsformen, Phänomene wie Gastrecht, Asyl, Schulknenschaft, Sklaverei, Feudalismus, Herrschaftsformen (u.a. Bürokratie), Marktformen, die ‚Stadt‘ u.a.m. Auch die Abgrenzung gegen den Brauch kann fraglich sein“ (Bernsdorf, 1972, S. 371-372).

Kuper und Thiel (2010, S. 485) nehmen diesen Begriff aus der sozialisationstheoretischen Perspektive zur Hand. Demzufolge sind Institutionen spezifische zweckorientierte Ausrichtungen für bestimmte Aufgabenbereiche in der Gesellschaft. Das Handeln des Menschen in der Gesellschaft ist das Resultat von Lernprozessen und die Voraussetzung der Sozialisation. Doch dieses sozialisationsgesteuerte Handeln beeinflusst die Entwicklung der Gesellschaft. Durch bestimmte Regeln, festgesetzte Normen sowie festen sozialen Rollen sichern sie die Funktionalität des Handelns für den Prozess der Sozialisation. Man kann daraus schließen, dass „die institutionelle Ordnung sowie Art und Umfang einer Gesellschaft bedingen sich gegenseitig. Ihre gemeinsame Entwicklung ist ein teils kontinuierlicher, teils sprunghafter Prozess“ (Dietl, 1993, S. 83).

North (1992, S. 6) bemerkt nachdrücklich, dass der zustande kommenden Veränderung die Stabilität der Institution nicht widerspricht. Institutionen bilden sich aus

unreflektierten Verhaltensweisen, Abkommen, festgelegten Gesetzen und Verträgen zwischen Individuen. Sie verändern immer erneut Wahlmöglichkeiten der Personen. Die Stabilität wird hier als der Hauptzweck der Institution in einer Gesellschaft angesehen. Sie hat die Aufgabe durch Ordnung die Sicherheit menschlicher Interaktion zu gewährleisten. Das bedeutet, dass die Aufgabe der Institution die Erwartung der Personen erfüllen muss. Sie soll nicht nur funktionieren, sondern auch ein Sinnsystem darstellen, indem sich der Mensch zum Teil oder komplett identifizieren kann. Sie soll den Bedürfnissen beider Seiten nachkommen.

Auch im Bereich der Linguistik herrscht ein breiter Definitionsversuch unterschiedlicher Disziplinen. Im Folgenden wird der Institutionsbegriff, um die Sprechhandlungen in den Institutionen der Bildungswesen Schule sowie Hochschule zu analysieren, ausgeweitet.

Institutionen sind für Schimank (2004, S. 293) soziale Ordnungen, die mit dem gegenseitigen Handeln die Erwartungen der Gesellschaft sichern. Sie entstehen durch die Produktion und die Reproduktion des Handelns, welches von der Institution beeinflusst wird.

In der Linguistik untersuchten Ehlich und Rehbein (1994, S. 318) insbesondere die Institution in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft. „Institutionen sind gesellschaftliche Apparate, mit denen komplexe Gruppen von Handlungen in einer zwecks-effektiven Weise für die Reproduktion einer Gesellschaft prozessiert werden, und bilden spezifische Ensembles von Formen.“ Anders formuliert sind Institutionen “(...) Formen des gesellschaftlichen Verkehrs zur Bearbeitung gesellschaftlicher Zwecke (...)“ (Ehlich/Rehbein, 1980, S. 338).

Die Institution wird als ein Interaktionssystem aufgefasst, „die bestimmten ausspezifizierten Funktionen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung übernehmen. Vom historischen und produktionsmäßigen Entwicklungsstand einer Gesellschaft hängt ab, welche Funktionen ausgegliedert werden und damit auch, welche Institutionen existieren“ (Wagner, 1983, S. 36).

Gemeinsam ist ihnen, dass sie bestimmten gesellschaftlichen Zwecken dienen. „Diese Zwecke bedienen ihre Struktur sowie ihre charakteristischen Aktivitäten und repetitiven Abläufe“ (Brünner, 1987, s. 20).

Ehlich/Rehbein (1986, 1994), Wagner (1983), Weymann-Weyhe, (1978) und Wunderlich (1972) sehen die Institution als ein Muster sozialer Beziehungen, die ein

Ordnungs- und Regelungscharakter hat, die dauerhaft ist, die als legitim bezeichnet wird, mit Sanktionen durchgesetzt wird, die spezifisches Personal, d.h. spezifische Agenten und spezifische Klienten haben, diese Personen verfügen über spezifisches Wissen. Sie betonen, dass die Handlungsmöglichkeiten der Aktanten in unterschiedlichen Handlungsräumen konstruiert werden. Das alles geschieht in Gebäuden mit Hilfe von Werkzeugen. Das sprachliche Handeln ist das bedeutendste Werkzeug.

Wunderlich (1972, S. 32) bemerkt, dass bei der Ausführung spezifischer Sprechhandlungen in der Institution drei Dinge bedeutend sind. Erstens, den vorher erlernten oder naturwüchsig bestehenden Sprechhandlungen werden neue Bedeutungen zugewiesen, indem Anforderungen zu Anweisungen werden. Zweitens wird die Abfolge der Sprechhandlungen präzise geregelt. Sie hat einen bestimmten bürokratischen und organisatorischen Produktions- und Austauschprozess. Drittens, es werden neue sprachliche Handlungen, die nur in der jeweiligen Institution zu sehen sind, entwickelt.

Ehlich (2007, S. 189-190) fügt hinzu:

„Das Verständnis des sprachlichen Handelns hat seinen systematischen Ausgangspunkt in der Kategorie des *gesellschaftlichen Zweckes*. Dieser steuert die Struktur der Formbestimmtheit sprachlichen Handelns (...) Gesellschaftliches Handeln ist weithin *institutionell bestimmt*. Die Kategorie der Institution ist eine wesentliche Vermittlungskategorie für gesellschaftliches und sprachliches Handeln.“

Daraus folgt, dass die Institution, die Gesellschaft und das sprachliche Handeln sich gegenseitig beeinflussen. Sprechhandlungen verwirklichen sich, um die Effektivität des Handelns in der Institution zu sichern. „Wenn man sprachliches Handeln als soziales Handeln betrachtet, muss man es in seinem sozialen Zusammenhang untersuchen, in Institutionen, denn institutionelle Sprache ist reale Verwendung der Sprache“ (Duman, 1999, S. 38).

Spanhel (1971, S. 93) gelangt in seinen Forschungen zum Ergebnis, dass in gesellschaftlichen Institutionen das sprachliche Handeln rollenspezifischen Charakter zeigt. Diese Merkmale sind: häufiges Auftreten bestimmter institutionsrelevanter Wörter, eine besondere lexikalische und syntaktische Gliederung, sowie manche Dinge brauchen nicht mehr ausdrücklich gesagt zu werden.

Weymann- Weyhe (1978, S. 219) benennt die Institution als eine Organisation, die handlungsorientiert ist. Diese Organisation regelt in der Institution die sozialen Rollenverteilungen. Sie formt soziale Strukturen, indem sie bestimmte Sinnstrukturen

den Beteiligten bieten. Die Bedeutung sozialer Strukturen liegt in ihrer Funktion als soziale Muster, die das Verhalten der Gesellschaftsmitglieder in rechter Weise regeln.

Die gesellschaftliche Praxis verwirklicht sich in kommunikativer Form in Institutionen. Man kann sich eine Institution, in der keine Kommunikation satt findet, nicht vorstellen. Jede Institution erfüllt seinen eigenen gesellschaftlichen Zweck. Sie sind „verfestigte gesellschaftliche Einrichtungen, die mit speziell ausgebildetem Personal wiederkehrende Aufgaben nach festgelegten Regeln erledigt“ (Becker-Mrotzek/Vogt, 2001, S. 5).

Rollen und Status sind von besonderer Bedeutung in Institutionen. „In den öffentlichen Institutionen kommunizieren Akteure, a) die Dienstleistungen erbringen und ein relativ hohes Wissens- und Machtniveau haben, und b) solche, die dies nicht haben und Dienstleistungen in Anspruch nehmen“ (Veith, 2005, S. 89).

Cherubim (1989, S. 142) benennt die Beteiligten der Institution als Klienten und Agenten, die bestimmten Rollen unterworfen sind. Sie müssen in der Lage sein, nach den objektiven Merkmalen der Institution (Regeln, Rollenverteilung, Handlungsmustern und Ausstattung) zu handeln. Bei der Durchführung ihrer Arbeiten für die Zweckerfüllung der Gesellschaft müssen sie professionell, effektiv, organisiert und kontrolliert vorgehen. Es ist jedoch nicht leicht, unter bestimmten Zuordnungen und vorgegebenen Regeln subjektiv zu arbeiten.

Koerfer (1994, S. 117-118) bemerkt in Bezug auf die Rollenverteilung der Institution, dass die Klienten die institutionsspezifischen Handlungsweisen erlernen müssen. Sie können auch das vorhandene Wissen je nach Zwecken der Institution umformen. In manchen Institutionen kann der Klient durch Graduierungsmöglichkeiten seinen Status (Erstklässler usw.), sowie seinen Wissensgrad ändern.

Ehlich und Rehbein (1977, S. 36-47) billigen, dass das Wissen in Institutionen nicht individuell ist, sondern vom Charakter und den Zwecken der jeweiligen Gesellschaft gekennzeichnet ist. Ihre Untersuchungen machen sie an der Institution Schule und stellen sechs Strukturtypen fest. Diese sind (1) Einschätzung, (2) Bild, (3) Sentenz, (4) Maxime, (5) Musterwissen und (6) Routinewissen. Das Wissen dieser Strukturtypen hat gemeinsam, dass sie in unterschiedlicher Art und Weise generalisiert und systematisiert sind. Es gibt auch noch den Strukturtyp (0) partikulares Erlebnisswissen, welches bloß individuell ist. Sie benennen das institutionsspezifische Wissen als Aktantenwissen. Das Aktantenwissen verkörpert einen Typ des Gesamtwissens der Institutionen, welches man

Institutionswissen nennt. Dieses Aktantenwissen gibt an, wie die Aktanten in der Institution handeln müssen und ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen verarbeiten können.

In der Institution herrscht eine Asymmetrie des Handlungswissens. Agenten haben ein Wissen, das zu den Zwecken der Institution geformt ist, was am Anfang den Klienten teilweise fremd ist. Ihr sprachlicher Handlungsraum wird von der Institution begrenzt (Ehlich/Rehbein 1994, S. 320).

Die Aufgabenteilung der Teilnehmer an dem sprachlichen Prozess in Institutionen des Bildungswesens möchten wir mit Hilfe von Untersuchungen in den Bereichen Schule und Hochschule zeigen. Es gibt zwei Gruppen: Die eine geht den Bedürfnissen der Institution nach, das sind die Lehrenden. Die andere, handelt nach den Regeln der Institution, das sind die Lernenden. Zweck der sprachlichen Handlung ist die Weitergabe von Erfahrung und Wissen, die für die Gesellschaft von Bedeutung sind.

3.1.1. Sprachliches Handeln in der Schule

Für unsere Arbeit ist es notwendig einige Grundrisse zur Institution Schule und zu den Regeln der Sprechhandlungen im Unterricht darzulegen, bevor wir auf das sprachliche Handeln der Lehrenden und der Lernenden eingehen.

Die Institution Schule bekannt als eine Bildungsanstalt, in der Wissen vermittelt wird, das gesellschaftlichen und persönlichen Zwecken dient. „Heranwachsende werden auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet (...) Sie dient, so kann man es ausdrücken, der Reproduktion der Gesellschaft (Menck, 1983, S. 178). Die Schule soll Lernende lehren, sich an der gesellschaftlichen Praxis zu beteiligen.

Schulenberg (1970, S. 417) sieht die Hauptfunktion der Schule darin, die dominierenden Zukunftsziele der Gesellschaft in die Tat umzusetzen. Der Verwirklichungsprozess hängt von dem ökonomischen und gesellschaftspolitischen Stand der jeweiligen Gesellschaftsform ab.

In Anlehnung an Heinze (1984, S. 53) kann die Schule als ein Arbeitsplatz für die Lerngruppe (Lehrer/Schüler) bezeichnet werden, die sich in fest definiertem Verhaltensrahmen institutionalisiert hat. Interaktionen in dieser Institution werden von Regeln bestimmt. Durch die Regeln werden externe Verhaltensweisen von Schülern verhindert. Unterricht ist eine spezifische Interaktionssituation, in der sich die Beteiligten

bestimmten Taktiken bedienen, um damit den Zielen und Verhaltens-Handlungsmöglichkeiten der Institution zu entsprechen.

Nach Graf (2011, S. 40) gilt für das institutionsspezifische Handeln im Bildungswesen „all jener Rahmenbedingungen, die die Voraussetzung für das erzieherische Handeln selbst bilden, das Ausmaß der möglichen Selbstbestimmtheit von Lernen.“ Diese Bedingungen, die einer Gruppe zur Verfügung stehen, werden durchforscht und für die eigene Institution nutzbar gemacht.

Auch Reuter (1982, S. 168) macht deutlich, dass die Schule als Institution an Wert- und Normvorstellungen und evidente Faktoren gebunden ist.

Er äußert sich dazu:

„(...) in diesem zusammenhang verweisen struktur und funktion der sich historisch entwickelten institution schule immer auch auf sowohl ihre abhängigkeit von der übergreifenden struktur und entwicklungstendenz einer konkreten gesellschaftsformation als auch auf ihr zusammenspiel mit dem gesamt der etablierten saatsapparate (...) die im schulischen feld interagierenden subjekte betreten dieses feld niemals voraussetzungslos, sowohl lehrer als auch schüler sind durch die erfahrungen ihrer je individuellen sozialisation vorbestimmt.“

Schule ist demnach ein Ort, wo nach den Erwartungen der Gesellschaft gehandelt wird, die wiederum von mehreren Faktoren abhängt. Der Lehrer und der Schüler haben sich in die vorgeschriebene Struktur anzupassen.

Nach Koskeniemi (1971, S. 28-29) hat die Schule die Aufgabe durch Erziehung die Fähigkeiten des Lernenden auszulösen. Dadurch lernt der Lernende Aktivitätsformen, die für die berufliche Weiterbildung und zugleich für die kulturelle Gesellschaft, in der er sich befindet, notwendig sind. Das Verhalten des Lehrenden hat das Ziel, bei den Lernenden eine Entwicklung in bestimmte Richtungen zu erzielen.

Kuper und Thiel (2010, S. 489) beschreiben die Schule folgendermaßen:

„Die Institutionen des Bildungssystems sind von Menschen gemacht und als solche ein Instrument der Gestaltung moderner Gesellschaft; gleichzeitig entfalten sie eine Eigendynamik, die sich der Gestaltbarkeit entzieht und in ein ambivalentes Verhältnis zu den Gestaltungsabsichten rücken kann.“

Berkmeier und Pfennig (2001, S. 54) sehen die Schule als eine Institution, in der selbst bestimmte, festgelegte und zweckgemäß strukturierte Diskurse vorhanden sind. Die Erziehung in der Schule soll den Bezug zur Wirklichkeit und zum Leben herstellen. Die Wirklichkeit muss strukturiert und in das eigene Wissen eingeordnet werden, denn so ist es möglich, die Anforderungen der Schule und Gesellschaft gerecht zu werden.

Vinçon (1982, S. 72) äußert sich dazu folgendermaßen:

„Kommunikationsprozesse sollen nicht unter der Prämisse einer ideologisierten Erfolgskontrolle beschrieben werden, sondern für Schüler und Lehrer wäre es einfach motivierender und verständlicher zu zeigen und nachzuweisen, dass Sprache als Produkt gesellschaftlicher Erscheinungsformen und kreativer Interpretation der Wirklichkeit zu verstehen ist.“

Um die Wirklichkeit zu verbalisieren, benötigt man Handlungsmuster. Durch die ausgearbeiteten Muster erfolgt die Organisation des sprachlichen Handelns in der Schule. Sie sind entwickelt worden, um den Zwecken der Schule zu dienen. Durch sie ist es möglich sprachliche Handlungen anderer zu verstehen (Ehlich, 1984, S. 132).

In der Schule sind verschiedene Variationen des sprachlichen Handlungsmusters vorzufinden. Sie sind nach den Zielvorstellungen der Schule geformt. Sie bieten bestimmte Wege zum sprachlichen Handeln. Dadurch entstehen schablonisierte sprachliche Handlungsmöglichkeiten. Sie sind festgelegt von der Institution (Ehlich, 2007, S. 204).

Petersen und Schymanski (1978, S. 109-110) machen auf einen anderen Punkt aufmerksam, und zwar auf die verschiedenen Sprachebenen im Unterricht. In der Schule wird unterrichtet, er ist angelegt auf Kooperation. Das Kooperieren erfolgt im Unterricht durch die Sprache. Diese Kommunikationsform beeinflusst den Erfolg von Lehr- und Lernprozessen der Schule, was wiederum die gesellschaftlichen Zwecke darstellen soll.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass die Schule beeinflusst wird von dem institutionellen Rahmen und den gesellschaftlichen Erwartungen, die in Schulnormen, im Lehrplan und in der ökonomischen Verwaltungsorganisation sichtbar werden.

Ehlich und Rehbein (1986, S. 165-175) untersuchen den Zusammenhang des sprachlichen Handelns und der Wissensvermittlung für die gesellschaftlichen Zwecke in der Schule. Sie stellen fest, dass „das gesellschaftliche Wissen in Form der Fraktionierung“ auftaucht. Sie sehen diese Fraktionierung als eine Trennung von Theorie und Praxis. Sie unterscheiden zwischen Produktionswissen, das sich mit den allgemein gesellschaftlichen Fertigkeiten auseinandersetzt und dem ideologischen Wissen, das der Aktant selbst über das gesellschaftliche Dasein hat. Das ideologische Wissen ist für die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse bedeutend. Eine weitere Wissenskategorie ist das Grundwissen. Dies sind Wissensbestände, die der Aktant vor der Einschulung erlernt hat. Die Aufgabe der Schule ist es zum einen, das Grundwissen, zum anderen die fraktionierte Wissensform an verschiedenen Gesellschaftsklassen,

weiterzuleiten. Sie ist auch zuständig für die Reproduktion der Gesellschaftsformation. Es gibt für diese Institution spezifische Handlungsmuster. Sie machen auf die Widersprüchlichkeit dieser versprachlichten Institution aufmerksam.

Wunderlich (1972, S. 38) merkt an, dass eine scheinbare Freiheit der Kommunizierenden herrscht. Die institutionsspezifische Herrschafts-, Arbeits- und Vertragsverhältnisse sowie der kulturell- historische Hintergrund gestatten dem Lernenden nicht frei zu entscheiden.

Dieckmann und Schulz (1972, S. 409-410) deuten ebenfalls auf eine Ungleichheit im kommunikativen Verhalten in der Institution Schule. Sie machen sich Gedanken darüber, wer das Thema, den Themenwechsel und die Gesprächsführung bestimmt, wer also das ‚Sagen‘ hat, wer das kommunikative Handeln des anderen bewerten und korrigieren darf. Sie stellen fest, dass eine Abhängigkeitsbeziehung der Beteiligten vorhanden ist, wobei man nicht von Gleichberechtigung sprechen kann.

Die Schule ist eine Institution für Bildung. Auch ihre Sprache ist wie bei jeder Institution vorgeschrieben. Sie wird als Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit verstanden. Diese soll das gesellschaftliche Wissen an die junge Generation weitergeben, um ihnen soziale Positionen zuteilen zu können. Die schulische Kommunikation ist eine geregelte Kommunikation. Uns ist bekannt, dass die Form und der Inhalt der Kommunikation durch Lehrpläne bestimmt werden. Es werden Lernbedingungen, die den Lernzielen angemessen sind, organisiert. Im Unterricht herrscht eine eigene Ausprägung von Sprache. Die Sprache der Beteiligten steht im Mittelpunkt.

Nach der Erforschung der Sprechhandlungen in der Schule ist es angebracht, die universitäre Kommunikation unter die Lupe zu nehmen, da unsere Aufnahmen in den Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir gemacht wurden.

3.1.2. Sprachliches Handeln in der Hochschule

Die beiden Institutionen Schule und Hochschule sind in vielen Punkten vergleichbar. Denn sie beschäftigen sich mit der Übertragung des Wissens der Gesellschaft. Bemerkenswert ist jedoch, dass es im Bereich der Hochschulkommunikation an Forschungen mangelt. Die vorhandenen Forschungen wurden unter der diskursanalytischen Perspektive durchgeführt (Ehlich/Rehbein, 1983, S. 9-10).

An der Institution Hochschule nehmen Lehrende und Lernende an Sprechhandlungen teil. Untersuchungen zeigen, dass die Sprache wie bei vielen Institutionen in den Charakter der Institution eingebunden ist. Die linguistischen Forschungen, die die Sprechhandlungen an der Hochschule zur Hand nehmen, zeigen, dass die universitäre Kommunikation vielförmig ist, jedoch sehr wenig untersucht wurde (Zegers, 2004, S. 17).

Redder (2016, S. 307) unterstreicht einen Unterschied zwischen dem Wissenstransfer der Schule und der Hochschule wie folgt:

„Für die Institution Schule ist der Zweck der Wissensvermittlung an die nächste Generation dominant, für die Institution Universität eine integrale Vermittlung von forschendem Lernwissen und lernendem Forschungswissen, also tendenziell auch die Beteiligung der wissenschaftlichen Notizen an der Gewinnung von neuem Wissen, insofern an Wissen(re)konstruktion (...) Unterrichtsdiskurse, Seminardiskurse und Vorlesungen bestehen aus Ensembles von Sprechhandlungen, die zu Wissenstradierungen unter bildungsinstitutionellen Bedingungen geeignet ist.“

Die Hochschule bzw. Universität hat die Aufgabe Wissen im gesellschaftstheoretischen Zusammenhang zu vermitteln. Wissensübertragungen finden in wissenschaftlichen Publikationen, Seminaren, sowie Vorlesungen statt. Ihre Handlungszwecke werden mit Hilfe der Wissenschaftssprache verwirklicht. Die Agenten sind professionelle Hochschullehrer, die das wissenschaftliche Wissen vermitteln, und die Klienten sind die Studenten. Die gegenseitige Teilnahme an der universitären Kommunikation führt zu der Fortbildung der Klienten (Lalayan, 2013, S. 33).

Kiesendahl (2011, S. 53) bestätigt, dass die Handlungszwecke der Hochschule auf Übertragung und Weiterverarbeitung von Wissen fokussiert sind. Die Lehrenden lehren den Studenten das spezifische, festgelegte Wissen, sowie neue Forschungsbefunde in Lehr-Lern-Diskursen. Der Lehrende ist durch sein Fachwissen den Lernenden überlegen. Die Sprechhandlungen werden im Rahmen der Rollenverteilung der Beteiligten an der Hochschule konstituiert.

Koerfer und Zeck (1983, S. 445-446) stellen in ihren Untersuchungen fest, dass die Lehrveranstaltung der Hochschule nicht nur dem Ziel wissenschaftliches Wissen zu lehren nachgeht, sondern auch gesellschaftliche Funktionen beinhaltet. Die Lehrveranstaltung muss den Lehr- und Studienzielen und den Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden. Bei der Verwirklichung der Lehr- und Studienziele ist das Hauptinstrument des Lehrenden in der Hochschule die wissenschaftliche Sprache.

Wenn man einen Vergleich der Institutionen Schule und Hochschule zieht, stellt man fest, dass beide das gleiche Ziel verfolgen. Hauptaufgabe ist es, den Erwartungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Die Sprache der beiden Institutionen zeigt unterschiedlichen Charakter. Das sprachliche Verhalten in der Hochschule ist im Gegensatz zur Schule stärker konventionell festgelegt und ist geprägt von der spezifischen Wissenschaftssprache. Man trifft auch in Seminaren und Vorlesungen der Hochschule auf Ungleichheiten des Sprechwechsels wie in der Schule an. Der Lehrende ist für die Regelung des Redebeitrags verantwortlich, doch er lädt die Lernenden zu einer wissenschaftlichen Diskussion ein. Da in beiden Institutionen die Sprache einen hohen Stellenwert hat, ist es unumgänglich, das sprachliche Handeln des Lehrenden sowie der Lernenden zu untersuchen.

3.1.3. Das sprachliche Handeln der Lehrer und der Lerner

Zunächst ist es angebracht zu erklären, warum die Termini Schule, Unterricht, usw. gebraucht werden, obwohl unsere Arbeit sich auf Aufnahmen, die in den Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität gemacht wurden, stützt. Unser Anliegen besteht nicht darin, die wissenschaftliche Sprache der Beteiligten zu analysieren, sondern dem sprachlichen Erklären im fremdsprachlichen Unterricht näher zu kommen. Wir fokussieren uns auf den unterrichtlichen Kontext des sprachlichen Erklärens. „Unterrichtssprache ist die Sprache, welche Lehrende und Lernende bei der Durchführung im Unterricht verwenden“ (Voss, 2001, S. 46).

Das sprachliche Handeln findet in der Schule im Unterricht statt. Im Unterricht werden Themen mit bestimmten Absichten behandelt. Im Unterricht werden diese Lernprozesse kontrolliert. Unterricht ist die Organisation der Interaktion von Lehren und Lernen.

Das bedeutet, dass eine gegenseitige Wirkung des Verhaltens vom Lehrenden und Lernenden vorhanden ist. Der Informationsaustausch ist nicht nur auf das verbale Verhalten begrenzt, auch die nonverbalen Prozesse haben einen Einfluss darauf. Das sprachliche Verhalten der Beteiligten wirkt nicht isoliert nebeneinander, sondern geht in ein Beziehungsgefüge über.

Lohmann und Prose (1978, S. 404-405) gehen davon aus, dass die Interaktion der Beteiligten sich an den Erwartungen der Schule orientiert. Die Erwartungsmuster und Rollen sind nicht genau definiert. Der Lehrende hat zumindest zwei Bereiche der

Erwartung zu decken. Er soll Wissen vermitteln und Ordnung schaffen. Die Aufgabe des Lehrers ist es demnach, dass er den Lernenden dazu bringt, sich die vorgegebenen Inhalte in einer besonderen Weise anzueignen. „Lehrer- und Schülersprache ergänzen sich in ihren Funktionen gegenseitig und ermöglichen dadurch erst den kontinuierlichen Fortgang des Lernprozesses “ (Spanhel, 1973, S. 308). Aus diesem Grund möchten wir die Lehrenden und Lernenden gemeinsam untersuchen.

In der Hochschule und Schule ist für das Vermitteln des Lernens der Lehrer zuständig. Bei der Erfüllung seiner Aufgaben, wie Lernsituationen vorzubereiten, Lernbedingungen zu organisieren und zu regulieren, Informationen anzubieten und zu steuern und die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, verwendet er die Sprache. Sein sprachliches Verhalten wird von den Aufgaben, die ihm zustehen, geformt. Das sprachliche Verhältnis der Lehrenden und Lernenden besteht darin, dass das Wissen dargeboten und aufgenommen wird. In der Institution Schule werden den Lehrern und Schülern bestimmte, ihren Rollen gemäß, zugeordnete Verhaltensweisen zugeschrieben (Hammel, 1975, S. 25-26).

Der Lehrende muss die Fähigkeit besitzen, die Lernenden in ihren sprachlichen Handlungen zu fördern. Die Sprache des Lehrers ist die wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung der sprachlichen Handlungen der Schüler (Pabst- Weinschenk, 1982, S. 93).

Bei der Analyse der Sprache des Lehrers referieren wir auch auf die Untersuchungen „Sprache des Lehrers“ von Dieter Spanhel (1971). Er arbeitet typische Merkmale der Sprache im Unterricht heraus. Ihm geht es darum, zu klären, „welche sprachlichen Grundformen der Lehrer verwendet, welche spezifischen Funktionen im Hinblick auf den Lernprozess sie in der konkreten Situation erfüllen und welche Regeln er beim Gebrauch bestimmter Sprachformen beachten muss“ (Spanhel, 1971, S. 97).

Er stellt fest, dass die Sprache des Lehrers durch bestimmte Redeformen, den Einsatz von spezifischen didaktischen Intentionen und der Anwendung von bestimmten Ausdrucksmitteln festgelegt ist, um gezielte sprachliche Handlungen bei den Schülern hervorzubringen (ebda., S. 181).

Es werden acht Funktionen didaktischer Kommunikation, wie Darbietung des Reizes, Lenkung der Aufmerksamkeit und anderer Schüleraktivitäten, Vorgabe eines Modells der Endleistung, Bereitstellen äußerer Hilfen, Lenken der Denkrichtung, zum Transfer von Kenntnissen veranlassen, Überprüfen der Lernergebnisse und Bereitstellen von Rückmeldungen, bestimmt (ebda., S. 193-194).

Für die Realisierung dieser Funktionen macht der Lehrer von 25 Grundformen des didaktischen Sprechens Gebrauch. Einige Beispiele dafür sind Bericht, Erklärung, Frage, Aufforderung, Vergleich, Vermutung, Arbeitsanweisung, Beurteilung und Bestätigung (ebda., S. 233). Diese Grundformen entsprechen zum Teil nicht dem alltäglichen Interaktionskonzept der Schüler. Sie sind speziell für die Zwecke der Institution geformt.

Sie verfügen bereits über erworbenes, sprachliches Wissen, die in der schulischen Kommunikation brauchbar ist. Doch es zeigen sich Widersprüche in der alltäglichen Zwecksetzung der Sprechhandlungen und der Wirklichkeit der Institution. Beispiele für solche Muster sind; Frage, Assertion, Entscheidung, Erzählung, Begründen und Erklären. Bei näheren Untersuchungen kommt hervor, dass bei den Handlungsmustern Abänderungen erkennbar sind. Am Beispiel der klassischen Frage im Alltag und der Examensfrage wird diese Änderung deutlich. In der Schule stellt der Sprecher nicht die Frage, um das eigene Wissensdefizit zu decken, sondern um zu kontrollieren, ob der Hörer über das Wissen, das auf den propositionalen Gehalt der Frage eingeht, verfügt (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 173).

Die Kommunikation in der Schule ist stark institutionalisiert und asymmetrisch strukturiert. Durch die auserwählte Position des Lehrers ist ein Gespräch im wirklichen Sinne nicht möglich. Sie konkretisiert sich im bestimmten sprachlichen Handlungsmuster (Vogt, 1995, S. 49).

Die Schüler kommen mit ihren Alltagserfahrungen in die Institution und sind den Regeln der Schule bedingungslos unterworfen. „Sie sind in ihrer Rolle immer abhängig von der übergeordneten Rolle des Lehrers; sie müssen in jeder Handlungssituation Erfahrungen einbringen, die sie nur in der Institution Schule machen konnten“ (Forytta, 1981, S. 461).

Ehlich (1981, S. 345) gibt einen Überblick zu den Veränderungen an außerschulischen Mustern:

- (1) Die Muster können in ihrer *inneren Struktur* verändert werden. Diese bezieht sich vor allem (a) auf die *Zwecke* des Musters und (b) auf die *Vollständigkeit*.
- (2) Die handlungspraktische *Zugänglichkeit* der Muster kann - über die sachlich bedingten Restriktionen des Lehr- Lern- Diskurses hinaus – spezifisch eingeschränkt werden.
- (3) Muster können angewendet werden, wenn bestimmte *Voraussetzungen* für ihre Anwendung nicht existieren (a), oder es kann dazu kommen, dass Muster *nicht* angewendet werden, obwohl die Voraussetzung für ihre Anwendung gegeben sind (b).

- (4) Die handlungspraktischen Konsequenzen der Muster können stillschweigend oder offen verändert werden.

Den Beteiligten an Sprechhandlungen in der Schule sind bestimmte Rollen zugeschrieben. Der Sprechwechsel ist geregelt und die Teilnehmer müssen sich an die vorgegebenen Regeln halten (vgl. Gülich, 1981, S. 422; Biermann, 1978, S. 9; Spanhel, 1971, S.138).

Der Lehrende und der Lernende halten sich an diese Regeln, sie bestimmen die Abfolge der sprachlichen Handlungen.

Mrotzek/Vogt (2001, S. 9-10) konstatieren ebenfalls, dass die Struktur der Kommunikation in der Schule anders als die Alltagskommunikation gestaltet ist, welche am institutionell organisierten Unterricht zum Vorschein kommt. Die schulische Kommunikation verfolgt das Ziel einer Übertragung des fachlichen, sozialen und kulturellen Wissens an die kommende Generation. Der Unterricht unterliegt kommunikativen, sozialen, affektiven und kognitiven Prozessen.

Forytta und Linke (1983, S. 57) gehen der Frage nach, welche Gründe für die Institutionalisierung des sprachlichen Handelns des Lehrers zuständig sind. Sie analysieren, dass der Lehrer die Aufgabe, den Lernstoff in einer begrenzten Zeit durchzunehmen hat. Im Folgenden werden die Lernergebnisse bedeutender als der Lernprozess. Dadurch kommt es zur Verhinderung der gegenseitigen Kommunikation mit einzelnen Schülern. Dies ist abhängig von der Klassendisziplin und vom sprachlichen Verhalten der Schüler, mit denen er zur gleichen Zeit kommunizieren muss. Diese institutionellen Bedingungen führen dazu, dass der Lehrer ein institutionsspezifisches Sprachverhalten zeigt.

Das institutionspezifische Handeln führt dazu, dass nach einem bestimmten Muster kommuniziert wird. Auch die Art und Weise des Sprechwechsels dient dem Zweck der Institution. Der Lehrer trifft die Entscheidung über kommunikative Sequenzen im Unterricht. Er gibt das Sagerecht und teilt Impulse, die die Schüler aktivieren soll. Er ist der Leiter der schulischen Kommunikation. Durch seine andauernde Dominanz kommt es zu Ungleichheiten an der sprachlichen Teilnahme der Gesprächspartner. Der Lehrer ist derjenige, der wesentlich mehr spricht als der Schüler. Das Recht, individuell seinen Bedürfnissen und Voraussetzungen entsprechenden Lernwegen nachzugehen, wird dem Schüler vorenthalten (Huneke, 1997, S. 72-74).

Mazeland (1983, S. 99) beschreibt den Sprechwechsel in der Schule folgendermaßen:

„Die turn-Organisation in der Schule ist grundlegend auf der institutionellen Definition der Aufgaben von Lehrern und Schülern basiert. Der Lehrer ist von der Institution „selektiert“, den turn zu haben und evtl. zuzuteilen; die Schüler sind institutionell verpflichtet, *permanent verfügbar* zu sein für die aktive verbale Einschaltung im Hauptdiskurs.“

Die Verteilung des Wissens der Beteiligten an der schulischen Kommunikation ist ebenfalls ungleich. „Sie folgt aus der prinzipiellen Divergenz zwischen erarbeitetem gesellschaftlichen Gesamtwissen und der produktiven Ahnungslosigkeit der neuen Generation“ (Ehlich, 1981, S. 339). Es gibt zwei Gruppen in der Schule. Die eine Gruppe besitzt bereits das nötige Wissen, die andere Gruppe ist bereit sich dieses Wissen anzueignen. Das sprachliche Handeln erfolgt demzufolge durch gegenseitige Anerkennung der beiden Gruppen.

Diegritz (1977, S. 129) zeigt an Strukturen des Frontalunterrichtes den Ablauf des Sprechwechsels in der Schule. Er stellt fest, dass alle Interaktionen über den Lehrenden laufen. Der Lehrende dient als eine Schaltstelle, die nur Äußerungen der Schüler, die den institutionellen Zielvorstellungen entsprechen, positiv zu verstärken. Das sprachliche Verhalten des Lehrenden ist gekennzeichnet durch seine Überlegenheit gegenüber den Schülern.

Flader und Hurrelmann (1984, S. 238-239) machen in ihren Arbeiten deutlich, dass es durch die Abweichungen der alltäglichen sprachlichen Handlungen im Klassenzimmer zu Konflikten in der Interaktion der Beteiligten kommt. Am Beispiel des Erzählens in der Schule zeigen sie, dass Schüler die vom Lehrenden erwünschten Ansichten verbal zu äußern versuchen. Im Falle, dass eine unerwünschte Äußerung kommt, sieht sich der Lehrende verpflichtet, diese zu korrigieren. Obwohl die Schüler den Erzählvorgang selber kreativ bestimmen sollen, müssen sie sich nach den Verbesserungs- und Ergänzungsaufforderungen des Lehrenden richten. Hier ist eine Bearbeitung der persönlichen Erfahrungen nicht möglich.

Einen weiteren problematischen Aspekt bemerkt Terhart (1978, S. 293), dass der Lehrer nicht nur Korrekturen ausübt, sondern er misst das von ihm übertragene Wissen der Schüler, welches als Erfolgskriterium herangezogen wird. Der Unterricht gilt als erfolgreich, wenn die Schüler sprachlich und schriftlich das Wissen reproduzieren. Das Produkt determiniert den Erfolg. Das sprachliche Handeln der Schüler ist demnach zweckrationalisiert. Er betont auch, dass es an Ansätzen mangelt, die den Erfolg an den

Lehr-Lernprozessen messen. So wäre der Unterricht eine wahre soziale Situation, die mit Erfahrungszusammenhängen thematisiert wäre.

Biermann (1978, S. 74-76) konstatiert, dass die schulische Leistungsmessung in den Prozess der Wissensvermittlung eingreift. Diese wiederum beeinflusst das sprachliche Verhalten der Lehrenden und Lernenden. Es wird auch kritisiert, dass die Leistungsbeurteilungen in der Schule keine hohen Anforderungen an Objektivität, Validität und Reliabilität gewähren. Die Schulnoten führen dazu, dass die Machtausübung des Lehrenden in der Interaktion im Unterricht verstärkt wird. Vergleicht man die Rollen der Beteiligten, ist offensichtlich, dass den Lernenden nicht die gleichen Möglichkeiten wie den Lehrenden eingeräumt werden.

Linguistische Befunde besagen, dass das sprachliche Verhalten im Unterricht auch ausgeglichen ablaufen kann. Durch Vermeiden eines autoritären Interaktionsstils kann sich das Sprachverhalten der Lernenden positiv entwickeln. Die Sprache der Lernenden kann durch eine Auswahl von aktuellen Themen und eine ansprechende methodische Aufarbeitung gefördert werden. Eine angepasste Rollenverteilung des Lehrers und des Lernenden wird die Sprachaktivität gesteigert (ebda., S. 66-67).

Aus den Untersuchungen geht hervor, dass die Sprache der Lehrer und Lernenden unter dem Einfluss der Regeln der Institution steht. Diese Regeln haben eine Prägung auf die Verteilung der Redebeiträge, auf die charakteristischen Interaktionsschemata und letztendlich auf die kommunikative Handlung. Demzufolge entstehen feste Diskursmuster, die das sprachliche Verhalten der Lernenden einschränken. Der Lernende kommt mit seinen vorhandenen sprachlichen Mustern in der Institution nicht aus. Der Lehrer hält sich an die vorstrukturierten, sprachlichen Formen, die er für die Wissensübertragung verwendet. Die Asymmetrie der Gesprächsorganisation führt dazu, dass eine Überlegenheit des Lehrers entsteht. Die Leistungsmessung ist ebenfalls eine Beschränkung für das sprachliche Handeln des Lerner. Der Lernerfolg sollte an Lehr- und Lernprozessen gemessen werden, um den sprachlichen Handlungen der Lerner und Lehrer zu analysieren. Im Lehr- und Lernprozess ist das Erklären als Sprechhandlung von großer Bedeutung, denn der Wissenstransfer und die Absicherung für das Verstehen werden durch dieses gewährleistet. Unser Vorhaben widmet sich der Untersuchung von interaktiven Erklärprozessen im deutschsprachigen Unterricht. Deshalb werden wir im Weiteren auf das sprachliche Erklären eingehen.

4. ERKLÄREN ALS SPRACHLICHE HANDLUNG

4. 1. Das Erklären aus unterschiedlichen Perspektiven

Erklärungen nehmen in unserem Leben einen wesentlichen Platz ein. Es wird erklärt, um moralische und alltägliche Rechtfertigungen abzulegen, eine Sache zu verstehen, Schlüsse zu ziehen und zur Wahrheit zu gelangen. Allgemein wird versucht mit Hilfe von Erklärungen die Theorien über die Welt zu verstehen. Wir werden in diesem Teil der Arbeit das sprachliche Erklären begrifflich zur Hand nehmen. Das Erklären soll gut verständlich dargestellt werden, deshalb wird sie aus den wissenschaftlichen und pragmatischen-funktionalen Perspektiven untersucht. Bei der Bewertung der Daten unserer Tonbandaufnahmen werden wir Gebrauch davon machen.

4.1.1. Das Erklären aus der wissenschaftlichen Perspektive

Erklärungen zählen zu den hauptsächlichen Zielen der Wissenschaft, in der versucht wird, zu wissenschaftlichen Theorien Begründungen herzustellen. Die Medizin, die Biologie, die Sozialwissenschaften, die Psychologie, die Ökonomie, die Anthropologie, die Geschichtswissenschaft, die Soziologie, die Pädagogik und Politikwissenschaft suchen nach Erklärungen, um bestimmte Vorgänge zu verstehen.

Sie alle haben Erklärmodelle entwickelt. Die Biologie stützt sich auf evolutionäre Erklärungen. Es werden besondere Eigenschaften von Lebewesen erklärt, die für sie die Chance zum Überleben und zur Fortpflanzung bieten. Der lange Hals der Giraffe ermöglicht ihr, an höher liegende Nahrung zu gelangen und Feinde schneller zu entdecken. Die Vorteile dieser Häse führen dazu, dass dieses Merkmal sich in der Population durchsetzt. In der Medizin erklärt man Infektionskrankheiten zum Beispiel durch Bakterien, Viren oder Parasiten. Symptome wie Zahnfleischbluten und Muskelschwund zeigen, dass Vitamin C Mangel vorhanden ist. In der Politikwissenschaft sucht man meistens nach Erklärungen, um in bestimmten Entwicklungen wie Kriminalität, Arbeitslosigkeit, Inflation einzugreifen. In der Psychologie erklärt das individuelle Verhalten vom Menschen, in dem sie Hypothesen über innere kognitive Vorgänge skizziert. Diese Beispiele sind natürlich nur grobe Andeutungen für Erklärungsmodelle in der Wissenschaft (Bartelborth, 2007, S. 15-18).

4.1.1.1. *Deduktiv-nomologische Erklärung*

Das wissenschaftliche Erklärmodell besteht lediglich aus kausalen Erklärungen. Diese Erklärungsansätze gehen von einfachen Beobachtungen hervor, in der eine Erklärung eines Ereignisses eine Ursache benennt. Die übrigen Anwendungen von Erklärungen zählen zu den vor- oder außerwissenschaftlichen Erklärungen (Hausmann, 1991, S. 23).

Um einen Vorgang kausal zu erklären, muss der Vorgang aus Gesetzen und Randbedingungen deduktiv beschrieben werden. Eine empirische-wissenschaftliche Methode besteht aus der deduktiven Methode der Nachprüfung (Popper, 1976, S. 31). Wir werden uns bei der Analyse zum größten Teil an Hempel/Oppenheim orientieren. Hempel/Oppenheim (1977) geht von zwei Haupttypen aus, deduktiv-nomologische und induktiv-statistische Erklärungen. Der deduktiv-nomologische Erklärungsansatz wurde von Hempel ausgearbeitet und gilt als Ausgangspunkt für alle Diskussionen in Hinsicht auf wissenschaftliches Erklären. Erklärungen dieser Art berufen sich auf Naturgesetze, die wissenschaftlich erforscht wurden. Eine Erklärung findet statt, wenn aus dem Erklärenden (Explanans) das zu Erklärende (Explanandum) logisch abgeleitet wird. Das Explanandum antwortet auf eine Warum- Frage. Zwei Arten der Erklärenden (Explanans) dienen dazu. Sie werden von den Antecedensbedingungen (allgemeine Sätze) und den Gesetzesaussagen (Gesetze) abgeleitet (Hempel, 1977, S. 5-6).

Als Schema wie folgt:

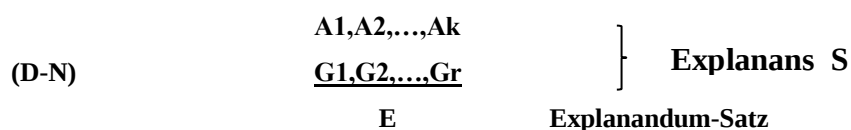


Abbildung 4.1. *Deduktiv-nomologisches Erklärschema*

Es entsteht aus den im Explanans vorkommenden Gesetzen G1, G2, ..., Gr logisch ein Gesetz G*. Dieses Gesetz ist in der Lage, das Explanandum-Ereignis bezüglich auf die speziellen Bedingungen, die in A1, A2, ...Ak gegeben sind zu erläutern. Hempel veranschaulicht diesen Vorgang an einem Beispiel: Bei Zimmertemperatur schwimmt ein Eisbrocken in einem großen, mit Wasser gefüllten Becher. Beim Schmelzen des Eises

verändert sich der Wasserspiegel nicht. Die Gesetzmäßigkeit ist hier das Archimedische Prinzip, welches besagt, dass ein Gegenstand unter Wasser so viel wiegt, wie das verdrängte Flüssigkeitsvolumen. Auch das Schwimmen eines Stücks Marmor auf Quecksilber oder eines Bootes auf dem Wasser kann mit Hilfe dieses Gesetzes erklärt werden (ebda., S.18).

Poser (2001, S. 47) beschreibt die vier Adäquatsbedingungen des H-O- Modells der wissenschaftlichen Erklärungen. Die erste Bedingung ist die Folgerungsbedingung. Der Schluss vom Explanans auf das Explanandum muss richtig sein. Die Zweite ist die Gesetzbedingung, d.h. das Explanans muss ein Gesetz enthalten. Die Dritte ist die Signifikanzbedingung, d.h. das Explanans muss empirischen Gehalt haben. Das Letzte ist die Wahrheitsbedingung, was bedeutet, dass die Sätze des Explanans der Wahrheit entsprechen müssen.

Gerade diese Bedingungen führen zu Problemen im DN-Model. Besonders die Bedingung der Gesetzartigkeit bereitet Schwierigkeiten. Es sind Defizite im DN-Schema vorhanden, auf das wir jedoch nicht präzise eingehen werden (vgl. Hempel, 1965; Schurz, 1995).

Warum das DN- Schema keine hinreichende Bedingungen für Erklärungen vorzeigt, möchten wir an zwei Beispielen, der Druckzunahme in einer Luftpumpe bei Hereindrücken des Kolbens anhand des Boyleschen Gesetzes und eines Todesfalls bei der Einnahme von Arsen, grob festhalten (Bartelborth, 2007, S. 24-25).

Gesetz 1: Bei konstanter Temperatur gilt: $PV = \text{const}$ (mit Druck P und Volum V)

Randbedingung: Bei konstanter Temperatur im Kolben wird das Volumen von 2l auf 1l verringert.

Explanandum Satz: Der Druck im Kolben verdoppelt sich.

Gesetz 2: Jeder Mensch, der ein Pfund Arsen zu sich nimmt, stirbt innerhalb von 24 Stunden.

Randbedingungen: Jonas aß ein Pfund Arsen.

Explanandum Satz: Jonas starb innerhalb von 24 Stunden.

Im DN- Schema wird vorausgesetzt, dass das Gesetz für die Deduktion erforderlich ist. Es muss auch die Wahrheitsbedingung erfüllen. Die Ableitbarkeit eines Gesetzes ist ebenfalls von Bedeutung. Das Gesetz 1 kann auch so formuliert werden: (ebda., S. 25)

Gesetz 1*: Bei konstanter Temperatur gilt $PV = \text{const}$ (mit Druck P und Volumen V)

Randbedingung: Bei konstanter Temperatur im Kolben wird der Druck verdoppelt.

Explanandum Satz: Das Volumen im Kolben halbiert sich.

Das Gesetz ist ableitbar, doch kann eine Volumenverkleinerung nicht durch eine Druckveränderung erklärt werden. Das Erklären hat keine symmetrische Beziehung wie die Ableitbarkeit. „Jones ist heute noch lebendig.“ Dieser Satz besagt, dass er gestern kein Pfund Arsen eingenommen hat, doch es ist keine Erklärung. Die Asymmetrie von Erklärungen lässt sich an diesem Beispiel verdeutlichen, mit Hilfe der Höhe und seiner Stellung zur Sonne kann die Länge des Schattens bestimmt werden, doch nicht durch die Länge des Schattens seine Höhe. Auch die „Preemption“ ist ein Problem für das DN-Schema. Durch einen zuvor eintretenden Fall eines Verkehrsunfalls könnte Jones sterben. Damit wäre die Erklärung für den Tod von Jones falsch (ebda., S. 25).

Das DN- Schema scheint nicht ausreichend zu sein, um Erklärungen in der Wissenschaft wiederzugeben. Bartelborth (2007, S. 26) nennt einige Vorschläge für eine Verbesserung des DN-Schemas:

1. Die jeweilige Erklärung ist Bestandteil eines möglichst *umfassenden Systems* von Erklärungen, das insgesamt besser abschneidet gegenüber anderen Systemen.
2. Das Gesetz in der Erklärung muss tatsächlich *instantiiert* oder *exemplifiziert* sein.
3. Die Erklärung muss vor allem die wahren Ursachen des Explanandums angeben.

Um die Zusammenhänge des Explanans und Explanandums zu beschreiben sollte man von einer Mehrzahl von Erklärungen Gebrauch machen, um möglichst an die beste und wahrheitsnahe Erklärung zu gelangen.

Es müssten Kriterien für Gesetze angegeben werden, um festzustellen, bei welcher Äußerung es sich um ein Gesetz handelt. Es müssten „befriedigende syntaktische oder semantische Kriterien der Gesetzartigkeit von Allsätzen, die im Explanans als Prämissen fungieren“ (Apel, 1979, S. 83) angegeben werden.

4.1.1.2. Induktiv-statistische Erklärung

Das DN-Schema zeigt Schwächen im Hinblick auf die Charakterisierung von Erklärungen, was auch die Asymmetrie und Preemption (Zuvorkommen) belegen. Dieses Schema fordert Gesetze, die generell universelle Konditionalsätze sind, aber nicht jeder Konditionalsatz beinhaltet ein Gesetz, was Probleme bereitet.

Hempel (1977, S. 8-12) unterstreicht, dass die Aussagen eine generelle Form besitzen müssen. Er zeigt es an diesen Beispielen: „Wenn Gase bei konstant gehaltenem Druck erhitzt werden, dehnen sie sich aus.“ „Alle Metalle, die erhitzt werden, dehnen sich

aus.“ „Alle Birnen in diesem Korb sind süß.“ Diese Aussage hat die gleiche Form, doch sie zeigt kein Naturgesetz auf.

Die Aussagen, die keine Naturgesetze sind, doch einen logischen Charakter aufzeigen, kommen häufig in der Philosophie und den Sozialwissenschaften vor. Als Ausgleich für Naturgesetze wurden die nomischen Muster vorgeschlagen. „Nomische Muster sind Generalisierungen, die typischerweise kausale Abhängigkeiten beschreiben und dabei eine spezielle Invarianz bzw. Stabilität aufweisen“ (Bartelborth, 2017, S. 185).

Nomische Aussagen müssen universell sein, unabhängig vom Raum- Zeit- Punkt. Deshalb fügt er das statistische Gesetz hinzu. Sie besitzen die Form: $p(G, H) = 0,8$, womit gemeint ist: alle x , die H sind, sind mit Wahrscheinlichkeit 0,8 ebenfalls G . Doch auch dieser Weg führt zu keiner präzisen Lösung des Problems des DN-Schemas. Er erweitert seine Arbeiten und spricht von *impliziten statistischen Gesetzen*, so dass das DN-Schema für induktive-statistische Erklärungen verständlicher werden (Hempel, 1977, S. 66-68).

Das induktiv-statistische Erklärschema von Hempel ist folgendermaßen (Bartelborth, 2017, S. 213):

- (1) **Naturgesetze:** $G_1, \dots, G_r$ (möglicherweise probabilistisch)
 - (2) **Randbedingungen:** $A_1, \dots, A_m$ (mit hoher Wahrscheinlichkeit folgt:)
-
- (3) **Explanandum-Satz:** Das Ereignis E findet statt.

Dieses Schema unterscheidet sich vom DN-Schema darin, dass es sich hier auch um probabilistische Gesetze handeln kann. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass beide den Sachverhalte unterschiedlich erklären: „Der Gegenstand einer IS-Erklärung ist ein singulärer Sachverhalt, der Gegenstand einer deduktiv-statischen Erklärung ist ein allgemeiner Sachverhalt von Gesetzcharakter“ (Stegmüller, 1969, S. 631). Damit ist gemeint, dass es nicht möglich ist, einen singulären Sachverhalt mit einer gesetzartigen Mitteilung zu schildern.

Bei singulären Erklärungen werden bestimmte Ereignisse auf eigene Weise ohne Hilfe von Gesetzen erklärt. Ein Auto, das von der Kurve abweicht, wird damit erklärt, dass es zu schnell fuhr. Das zu schnell Fahren (U) soll als die Unfallursache und seine Erklärung (E) stehen. Hier wurden geltende Mitteilungen gegeben, welche Eigenschaften für das Ereignis ausschlaggebend sind. Die Geschwindigkeit, der spezielle kausale Faktor, ist zuständig für das Ereignis E (Bartelborth, 2007, S. 101- 102). Singuläre Erklärungen ohne Kausalbeziehung zwischen U und E haben also keine Erläuterungskraft. Eine Erklärung hat die Aufgabe, die besondere Beziehung zwischen U

und E zu zeigen. Sie soll die gesetzartige Beziehung zwischen den Eigenschaften von U und E aufzeigen.

Um das DN- Modell der Erklärung zu verbessern, die viele Erklärungen nicht rechtfertigen kann, schlägt Hempel statistische Erklärungen vor. So ist man nicht mehr auf Gesetze für Erklärungen angewiesen. Vor allem in der Geschichtswissenschaft, Psychologie und Sozialwissenschaften können wir meistens nicht wirklich von Gesetzen sprechen. Doch auch hier gibt es keine Lösung für die ursprünglichen Probleme. Bei statistischen Erklärungen fehlt es manchmal an kausal relevanten Zusammenhängen und einer Ableitbarkeit. „Bestimmte Erfahrungen können eine statistische Hypothese nahelegen, die dann auf Grund eines systematischen Testverfahrens angesichts anderer Erfahrungsdaten doch wieder preisgegeben werden muss“ (Stegmüller, 1969, S. 625).

Auch die Kontextgebundenheit bei Erklärungen wird im H-O Modell außer Acht gelassen. Jede Erklärung wird von einer Person für eine andere Person gemacht, die sich in einer bestimmten Situation abspielt. Eine Person A erklärt der Person B das Explanandum E mit Hilfe des Explanans (G, A). Je nach Kontext können verschiedene Erklärungen abgelegt werden (Poser, 2001, S. 55).

Stegmüller (1974, S. 72-73) sucht nach Alternativen für die Warum-Fragen bei wissenschaftlichen Erklärungen. Er macht darauf aufmerksam, dass es auch unterschiedliche Erklärgegenstände gibt, die wir bei der Erklärung eines Wortes oder Erklärung einer Sache die vollzogen wurde, benutzen. Hier uns wird die pragmatisch-funktionale Perspektive behilflich sein. Vielleicht könnten die Defizite für Erklärungen mit Hilfe von pragmatischen Anforderungen geklärt werden.

4.1.2. Die funktional-pragmatische Perspektive

Man sucht nach guten Erklärungen, die nicht auf Gesetze angewiesen sind und in der Lage sind, die tatsächlichen Ursachen anzugeben. Im alltäglichen Leben finden wir die beste Erklärung, indem wir eine Reihe von Hypothesen aufstellen. Dann werden diese mit Hilfe unseres Weltwissens sortiert. Beispiele dafür wären, wenn wir Fußabdrücke im Schnee sehen, zu folgern, dass von einer Person stammt; wenn wir Rauch sehen, heißt es für uns, dass es brennt oder wenn eine Person nass von draußen kommt, schließen wir daraus, dass es regnet.

Der pragmatische Aspekt der Erklärung wurde lange nicht beachtet, obwohl ihm für Erklärungen eine wichtige Bedeutung zukommt. Bei wissenschaftlichen Erklärungen

steht das Resultat im Mittelpunkt, doch in der pragmatischen Perspektive wird das Resultat als eine Sprachhandlung in die Hand genommen. Das heißt, sie wird untersucht, mit Rücksicht auf Sprecher, Hörer und Kontext. Im Kapitel 2 und 3 haben wir bereits die Begriffsbestimmungen Pragmatik, Pragmalinguistik, funktionale Pragmatik und funktional-pragmatische Diskursanalyse vollzogen, sowie die Sprache als Sprechhandlungen und sprachliches Handeln in Institutionen untersucht. Das ist für das Verstehen der Erklärungen als sprachliche Handlungen aus der Perspektive der Pragmatik grundlegend.

„Hempel gelangte zu der Einsicht, daß man für eine präzise Rekonstruktion des Begriffes der Erklärungen mittels statistischer Gesetze solche Erklärungen in bezug auf eine Wissenssituation untersuchen müsse. *Der pragmatische Begriff der Wissenssituation* war damit zu einem unentbehrlichen Ingrediens der Explikation dieser Familie von Erklärungsbegriffen geworden“ (Stegmüller, 1983, S. 6).

Hempel bildete damit die Grundsteine für die pragmatische Wende. Er versucht die Notwendigkeit für die Pragmatisierung des Erklärbegriffes darzulegen. Durch das Einbeziehen der Wissenssituation spricht man von guten und schlechten Erklärungen, bei der Auffassung des Explanandums müssen andere Faktoren mit einkalkuliert werden.

Bartelborth (2007, S. 36-37) macht ebenfalls aufmerksam darauf, dass in den Erklärungen nicht alle Randbedingungen und Gesetze zur Sprache kommen. Er erläutert es am Beispiel eines Flugzeugabsturzes. Bei der Aufklärung eines solchen Unglücks recherchiert man nach bestimmten Gründen. Als Grund gibt man nicht das Gravitationsgesetz und das schwere Gewicht des Flugzeuges an, sondern sucht nach anderen Gründen. Man möchte wissen, warum dieses Flugzeug und nicht ein anderes mit den gleichen Eigenschaften abgestürzt ist. Eine Antwort auf eine solche Frage scheint durch eine Präzisierung einer Kontrastklasse möglich.

Bittkowski (2014, S. 123) äußert sich dazu:

„Die Betonung als Mittel die erwünschte Erklärung zu spezifizieren kann durch einen Kontrast ersetzt werden: „Warum P anstatt Q?“. So verlangt die Frage „Warum hat Adam den Apfel gegessen anstatt ihn auf seinem Kopf zu balancieren?“ eindeutig nach einer bestimmten Erklärung für den angeführten Kontrast, beispielsweise: Adam hat den Apfel gegessen anstatt ihn auf seinem Kopf zu balancieren, weil er Hunger hatte und er Eva ausnahmsweise nicht durch seine höchst ungewöhnliche Kunstfertigkeit im Balancieren von Äpfeln erheitern konnte“.

Kontrastive Erklärungen erläutern in einem Ereignis warum X statt Y eingetreten ist. Von zahlreichen Ursachen eines Ereignisses sind nur ganz wenige Ursachen, die es erklären. Gerade diese Ursachen sind für uns relevant.

Um die Frage „Warum X statt Y?“ zu erklären, benötigt man den Handlungszusammenhang und den gemeinsamen Handlungsraum der Kommunizierenden. Eine Kategorie des Handlungsraums ist von großer Bedeutung, nämlich das Weltwissen der Aktanten. Dieses Wissen reflektiert das gesamte Wissen einer Person von der Umwelt, Gesellschaft und die Wahrnehmung der Wirklichkeit von seiner Umgebung (Rehbein, 1977, S. 35).

Man spricht in diesen Situationen vom illokutionären Akt, in dem sprachliche Äußerungen mit ihren komplexen Zusammenhängen widergespiegelt werden. Eine sprachliche Äußerung kann verschiedene Funktionen übernehmen. Sie kann auch in unterschiedlicher Weise gebraucht werden, als Frage, Drohung, Aussage oder Erklärung usw.

4.2. Sprechakt und Handlungsmuster des Erklärens

Nach Achinstein (1983, S. 16) sind wissenschaftliche Bewertungskriterien für Erklärungen nicht einheitlich. Mit dem illokutionären Akt versucht er Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

“The illocutionary character of explaining can be exposed by formulating a set of conditions for performing such an act. To do so I shall consider sentences of the form “S explains q by uttering u,” in which S denotes some person, q expresses what I take to be, and u is a sentence.”

Achinstein betrachtet das Erklären als einen illokutionären Akt, doch es sind drei Bedingungen ausschlaggebend. Um eine sprachliche Erklärung als gelungen anzusehen, müssen einige Kriterien erfüllt werden (ebda., S. 16-18).

- (1) S utters u with the intention that his utterance of u render q understandable.
- (2) S believes that u expresses a proposition that is a correct answer to Q. (Q is the direct form of the question whose indirect form is q.)
- (3) S utters u with the intentions that this utterance of u render q understandable by producing the knowledge, of the proposition expressed by u, that it is a correct answer to Q.

Dadurch ist es möglich, für verschiedene Erklärungsmodelle eine wesentliche Bestimmung zu finden. Hier ist das Aushandeln von Bedeutung und die interaktive Bearbeitung der sprachlichen Äußerung von beiden Seiten der Beteiligten entscheidend.

Diese Bedingungen zeigen den Charakter der Erklärungshandlungen, „...zum einen dadurch, dass Erklärungshandlungen unter Bezug auf explizite oder implizite vorangehende Fragehandlungen eingeführt werden, zum anderen durch den Adressatenbezug, der mit der Bedingung der Verstehbarkeit eingeführt wird“ (Settekorn, 1991, S. 240). Um die Verstehbarkeit zu gewährleisten müssen beide Beteiligte über gleiche Wissensbestände verfügen.

Den Versuch von Achinstein, typische Sprachhandlungen für das Erklären aufzustellen, wird von Settekorn weiterverarbeitet (ebda., S. 240-241):

- „1. An jeder Erklärungshandlung nehmen (zumindest) zwei Partner interaktiv teil, nämlich
 - 1.1 der Erklärende (I1) und 1.2 der Adressat der Erklärung I2 (audience)
2. Der Gegenstand der Erklärung q wird
 - 2.1 mit der Proposition eines
 - 2.2 initiiierenden Sprechaktes Q eingeführt
3. Ergebnis der Erklärungshandlung ist eine Erklärungsaussage u,
 - 3.1 deren Proposition auf q bezogen ist und
 - 3.2 die auf 2.2 reagiert
4. I1 macht Annahmen darüber, daß I2 u versteht, sowie
 - 4.1 Annahmen darüber, wie es dazu kommt, daß I2 u versteht, und – so ist zu ergänzen –
 - 4.2 Annahmen über Prozeduren, die es erlauben, ggf. die Annahme zu überprüfen, daß I2 u kennt.
5. Für den Fall einer Nichtbestätigung der in 4 formulierten Annahmen (beim oder nach dem Vollzug von u)
 - 5.1 verfügt I1 über Fähigkeiten, zum Ausdruck von q eine andere Äußerungsform (u1) als u zu wählen; dies hat zur
 - 5.1.1 Voraussetzung, daß I1 selbst über die Fähigkeit verfügt, die Prozeduren zu vollziehen, deren Vollzug bzw. deren Vollziehbarkeit durch I2 für I1 als Prüfkriterien gelten, ob I2 u versteht
 - 5.2 des weiteren verfügt I1 über die Fähigkeit, im Fall von 5. ggf. vorbereitende Kenntnisse an I2 zu vermitteln, die dessen Verständnis von u sichern.
6. Erklärungshandlungen liegt ein soziales Verhältnis von I1 und I2 zugrunde,
 - 6.1 dessen asymmetrische Struktur durch die ungleichen Wissens- und Kenntnisstände des bezüglich q wissens- und kenntnisreicheren I1 und des diesbezüglich wissens- und kenntnisärmeren I2 definiert und
 - 6.2 durch den Vollzug der Sequenz (wohl in den seltensten Fällen erst) etabliert und/oder (in der Regel wohl) aufgegriffen und bestätigt wird
7. Mit dem Vollzug der Erklärungshandlung erhebt I1 Geltungsansprüche hinsichtlich der Qualität von u
 - 7.1 unter Bezug auf den propositionalen Gehalt des initiiierenden Aktes und

7.2 auf der Grundlage eines einschlägigen Bewertungsmaßstabes

7.3 für die Anerkennung des Geltungsanspruchs spricht

7.3.1 das soziale Verhältnis zwischen I1 und I2 und/oder

7.3.2 (in vielen Fällen) allein schon die Tatsache, daß I1 überhaupt eine Erklärungshandlung vollzieht.“

Settekorn legt sieben Kriterien für das Handeln von sprachlichen Erklärungen fest, von denen die Sequentialität, die Ausdrucksvariabilität, die Gesellschaftlichkeit und die Bewertung schwerwiegend sind. Die Sequentialität zeigt die Abfolge der Sprachhandlungen der Beteiligten I1 und I2. Sie gibt die Anfangs-, Durchführungs- und die Beendungsstruktur der Erklärhandlung an. Sie zeigt die kommunikativen Wege, die I1 und I2 bei ihrer sprachlichen Handlung benutzen. Die Ausdrucksvariabilität ist für die interaktive Erklärhandlung erforderlich. Ausdrucksmöglichkeiten bieten beim Nichtverstehen die Gelegenheit, eine neue Erklärformulierung wiederzugeben, anstatt die Äußerung nur wiederzuholen. Die Gesellschaftlichkeit benötigt man, um die Äußerung zu verstehen. Die Wissensbestände der Beteiligten müssen in der ähnlichen gesellschaftlichen Praxis ausgearbeitet sein, um gegenseitiges Verstehen zu verwirklichen. Die Bewertung sagt aus, ob die sprachliche Äußerung akzeptabel ist oder nicht (ebda., S, 241- 244).

Das sprachliche Erklären ist also auch vor die Aufgabe gestellt, Wissen zu vermitteln, doch der Erklärprozess ist ein komplexerer Vorgang und muss daher differenziert werden. Hochenstein teilt den Erklärprozess in unterschiedlichen sprachlichen Handlungen auf (2006, S. 115).

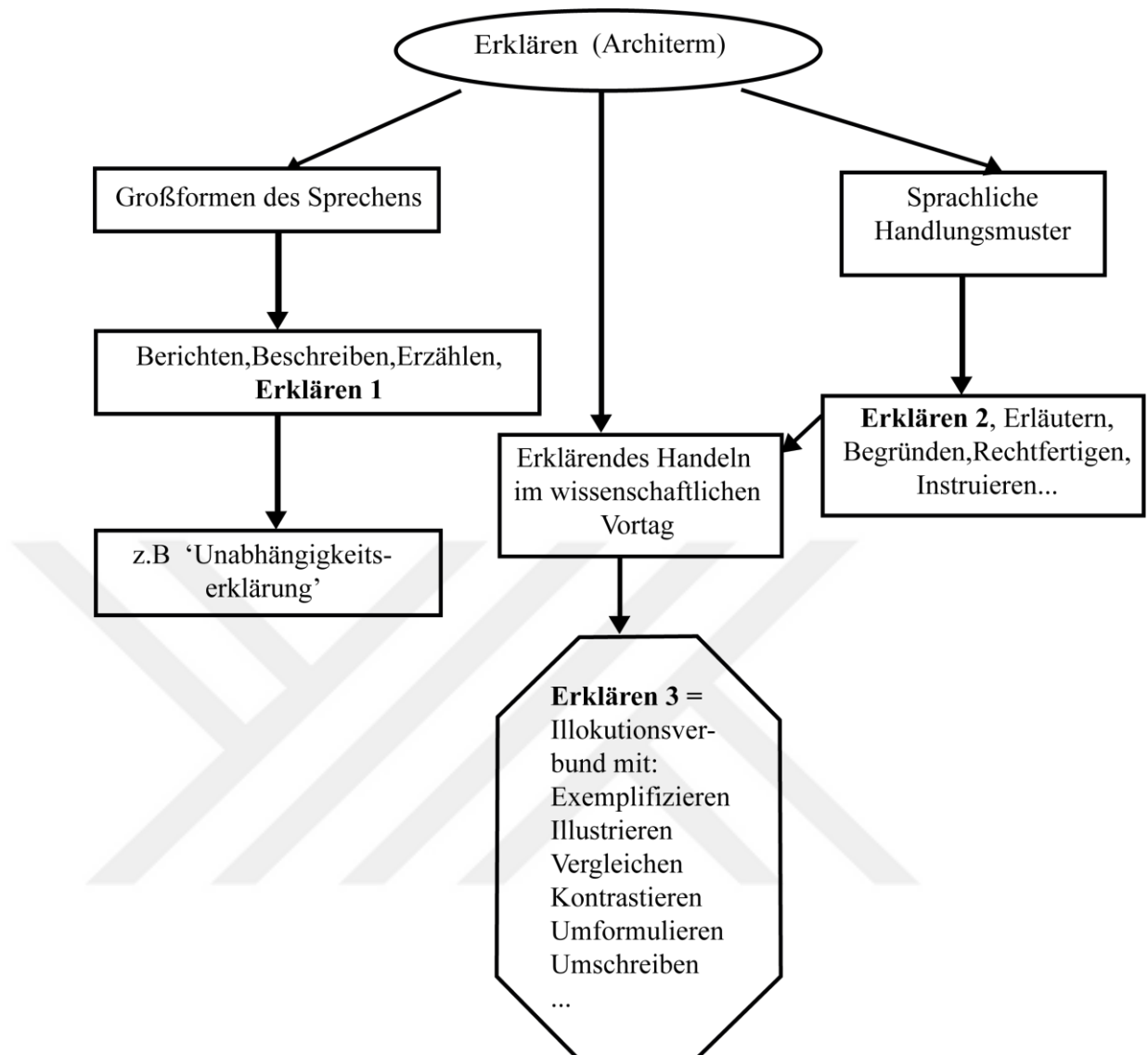


Abbildung 4. 2. *Erklären als Architerm*

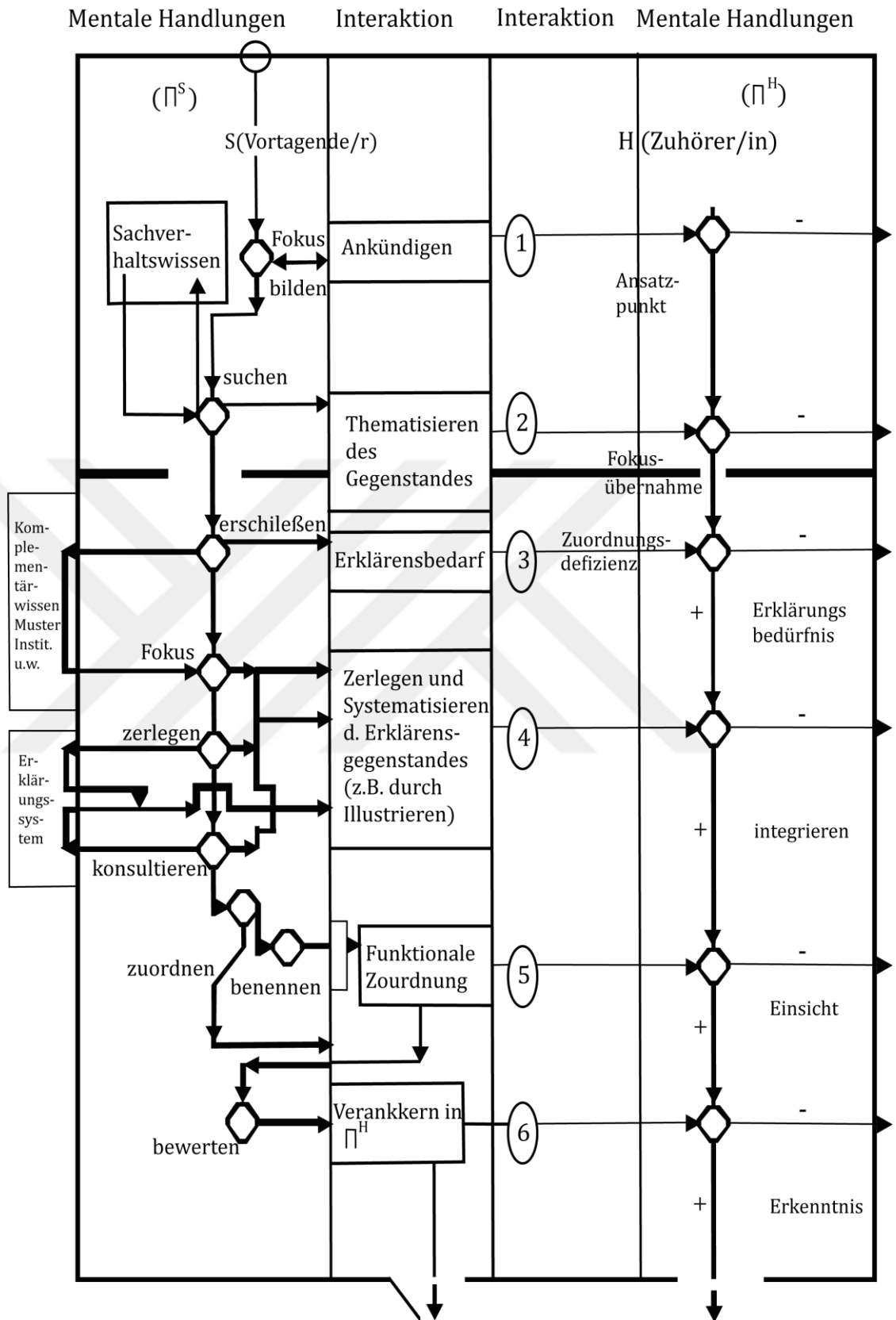
Es handelt sich um eine Großform des Sprechens, das Erklären 1 (Berichten, Beschreiben, Erzählen). Das Abgrenzen des Erklärens von Sprachmustern bezeichnet er als Erklären 2 (Erläutern, Begründen, Rechtfertigen, Instruieren...). Das Erklären 3 (Illokutionsverbund: mit Exemplifizieren, Illustrieren, Vergleichen, Kontrastieren, Umformulieren, Umschreiben...) bezieht sich auf eine besondere Sprechsituationen, die durch gesellschaftliche und historische Entwicklungen geformt sind. Diese ausgeweitete Form des Erklärens (Erklären 3) charakterisiert den wissenschaftlichen Vortrag. Um vielfach verzweigte Formen von Sprechhandlungen, bei denen Wissensstrukturen zum Erkläregegenstand mit Hilfe von Teilhandlungen, die beschreiben, illustrieren, begründen, erläutern und erklären, ausgearbeitet wird (ebda., S. 113-115).

In den wissenschaftlichen Vorträgen arbeitet er unterschiedliche Anwendungen des Erklärens als Wissensvermittlung heraus. Seine Forschungen beruhen auf das sprachliche Erklären von japanischen und deutschen Forschern.

Hohenstein differenziert die Begriffe, Wort- und Begriffserklärung, Gegenstandserklärung, wie auch Sachverhalts- und Handlungserklärungen voneinander. Er bezeichnet Wörter, die für bestimmte Institutionen eine festgelegte Bedeutung als Begriff, haben. Beim Gegenstand ist die Qualität der Beschaffenheit, wie Struktur, Aufbau und Funktion bedeutend. Doch bei Sachverhalten geht es um eine aufeinander bezogene Beziehung von zwei Phänomen oder Vorgänge (ebda., s.187).

Im Folgenden untersuchen wir das Handlungsmusters des sprachlichen Erklärens im wissenschaftlichen Vortrag (ebda., S. 260).





(Legende wie im Ablaufdiagramm 2)

Ablaufdiagramm 4.1. Handlungsmuster Erklären im wissenschaftlichen Vortrag

Der erste Schritt zeigt eine differenzierende Eigenschaft des Erklärens im wissenschaftlichen Vortrag. Das Erklären wird nicht von Seiten des Hörers beansprucht. Der Sprecher erzeugt ein Verlangen nach einer Erklärung, indem er einen Erkläregegenstand vorträgt. Erst danach wird das Bedürfnis nach einer Erklärung beim Hörer ausgelöst. Die Sprechhandlungen beruhen meistens auf direkte Frageformulierungen oder metasprachliche Mitteilungen von Fragen. In der Hauptphase wird das Explanandum strukturiert und unterteilt. Durch die Aufklärung von den einzelnen Bestimmungen des Explanandums wird der Erkläregegenstand in sachdienliche Bestandteile zerlegt. Bei diesem Prozess ist ein gemeinsames Wissensrepertoire vom Hörer und Sprecher, wie Regelwissen, Alltagswissen, partikulärem Erlebniswissen und fachwissenschaftlichem Wissen, erforderlich. Folglich wird mit lexematischen Ausdrücken, wie *durch* oder *mit* Relationen hergestellt und das Explanandum einer größeren Einheit eingeordnet. Eine weitere Differenzierung ist, dass der Hörer sein Nicht-Verstehen nicht ausdrücken kann. Deshalb ist es die Aufgabe des Sprechers, das Erklärte mit Rücksichtnahme auf das Wissen des Hörers zu gestalten. Der Sprecher soll den Hörer dazu auffordern, sein Wissensrepertoire durchzuarbeiten (ebda., S. 252-257).

Wir entnehmen aus dem Ablaufdiagramm von Hohenstein, dass das Handlungsmuster für das Erklären sich aus mentalen, aktionalen und interaktionalen Komponenten zusammensetzt. Obwohl seine Forschungen einem bestimmten Diskurstyp zugeordnet sind, ist es möglich typische Merkmale für die Handlungskonstellationen des Erklärens zu erstellen. Wir entnehmen daraus, dass die Frage, die eine Erklärung auslöst, nicht immer von der Hörerseite gestellt wird.

Der Sprecher kann einen Erklärbedarf erzeugen und es entsprechend etablieren. Der Sprecher muss das Explanandum so zerlegen und systematisieren, dass der Hörer die funktionalen Zusammenhänge herausfiltern und bearbeiten kann. Das gemeinsame Wissensrepertoire von Sprecher und Hörer spielt in sprachlichen Erklärungen eine wichtige Rolle. Um das sprachliche Erklären besser von anderen sprachlichen Mitteln abzugrenzen, die der Wissensvermittlung dienen, soll im Weiterem die dem Erklären nahestehenden sprachlichen Handlungen wie Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen, rätselraten, Lehrervortrag und begründen zur Hand genommen werden.

Wir werden versuchen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Sprechhandlungen und dem Erklären zu verdeutlichen.

4.3. Handlungsmuster im Unterricht

Ein Unterrichtsprozess beinhaltet mehrere Handlungsmuster, die die Aufgabe haben, komplexe Sachverhalte verständlich zu machen, um eine Wissensvermittlung zu aktivieren. In unserer Arbeit haben wir bereits Anmerkungen zu der Wissensvermittlung in der Institution Schule und ihrer hauptsächlichen Aufgaben gemacht. Wir haben festgestellt, dass im Unterrichtsgeschehen mehrere Faktoren beteiligt sind, die eine Auswirkung auf den kommunikativen Prozess haben, welche für die Wissensvermittlung von großer Bedeutung sind. Die Zwecke der Gesellschaft und der Institution, die Anwesenheit von mehreren Personen im Klassenzimmer, der Zeitdruck um die Vermittlung eines bestimmten Wissens, sowie die Dominanz der Lehrenden beeinflussen den kommunikativen Prozess (vgl. Kapitel 3, Institutionelles Handeln).

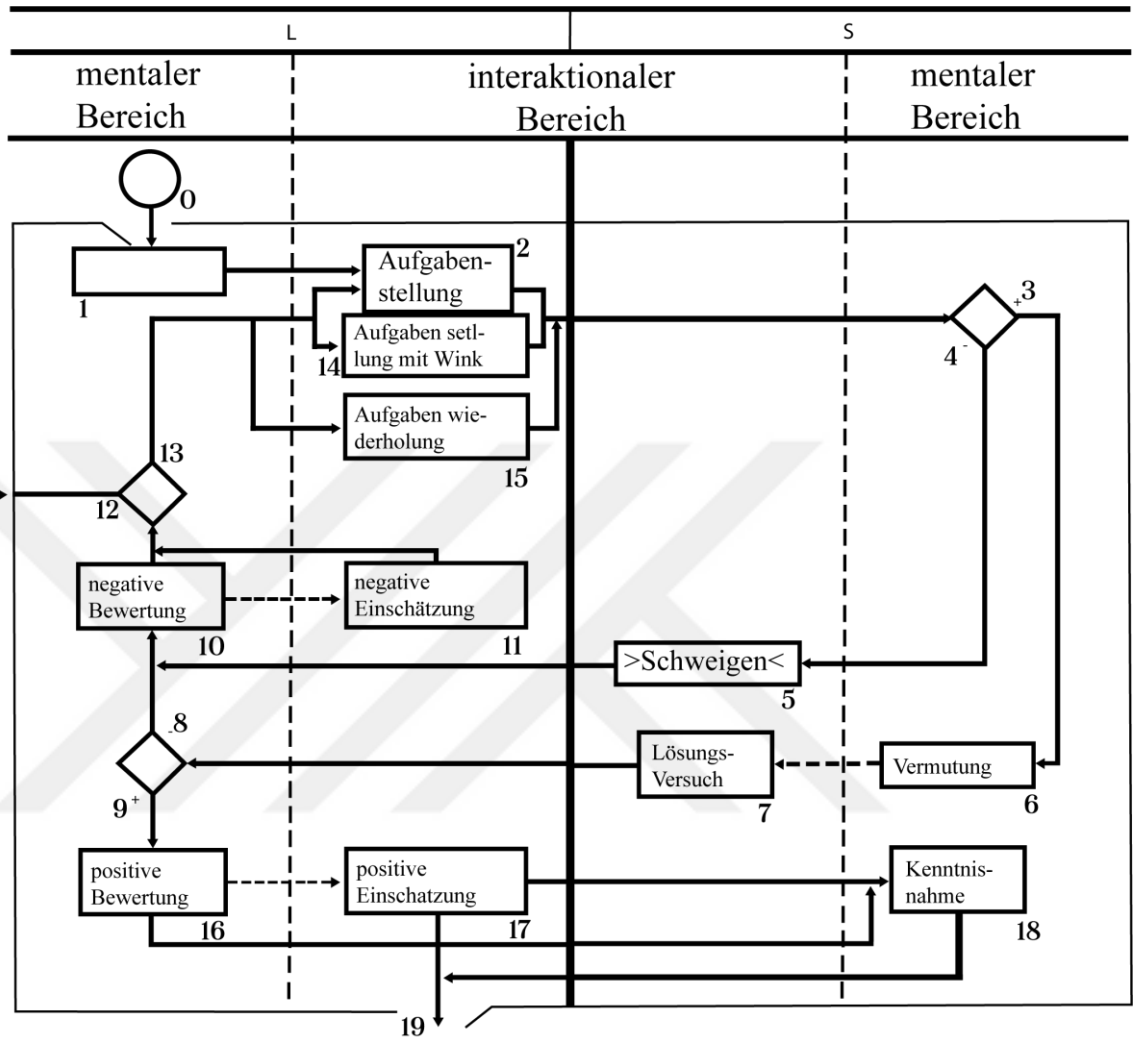
Handlungsmuster in der Schule sind gesellschaftlich ausgearbeitet und stimmen mit dem Muster der typen- token- Relation nicht überein. Ehlich/Rehbein (1986) sprechen hierbei von Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster, das Rätselraten, Lehrervortrag mit verteilten Rollen, sowie dem Begründen. Gemeinsam zeigen diese Muster auf, dass eine Asymmetrie zwischen Lehrendem und Lernendem herrscht, welches sich auf die Handlungsmöglichkeiten und an den Anteil der kommunikativen Beteiligung widerspiegelt. Im Zusammenhang mit der Erfüllung der Bedürfnisse der Institution haben sich hier standartmäßige Handlungsmuster festgelegt.

Es ist wohl bekannt, dass der Unterricht nicht aus einem sprachlichen Muster fortfährt. Auch das sprachliche Erklären kann nicht isoliert von anderen Handlungen im Unterricht untersucht werden. Deshalb werden wir auf einige sprachlichen Handlungen und Muster, die dem Erklären nahe stehen, untersuchen. Es ist für uns wichtig zu zeigen, inwiefern das sprachliche Erklären von diesen Eigenschaften geprägt ist. Wir werden einige Beispiele mit Hilfe eines Ablaufschemas der Muster und manche nur an Beispielen erklären.

4.3.1. Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster

Wir möchten mit dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe Lösen-Muster beginnen. Es gibt zwei Gruppen, die die Aufgabe stellen und die die Aufgabe lösen. Die Aufgabensteller besitzen folgende Eigenschaften: „die Problemkonstellation, die Zielsetzung, die sinnvolle Zerlegung der Problematik, die Lösung und die Lösungswege“

Ehlich und Rehbein (1986, S. 16) zeigen, am Muster des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen, dass der Lehrer die Aufgaben stellt und der Schüler die Lösung erarbeitet.



Legende

- | | | | |
|---|-------------------------|---|---------------------------|
|  | Grenze des Handlungs- |  | mentale, interaktionale |
|  | musters |  | und aktionale Tätigkeiten |
|  | Handlungsmuster offen |  | Verlaufsrichtung |
|  | für Anschlußhandlung |  | Exothese |
|  | Symbol für den Ein- |  | nicht untersuchte |
|  | tritt in das Handlungs- |  | Verlaufsmöglichkeiten |
|  | muster | | Entscheidungsknoten |
|  | Stopp-Symbol | | (mit Eingang und |
|  | Phasen-Grenze | | mehreren Ausgängen) |

Ablaufdiagramm 4.2. *Das Muster Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen*

Wir möchten an einem Beispiel aus dem Grammatikunterricht das Aufgaben-Stellen/Aufgabe Lösen-Muster untersuchen.

Beispiel 4.1. *Bildung von Relativsätzen*

[8]	.. 9
Lktn [v]	wir es schnell korrigieren. ((2s)) Wissen Sie welchen Kasus Sie hier benützen
[9]	
	.. 10 11
Lktn [v]	müssen? ((4s)) Wer weiß es? Was meinst du Serdar?
[nv]	Mehrere Studenten melden sich. ((6s))
[10]	
	12 13
Lktn [v]	Kasus? ••• Nominativ, Akkusativ, Genitiv ••• Also ?
Std9 [v]	••• Eeeeeee((5s)) Ja, ja, tamam
Std10 [v]	
[11]	
	.. 14 15
Lktn [v]	Hmm, Ja wohl, bildet den Relativsatz.
Std9 [v]	Genitiv
Std10 [v]	

Der Einstieg in die Aufgabenstellung und dem Finden eines Lösungsmusters beginnt mit einem Wissensdefizit der Lehrkraft [Position 1]. Diese Ansätze werden in [Position 2] verbalisiert (PF8-9): „Wissen Sie, welchen Kasus Sie hier benutzen

müssen?“. In (PF 8-9) sehen wir den ersten Schritt der Erklär-Sequenz. Es soll veranschaulicht werden, auf was hier geachtet werden muss. Obwohl sich mehrere Studenten melden, fordert sie mit einem L-initiierten Turn-Zuteilungsverfahren einen Studenten auf, zu antworten. Der angesprochene Student zögert jedoch mit der Antwort. Daraufhin konkretisiert sie die Aufgabenstellung durch eine kleine Hilfestellung. Dies geschieht in [Position 14] in (PF10) „Kasus? • • • Nominativ, Akkusativ, Genitiv“ Sie wiederholt das Wort „Kasus“ explizit und stellt die gewünschte Antwort mit Beispielen zur Auswahl. In [Position 3] hält Std9 die Aufgabe für lösbar und macht in [Position 7] einen Lösungsversuch: (PF10-11) „Ja, ja tamam Genitiv“, die Lehrkraft bestätigt die Richtigkeit der Lösung in [Position 16] mit einer Exothese in (PF11) „Hmm“ und gibt in [Position17] die positive Einschätzung „Jawohl, bildet bitte den Relativsatz.“ und geht zugleich zur nächsten Aufgabenstellung über.

Das Rätselraten besteht auch aus sprachlichen Handlungen, die zwischen mindestens zwei Personen ablaufen. Der Rätsel-Steller und der Rätsel-Rater üben eine wechselnde sprachliche Tätigkeit aus. „Wenn der turn-Wechsel in einer systematischen, in der Musterstruktur bedingten Weise wechselt, liegt eine Sprechhandlungssequenz vor“ (Ehlich, 2011, S. 18). Hier ist auch die Rede von einer Sprechhandlungssequenz, wie bei dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster, bzw. dem Frage- Antwort- Muster.

4.3.2. Rätselraten

Für das Rätselraten als Spiel, muss der Rätselsteller zunächst selbst über ein bestimmtes Wissen verfügen, nämlich dem Rätsel selbst und dann seiner Lösung. Der Ratende versucht durch verschiedene Wege an die Lösung zu gelangen. Erst wenn er durch seine Vermutungen zu einem Ergebnis kommt, gilt der Lösungsversuch als erfolgreich. Wenn nicht, muss er mit dem Rätselsteller kooperieren und im schlimmsten Fall nach der Lösung verlangen. Hier kann der Rätselsteller entweder das Rätsel enthüllen, oder er kann mit kleinen Hinweisen die illokutive Kraft des Rätsels erhellen. Das Ratselraten besteht aus drei Phasen. Phase A beinhaltet eigentlich das Ganze. Das heißt, das Rätsel zu stellen, den Lösungsversuch, auf Grund des Nicht-Wissens des Raters zu wagen, sowie die Bewertung des Rätselstellers, die unterschiedlichen Wege zum Ausgangspunkt zu finden. In Phase B wird eine Lösung verlangt. Hier wird ein Aufgeben des Ratespiels sichtbar. In Phase C gelangt der Ratende selbst zur Lösung. Es spielt hier

aber keine Rolle, ob er selbst zur Lösung gefunden hat oder ob die Lösung vom Ratselsteller enthüllt wurde. Hier ist der Erfolg am Schluss des Prozesses immer gesichert (Ehlich/Rehbein, 1986, S. 30-34).

Beispiel 4.2. Konjunktion

11]	34	35
Lktn [v]	Wir haben gelernt was Kausal-, Final-, Konzessivsätze sind. • • • Können Sie mir	
[12]		
	36	
Lktn [v]	ein Beispiel für Konjunktionen für Kausalsätze geben? ((6s))	
[nv]	<i>Die Studenten murmeln</i>	
[13]		
	37	
Lktn [v]	Also obschon, obgleich, wenn, da, damit, um ? Ja, ((8)) Welches?	
[nv]	untereinander.	

Das Rätselraten im Unterricht wird oft mit dem Aufgabe-Stellen/Aufgabe Lösen-Muster verwechselt. Sie unterscheiden sich bei dem mentalen Weg zur Lösungssuche. Beim Aufgabe-Stellen/Aufgabe Lösen-Muster ist das Problem klar. Die Lktn stellt die Aufgabe und verlangt eine Lösung von den Studenten. An Beispiel 2 sieht man den Unterschied. In (PF11-12) „Wir haben gelernt, was Kausal-, Final-, Konzessivsätze sind. • • Können Sie mir ein Beispiel für Konjunktionen für Kausalsätze geben? ((6s))“ stellt die Lktn ihre Aufgabe. Doch ohne lange zu warten bietet die Lktn in (PF13) mehrere

Lösungsvorschläge an. „Also obschon, obgleich, wenn, da, damit, um ? Ja, ((8))
Welches?“

4.3.3. Lehrervortrag

Der Lehrervortrag wird oft wegen der damit erfolgenden Passivität des Schülers kritisiert, welche durch das Vortragen des Gegenstandes und der stillen Anwesenheit des Lernenden entsteht. Beim Lehrervortrag ist der Schüler nicht unbedingt passiv, da er in der Regel still mitdenkt. „Der Lehrervortrag informiert die Schüler über ein Thema. Er gibt im besten Fall Hilfen zur Kontextualisierung und diese werden häufig in einem Unterrichtsgespräch inhaltlich aufgegriffen“ (Arend, 2010, S. 98). Der Lernende muss das Vorgetragene denkend mitverfolgen, dabei eine Logik aufbauen, die Gültigkeit der Aussage hinterfragen, das Wesentliche herausarbeiten und dabei den Gesamtzusammenhang verfolgen. Deshalb ist dieses Beispiel sehr umfassend. Hierbei fokussiert sich die Lktn auf die Definitionen der Fachterminologie, die die Studenten meist nur stichwortartig bewältigen konnten. Die Lktn geht in diesem Abschnitt deduktiv vor. Im Buch werden die Erklärungen gelesen und danach mit Beispielen veranschaulicht. Ein Grund dafür kann sein, dass sie von einem entsprechenden Wissen der Studenten ausgeht.

Beispiel 4.3. Der Indefinitivartikel

[13]	..	18	19
Lktn [v]	Indefinitivartikel bezeichnen ein beliebige Person oder Sache . Das		
Std10 [v]	eines Nomens.		
[14]	..		
Lktn [v]	heißt, das Artikelwort stéht vor dem Súbstantiv. Gut. • • •Das Beispiel: "Haben		

[15]

20	
Lktn [v]	Sie noch irgendeine Frage?" ((4s)) Welches ist das Indefinitartikel?
Std7 [v]	"irgendeine"

[16]

21	
Lktn [v]	Hier ist das Artikel 'irgendeine'((15s)) ein anderes Beispiel: " Gibt es im

[17]

22	
Lktn [v]	Deutschen irgendwelche Regeln die keine Ausnahme haben?", .
Std10 [v]	"irgendwelche"

[18]

23	
Lktn [v]	Was hier noch wichtig ist der erste und der zweite Satz 'Haben Sie noch irgendeine

[19]

24	
Lktn [v]	Frage?' das ist Singular • • •ja, der nächste Satz ' Gibt es im deutschen

[20]

24	
Lktn [v]	irgendwelche Regeln?' Regeln ist Plural deswegen wird das ein zu welch• • •

[21]

Lktn [v] schauen Sie mal hier • • • unten.((5s)) das mit dem Ausrufezeichen sollten Sie

[22]

Lktn [v] immer lesen. Da sind wichtige Informationen. Hier steht das. Das

[23]

Lktn [v] Indefinitpronomen' ein' wechselt im Plural immer zu 'welch'. Irgendeine

[24]

Lktn [v] Regel((6s)) Irgendwelche Regeln. Singular • • •Plural((15s)) Alles Klar?((7s))ok.

Diese Sequenz beginnt mit der Äußerung der Lktn in (PF13-14) „Indefinitivartikel bezeichnen eine beliebige Person oder Sache. Das heißt, das Artikelwort steht vor dem Substantiv. Gut.“ Nach einem explikativen Anschluss ergänzt sie die Antwort mit einer Definition des grammatikalischen Begriffes und geht zu einem Beispiel über. In (PF14-15) „Das Beispiel: ‘Haben Sie noch irgendeine Frage?’ ((4s)) Welches ist der Indefinitivartikel?“ Std7 antwortet „irgendeine“. Die Lktn bestätigt die Antwort, indem sie es wiederholt und geht zum nächsten Beispiel über. In (PF16-17) „Gibt es im Deutschen irgendwelche Regeln, die keine Ausnahmen haben?“ Std10 antwortet „irgendwelche“ An dieser Stelle veranschaulicht die Lktn nochmals die Besonderheit einer Grammatikregel in (PF18-20) „Haben sie noch irgendeine Frage? Das ist Singular • • • ja, der nächste Satz 'Gibt es im Deutschen irgendwelche Regeln? Regeln ist Plural, deshalb wird das ‘ein’ zu ‘welch’“ Obwohl die Antworten der Studenten auf Anhieb richtig waren, verlangt die Lktn in (PF21-22), dass die Studenten diese Regel im Buch nachlesen

sollen. In (PF23-24) „Indefinitpronomen ‚ein‘ wechselt im Plural immer zu ‚welch‘ Irgendeine Regel((6s)) Irgendwelche Regeln. Singular • • • Plural((15s)) Alles klar? ((7s)) ok.“ Die Lktn fasst durch die Erklär-Sequenz die zentralen Wissens Elemente zusammen und stellt erneut explizit den Bezug zwischen den Merkmalen Singular und Plural der Indefinitpronomen dar.

Im Weiteren wird das Explanandum explizit angeführt und mit einer Frage fokussiert. Die Kernphase wird von der Lktn mit Fragestellungen geleitet. Sie übernimmt eine aktive Rolle für die Wissensvermittlung, indem sie Verbindungen zwischen den einzelnen Aspekten aufzeigt und neue Inhalte einführt. Am Ende der Sequenz vergewissert sich die Lktn durch eine Nachfrage zum Wissenszuwachs der Studenten. Sie macht mit Ergänzungen zu den Regeln komplexe Zusammenhänge sichtbar, die den Studenten vorher unbekannt waren. Hier unterstreicht die Lktn nicht nur die Besonderheit der grammatikalischen Regeln der Themen, sondern zeigt auch die Beziehung von Indefinitpronomen und Indefinitartikel auf. Die Lktn benutzt dazu verschiedene Handlungen, wie beschreibende, exemplifizierende und kausale Handlungen. Das lässt uns zum Schluss kommen, dass auch das sprachliche Erklären im Unterricht eine Art Illokutionsverbund darstellt, in dem verschiedene sprachliche Handlungen für das Erklären funktionalisiert werden.

In diesem Beispiel werden Fehler korrigiert. Die Lehrkraft schreibt Sätze, die Fehler beinhalten, an die Tafel. Die Studenten sollen diese ins Heft übertragen und anschließend werden die Korrekturen zusammen an der Tafel gemacht.

Beispiel 4.4. Fehlerkorrektur

[39]	.. 51
Lktn [v]	Gruppe ist das Nomen. "Ich habe schon Fußballfans gesehen, die viele singen." • •
[nv]	

[40]

.. 52	
Lktn [v]	• Soner möchten Sie es lösen? • • • Achtung, es gibt zwei Fehler ((6s))
[nv]	<i>Soner kommt an die Tafel.</i>
Std5 [v]	'Fußball'

[41]

.. 53 54	
Lktn [v]	Schaut
[nv]	<i>Soner überlegt ((7s))</i>
Std5 [v]	schreibt man mit zwei 'l' " die viele" schreibt man groß.

[42]

.. 55 56	
Lktn [v]	bitte genau her, stimmt die Korrektur? ((8s)) Soner • • •
[nv]	<i>Einige Studenten melden sich.</i>

[43]

.. 57 58	
Lktn [v]	"die" ist hier kein Artikel, sondern ((8s))
[nv]	<i>die Studenten antworten zusammen.</i>
[v]	"Relativpronomen"
Std5 [v]	Jaa, jaaaa

[44	..	59	60
Lktn [v]	Ja, genau. Ok, "Fans sind Leute, die immer im		
[nv]			
Std5 [v]	"viele" yerine "viel"demi? ((3s))		

Für die neue Aufgabe in (PF39) „Ich habe schon Fußballfans gesehen, die viele singen.“ Sucht die Lktn mit einer L-initiierten turn-Zuteilung in (PF40) Std5 aus. „Soner möchten Sie es lösen?“ und fügt hinzu „Achtung es gibt zwei Fehler.“ Std5 erkennt den ersten Fehler sofort in (PF40-41) „ ‚Fussball‘ schreibt man mit zwei 'l'“ Doch bei der zweiten Antwort hat er seine Zweifel. Sehr vage und unsicher äußert er sich in (PF41) „ ‚die viele‘ schreibt man groß“. Diese Antwort veranlasst die Lktn zu einer Nachfrage, die sie an alle Studenten richtet.

In (PF41) „Schaut bitte genau her, stimmt die Korrektur? ((8s))“ Die Nachfragen der Lktn zeichnen sich dadurch aus, dass sie lediglich Einwortantworten zulassen. Obwohl sich einige Studenten melden, wartet sie und nennt Std5 eine Erklärung und das Signalwort. Es kommt zu einer erneuten Nachfrage in (PF42) „Soner • • • "die" ist hier kein Artikel, sondern...“ Doch die gewünschte Einwortantwort kommt von den Studenten, die sich ohne eine Turnzuteilung beteiligen in (PF43) "Relativpronomen". Bei seinem zweiten Präzisierungsversuch gelingt es Std5 in (PF43-44) „Jaa, jaaaa "viele" yerine "viel"demi? ((3s))“ die Korrektur auszuführen. Die Lktn geht nach einer Bestätigung zur nächsten Aufgabe über. Wenngleich die Frage noch offen ist, ob Std5 „die“ als Artikel oder Relativpronomen verstanden hat. Dieses Verfahren kommt der Regiefrage von Ehlich/Rehbein (1986) für das Handlungsmuster des Lehrervortags, mit einer Rollen-verteilten typischen Fragetechnik, gleich. Es zeigt auch, dass eher selten qualitativ höherwertige sprachliche Erklärungen vorkommen.

4.3.4. Begründen

Das Begründen zeigt eine besondere Schwierigkeit auf, denn es lässt sich schwer von dem Erklären-warum abgrenzen. In ihren Arbeiten haben Ehlich/Rehbein (1986) und Klein (1987) sich mit dieser Problematik auseinandergesetzt.

Nach Ehlich und Rehbein (1986, S. 86) ist das Begründen ein illokutiver Akt. Hier ist die Stellung bedeutend. Diese treten als eine bestimmte Abfolge von Pragmemen auf. Somit entsteht eine Handlungssequenz. Sie legen vier Arten von Begründungsmustern fest: Bei einer bereits ausgeführten nicht-kognitiven Handlung des Begründens spricht man von Begründen I (Handlungsbegründung), bei einer zukünftigen Handlung wird von Begründen II (Absichtsbegründung) gesprochen, darauf folgen Begründen III (Sollen-Begründung) und das Begründen IV (kognitive Begründung), beinhaltet eine Assertion als Anfangshandlung. Der entscheidende Punkt beim Begründen ist eine verwirklichte Veränderung im II-Bereich vom Hörer. Das vorhandene Wissen des Hörers dient zur Lösungssuche des Problems. Es wird herausgesucht und nochmals organisiert. Das Ziel jeder Begründung ist es, eine psychisch-kognitive Veränderung beim Hörer zu bewirken. Die Wissensveränderung geschieht mit Hilfe bestimmter Tätigkeiten, die man Pragmeme nennt (ebda., S. 120).

Klein (1987, S. 134-135) untersucht den Handlungskern des Begründens. Die Kernbedingung des Begründens wird in vier Schritten verwirklicht. Das Erklären hat die Aufgabe, das Zustandekommen des Sachverhaltes zu verdeutlichen. Das Begründen jedoch, soll das Nicht-Zutreffen (wahr-nicht/wahr) des propositionalen Gehalts stützen.

Beispiel 4.5. Indefinitartikel

[1]	38	
Lktn [v]	Was haben sie verstanden Ali? ((6s)) Wenn, ja was bedeutet ein Indefinitartikel?	
[2]		
	39	40 41 42
Lktn [v]	Kommt er alleine vor?	
[nv]	Die Lehrkraft zeigt auf	
Std4 [v]	Eeee, jaaaa ((8s))	Ja, ich glaube • • • ja.

[3]

..		43
Lktn [v]	Nein • • •schau bitte, also noch einmal. ((10s))	
[nv]	ein Beispiel an der Tafel 'Wir feiern jedes Fest.'	
Std4 [v]	Ok,	

[4]

..	
Std4 [v]	nicht alleine, es braucht ein Subjekt.

Mit einer Anfangshandlung von der Lktn wird das Nicht-Verstehen des Std4 in (PF1) „Was haben sie verstanden Ali? ((6s)) Wenn, ja was bedeutet ein Indefinitartikel?“ vorausgesetzt. Std4 kann hier entweder eine positive oder eine negative Einstellung einnehmen. In (PF2) antwortet Std4 unsicher „Eeee, jaaaa ((8s))“. Da die Lktn eine Fortsetzung des Handlungssystems möchte, stellt sie erneut die Frage „Kommt er alleine vor?“ Es soll die Umformung des Wissens beeinflussen.

In (PF2) zeigt Std4 sein Nicht-Verstehen „Ja, ich glaube • • • ja.“ Daraufhin zeigt die Lktn auf ein Beispiel an der Tafel (Wir feiern jedes Fest) und fordert ihn noch einmal auf, zum erwünschten Wissen zu gelangen. In (PF3) „Nein • • •schau bitte, also noch einmal. ((10s))“. Zum Schluss wird das Nicht-Verstehen des Std4 in eine Handlung des Verstehens umgewandelt. In (PF4) „Ok, nicht alleine, es braucht ein Subjekt.“

4.4. Erklären als unterrichtliches Handeln

Unsere Arbeit soll dazu beitragen, wesentliche sprachliche Erklärungsmuster von Lehrenden und Lernenden im Unterricht herauszuarbeiten. Es wurde festgehalten, dass das Erklären eine besondere Art der Wissensvermittlung ist. Die Komplexität, welche sie von anderen Wissensvermittlungen unterscheidet, liegt darin, dass der Lehrende/Erklärende die Zusammenhänge des Explanandums detaillierter zum Ausdruck bringt, denn der Lernende ist nicht in der Lage, die Zusammenhänge selbst zu analysieren.

Sphanel (1971, S. 209) sieht das Erklären als Grundform der unterrichtlichen Kommunikation. Er unterstreicht, dass beim Erklären des Sachverhaltes unter der Berücksichtigung des Lernenden vollzogen wird. Das bedeutet, dass die Erklärungen sich mit dem Vorwissen des Lernenden decken müssen. Das Erklären geschieht, mit Hilfe von mehreren Aussagesätzen, die einen Sachverhalt zerlegen, analysieren, dann und schließlich daraus einen Zusammenhang zu erstellen. Der Lernende konstruiert ein Verständnis des Sachverhaltes.

Kiel (1999, S. 19) teilt die Meinung, dass das Erklären die Bausteine des Unterrichtens ist. Er fügt hinzu, dass nicht nur auf das Resultat geachtet wird, sondern, dass der Prozess, in dem sich das Endprodukt verwirklicht, eine wesentliche Rolle beinhaltet. Die kontextualen Rahmenbedingungen entscheiden im Endeffekt, ob die Erklärung gelungen ist.

Es ist nicht möglich, das Erklären als eine eigenständige Handlung darzustellen. Sie setzt sich aus unterschiedlichen Sprechhandlungen zusammen. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem „Illokutionsverbund Erklären“. (Hohenstein, 2006, S.114).

Die pragmatisch-funktionale Perspektive bietet uns die grundsätzlichen Elemente für eine Begriffsdefinition des sprachlichen Erklärens, für das Analysieren im Kontext der Institution Schule. Mit Hilfe der funktional- pragmatischen Diskursanalyse (vgl. Kapitel 2.2.1.) werden wir uns auf die sprachlichen Handlungen im Unterricht fokussieren und aus dem Unterrichtsdiskurs besonders die sprachlichen Erklärungsmuster herausarbeiten.

Beim Erklären im Unterricht werden Beziehungen konstruiert, um das Verstehen des vermittelten Wissens zu sichern. Der Erfolg des Erklärens benötigt die berufliche Kompetenz des Erklären-Könnens, welches erlernt werden kann. Erklärungen im Unterrichtsprozess können didaktisch vorgeplant und methodisch vorbereitet werden.

Nach Leisen (2013, S. 29) spielen für das gute Erklären bestimmte Faktoren eine wichtige Rolle:

die Auswahl von Inhalten und Medien, die Klarheit der Ziele, ein strukturierter Vortrag, eine Orientierung zu Beginn der Erklärung, Bedeutungshinweise zu geben, erklärende Bindeglieder zu verwenden, Verständnishilfen zu geben, metareflexive Erläuterungen einzubinden, sprachliche Komplexität zu beschränken, Vagheit zu vermeiden, Dynamik und Enthusiasmus und Wiederholung von Erklärungen.

Es ist also wichtig, dass nicht nur eine Erklärung stattfindet, sondern auch diese eine bestimmte Qualität besitzen muss, um erfolgreich zu sein.

4.4.1. Formen des unterrichtlichen Erklärens

4.4.1.1. Erklären-warum

Das Erklären- warum, wurde meistens unter der wissenschaftlichen Perspektive untersucht. Die wissenschaftlichen Erklärungen (vgl. Kapitel 4.1.1.) stellen einen Zusammenhang zwischen dem fraglichen Phänomen und dem theoretischen Hintergrund her. Dies umfasst Modelle, Gesetze oder theoretische Elemente. Sie sollen also logisch und kausal auf die Ursachen und Bedingungen eines zu erklärenden Phänomens Bezug nehmen.

Das Erklären-warum ist mit den Termen „begründen“ und „rechtfertigen“ nahe stehend und schwer abgrenzbar. Im Wörterbuch steht für das Rechtfertigen „...etwas jmdn. oder sich r. äären, dass etwas recht sei, zu Recht bestehe, dass jmd. oder man (selbst) recht gehandelt habe; jmds. Handlungsweise r. ; jmdm. die Möglichkeit geben sich zu r. ,“ (Bertelsmann, 2004, S. 1126).

Klein (1987, S. 8) zeigt drei Arten von konklusiven Sprechhandlungen auf, und hebt hervor, dass diese nur über „Explikationen von Bedeutungsrelationen“ realisiert werden. Bei der Unterscheidung von drei Arten von konklusiven Handlungen versucht er die nahestehenden Sprechhandlungen voneinander abzugrenzen.

Klein (ebda., S.19) bezeichnet das Erklären–Warum als Typ A und definiert es folgendermaßen: für das Explizieren des Zustandekommens eines Ereignisses, eines Zustandes oder einer Handlung; Typ B: das Rechtfertigen für das Stützen des Richtigkeitsanspruches für eine Handlung; Typ C: das Begründen für das Stützen des W

An Beispielsätzen versucht Klein (ebda., S. 20) diese Terme zu differenzieren:

- (1) Die Badewanne ist übergelaufen, weil der Abfluss verstopft war.
- (2) Ich habe mir einfach dein Fahrrad genommen, um so schnell wie möglich zur nächsten Telefonzelle zu kommen.
- (3) Klaus ist in den Weihnachtsferien nicht im Institut gewesen; denn sein Postfach ist leer und die von ihm bestellten Bücher sind noch nicht abgeholt.
- (4) Harry ist auf den Bermudas geboren, so daß er mit hoher Wahrscheinlichkeit britischer Staatsbürger ist.

Bei der Ausdeutung der Beispielsätze ist der erste Satz eine Erklärung (weil der Abfluss verstopft war), welches als ein verständlich machen einer Angelegenheit, eines Sachverhaltes oder einer Handlung dient. Der zweite Satz steht für eine Rechtfertigung (um so schnell wie möglich zur nächsten Telefonzelle zu kommen), welches als Richtigkeitsbeweis für eine Handlung steht. Das dritte Beispiel zeigt eine Begründung

(denn sein Postfach ist leer und die von ihm bestellten Bücher sind noch nicht abgeholt). Sie bezieht sich auf die Wahrheit des Inhalts, einer Behauptung auf ihre Wahrheit. Das letzte Beispiel ist eine Folgerung „so daß er mit hoher Wahrscheinlichkeit britischer Staatsbürger ist“(ebda, S. 21).

Bei der Abgrenzung der Termini ist es erwähnenswert, dass das Erklären-warum in einem Satzglied vorkommen kann, das Rechtfertigen jedoch mehrere Sätze umfasst, die vor allem in der juristischen Sprache sichtbar sind. Die Autoren, die versucht haben die Terme „erklären“, „begründen“ und „rechtfertigen“ sowie „argumentieren“ zu differenzieren, haben sich an zwei Kriterien orientiert, die wiederum in Beziehung zueinander stehen (ebda., S. 16).

1. an den Gegenstandstypus, auf dem sich die kS jeweils richtet. Dabei zeichnet sich eine weitgehende Übereinstimmung der Autoren in folgender – allerdings teilweise implizit bleibender – Einleitung ab:
 - nicht intentionale Ereignisse/Zustände,
 - Handlungen,
 - Inhalte von Behauptungen.
2. An dem Aspekt, unter dem der Sachverhalt jeweils thematisiert wird. Dies sind vor allem die Aspekte
 - Zustandekommen,
 - Richtigkeit, Wahrheit

Hier ein Überblick über Terminologien im Bereich der konklusiven Sprechhandlungen (Klein, 1987, S. 17).

Tabelle 4. 1. Terminologien im Bereich der konklusiven Sprechhandlungen

Gegenstand der konklusiven Sprechhandlung		Ereignis, Zustand (nicht-intentional)	Handlung (intentional)		Inhalt einer Behauptung	Sonstiges
Autor	thematistischer Aspekt Oberbegriff	Zustandekommen		Richtigkeit	Wahrheit	
Lang ^a	Erklärung	Zurückführen auf	Motivieren	Rechtfertigen	Begründen; Widerlegen	Abhängigkeits-, -hang einsichtig machen
Öhlschläger ^b	Schließen; Argumentieren i.w.S.	Erklären	Begründen		Argumentieren i.e.S.	Schlußfolgern
Völzing ^c	Argumentieren	Begründen= Abheben auf einen Grund oder ein Motiv Erklären=Abheben auf einen Zweck				
Wunderlich I ^d	Begründung	Erklärung (kognitiv-kausal)	(kognitiv-final)	Rechtfertigung(prakt.) Argumentation (bei Strittigkeit)	Erklärung (kogn.-epist.)	
Wunderlich II ^e		Erklärung (von Tatsachen)		Begründung (für Einstellungen) Argumentation (bei Strittigkeit)		
Kopperachmidt ^f	Begründung	Erklärung	Deutung	Rechtfertigung praktische theoretische		
Habermas ^g	Argumentation;Begründung	Erklärung		Rechtfertigung	Erklärung	

Mit den einzelnen Arbeiten der Autoren wird gezeigt, dass die Unterschiede von nahestehenden Sprechhandlungen aufgezeigt werden können. Für das unterrichtliche Erklären ist das Erklären-warum von großer Bedeutung und zugleich auch das am häufigsten Vorkommende. Unten sehen sie ein Beispiel für das Erklären-warum im Unterricht.

Beispiel 4.6. Fehlerkorrekturen

[29]

.. 42

Lktn [v]	So jetzt korrigieren wir die Sätze. Der erste Satz: " Der
[nv]	von der Tafel ab ((3 Minuten))

[30]

..

Lktn [v]	kleine Junge hat Angst vom Hund." Ok ••• wer traut sich? ••• Seda kommen Sie
-----------------	--

[31]

..

Lktn [v]	bitte. Unterstreichen Sie den Fehler und schreiben Sie die Korrektur unter dem
-----------------	--

[32]

.. 43

Lktn [v]	Satz
[nv]	Seda steht auf und geht an die Tafel und unterstreicht das Wort 'vom' schreibt 'vor'
Std17 [v]	Habe Angst vor olacak

[33]

.. 44

Lktn [v]	Ok •••das stimmt. ••• aber nicht ganz. Angst haben vor
[nv]	an die Tafel.((3s))
[v]	
Std17 [v]	

[34]

	45	46
Lktn [v]	((3s)) Hund • • • Warum ist der Satz nicht richtig, welcher Fall ist das?	"Angst
[nv]		<i>schreibt</i>
[v]		

[35]

	47	48
Lktn [v]	haben vor + Dativ"	Ok, danke. "Vor dem Kino steht eine
[nv]	<i>an die Tafel</i>	<i>schreibt "dem" an die Tafel</i>
Std17 [v]	der Hund "dem olacak	
Std18 [v]		

In diesem Beispiel werden Fehler korrigiert. Die Lehrkraft schreibt Sätze, die Fehler beinhalten, an die Tafel. Die Studenten sollen diese ins Heft übertragen und anschließend werden die Korrekturen zusammen an der Tafel gemacht. Die Lehrkraft liest den ersten Satz vor in (PF29-30) „Der kleine Junge hat Angst vom Hund.“ Lktn macht den Versuch, die Studenten zu motivieren (PF30) „Wer traut sich?“ doch ohne lange zu warten ruft sie eine Studentin an die Tafel. Die Std17 steht auf und geht selbstsicher an die Tafel unterstreicht das Wort „vom“ und schreibt „vor“, antwortet (PF32) „Haben Angst vor olacak“. Lktn (PF33-34) bestätigt die Antwort „Ok • • • das stimmt. • • • aber nicht ganz“ und wiederholt den Satz „Angst haben vor ((3s)) Hund.“ Durch ihre Betonung möchte sie den Fehler erkennen lassen, permanent kommt es zu einem neuen Hinweis, „Warum ist der Satz nicht richtig, welcher Fall ist das?“ Mit der Warum-Frage schließt die Lktn die Erklär- Sequenz auslösende Initiierung an. Mit (PF34-35) „Angst haben vor + Dativ“ formuliert sie die für das Explanandum stellvertretend stehenden Signalwort. Das Signalwort ist dermaßen offen, dass Std17 den Satz mit „dem“ vervollständigt. An diesem Beispiel sehen wir eine lehrerinitiierte Erklär-Sequenz, die sich dem Typ Erklären-warum zurechnen lässt. Es fällt hier auf, dass die Lktn den

Studenten nicht ausreichend Zeit einräumt sich mit der Frage intensiv zu befassen, sondern gleich Hinweise einfließen lässt, die bei der Beantwortung weiterhelfen.

In diesem Beispiel ist auch sichtbar, dass zu jeder sprachlichen Äußerung ein pragmatischer Bezug gehört, die die Bedeutung im Wesentlichen mitbestimmt. Klein (ebda., S. 82-85) unterstreicht zum einen die Initial-Bedingung, wenn ein Sprecher einen Sachverhalt *q* erklärt-Warum. Er geht davon aus, dass ein Wissensdefizit wirklich oder vermutlich existiert. Mit dieser Bedingung wird die Situation eingeschätzt und es erfolgt eine Motivation. Zusätzlich erfolgt die Final-Bedingung einer Erklärung, welche das Zustandekommen eines Sachverhaltes aufzeigt. Dies dient der Zielsetzung. Zusätzlich haben wir die Kern-Bedingung, in der geplant und ausgeführt wird, um an ein Resultat zu gelangen. Zum Schluss finden wir die Resultatbedingung; hier muss durch Zustandekommen von einem Sachverhalt ein Resultat entstehen. Nach ihm gehören die sprachlichen Erklärungen zu den assertiven Illokutionen (vgl., Kapitel 2), die für sprachliche Handlungen, wie Feststellen und Behaupten, auftreten.

4.4.1.2. Erklären-wie

Das Erklären-wie besteht aus drei verschiedenen Untertypen, die sich in ihrer Explananda unterscheiden. Arbeiten dazu finden wir bei Rehbein (1977) mit der Handlungserklärung, und bei Klein (1986), der Wegerklärungen untersucht.

Rehbein (1977) zeigt am Beispiel einer Erklärung zur Einsetzung eines Bohrfutters in einen elektrischen Bohrer Bestimmungsmerkmale einer Handlungserklärung (ebda., S. 94).

„Gegeben ist eine Gesamthandlung nämlich: Bohrfutter in einen elektrischen Bohrer einsetzen), die von den Hörern angeeignet werden soll. Für die Aneignung scheint eine Zerlegung in einzelne Schritte, deren Ausführung die Gesamthandlung ausmacht, angemessen. Eine solche Zerlegung können die H von sich aus nicht machen: sie verfügen zwar über den Namen für die Handlung, aber nicht über die Aktserie und ihre Anordnung innerhalb Vorgeschichte-Geschichte-Nachgeschichte. S ist für H kompetent, (a) eine Zerlegung der Gesamthandlung in konstitutive Akte zu machen, und (b) die Zusammensetzung der einzelnen Akte zu einer spezifischen Verkettung vorzunehmen“ Eine wichtige Maxime für den Grad der Zerlegung scheint zu sein: > Zerlege soweit, bis du auf Akte triffst, von denen du annehmen kannst, dass sie der Hörer kann oder beherrscht!<“

Durch diese Handlungserklärungen erlernt der Hörer die Handlung entweder selbst auszuführen oder sie mindestens zu beurteilen und zu benennen. Der Hörer kann gegeben

falls die Handlung nicht als eine Gesamthandlungsmuster verknüpfen. In diesen Situationen holt er sich Hilfe von einem Sprecher für die Zuordnung der Handlung. Der Sprecher verwendet Indikatoren, die Kenntnis über den Motivations-Glaubensmechanismus des Hörers liefern. Die vorgenommenen Zuordnungen müssen sich auf das Muster des Hörers stützen, welches er durch das Aufbauen eines bestimmten Erklärungssystems verwirklicht. Danach wird die Zuordnung in einer Art Assertionskette versprachlicht (ebda., S. 95-99). Schema des Ablaufs der Handlungserklärung:

- „(i) (1) Ein (oder mehrere) Akt(e) fi gegeben; (2) fi ist Ausschnitt eines Handlungsmusters F;
 - (ii) (1) H nimmt fi wahr;
 - (2) H sucht eine adäquate Handlungszerlegung, so daß
 - (a) fi als Element einer Zerlegungsmenge von F, d.h. als Akt innerhalb einer Aktserie benennbar ist;
 - (b) fi als Inskription eines Handlungsmusters einer Gesamthandlung F benennbar ist;
 - (3) H an S: > Nimm Handlungszerlegung vor! < (Bitte)
 - (iii) S erschließt fi als Indikator von F mittels
 - (1) Des zugrundeliegenden Motivationsmechanismus etwa der Form: A will mit einer Handlung F, die durch fi indiziert wird, das Ziel Z erreichen;
 - (2) Des zugrunde liegenden Glaubensmechanismus etwas der Form: A glaubt, mit einer Serie von Akten, die fi enthält, das Ziel Z erreichen zu können;
 - (3) Handlungsanalyse: Analyse von Resultat/Folge-Markierung, Zielbestimmung, Trennung simultaner Handlungen;
 - (iv) S konsultiert ein System (von Regeln, Anweisungen, Normen usw.), in denen Handlungen vom Typ F definiert sind (Erklärungssystem);
 - (iv') S weiß, daß fi Element der Zerlegung von F ist;
-
- (v) S liefert in Assertion(skette) eine Zuordnung von fi zum Handlungsmuster F.
- Maxime von S:
- (4) > Mache in (v) die Zerlegung von F so fein, bis du auf Akte triffst, die im Wissen von H konzeptuell vorhanden sind! <“ (ebda., s. 101)

Bei der Wegbeschreibung von Klein (1986, S. 11) erklärt der Wegkundige dem Fragenden die Richtung des Weges. Dabei spielen drei Dinge eine wichtige Rolle, die verwirklicht werden müssen: Planung, sprachliche Umsetzung und Verständnissicherung.

Die Planung geschieht im ersten Schritt, indem der Erklärende sein Wissen strukturiert. Diese müssen visuelle Erinnerungen und Bewegungserinnerungen beinhalten, wie zum Beispiel Hauptwache, Kaufhof oder Springbrunnen. Es müssen also

natürliche Stand- und Zielorte lokalisiert werden. Der zweite Schritt ist die Verbalisierung des ersten Schrittes, d.h. der Weg muss sprachlich erklärt werden. Hier sind drei Arten von Äußerungen entscheidend. Zunächst sind es die deskriptiven Äußerungen, mit denen die Fixpunkte, Richtungen und Handlungen erläutert werden. Dann folgen die kommentierenden, sowie die interaktiven Äußerungen, die der Verständnisüberprüfung und –sicherung nützen. Für Klein sind besonders die deskriptiven Ausdrücke von Bedeutung. Durch sie wird der Weg erklärt. Diese Ausdrücke bestehen aus beschreibenden und benennenden Tätigkeiten (ebda., S. 25-20).

Hierzu ein Beispiel aus dem Seminar “Vergleichende Landeskunde II”, indem die Studenten die Aufgabe haben, eine Wegebeschreibung von der Moschee Reşadiye nach Espark zu machen.

Beispiel 4.7. Wegebeschreibung

[21]	..	48
Std8 [v]	Hmmm • • • Espark,	
Std15 [v]	Entschuldigen sie bitte, eeeee • • • wie gehe ich zu Espark?	
[22]	..	49 50
Std8 [v]	das Einkaufszentrum? • • •	Ähhh, also von hier immer geradeaus, sooo die
Std15 [v]	Ja,	immer
[23]	..	51
Std8 [v]	Straßenbahn entlang.	Ehmm, jaa weiß nicht((5 s)) Soooo so bis Sie
Std15 [v]	geradeaus • • • wie lang gerade aus?	
[24]	..	52
Std8 [v]	eine Brücke sehen. Köprübaşı. Gehen Sie über die Brücke eee • • • dannn bieg	
[25]	..	53 54
Std8 [v]	rechts • • •rechts bis Ampel. ((5s))	Nein, nein • • •nächstes geh
Std15 [v]	Ist dort Espark?	
[26]	..	
Std8 [v]	İsmet İnönü Straße entlang • • • immer entlang • • • verfolge die Straßenbahn ((5s))	

[27]

55

56

Std8 [v]

An der großen Kreuzung geh weiter • • • du

Std15 [v] Ok, Danke. Ich werde Espark finden.

[28]

..

Std8 [v]

siehst an der rechten Seite Espark.

In (PF21) möchte Std15 mit einer Wie-Frage eine Wegbeschreibung. „Entschuldigen sie bitte, eeeee • • • wie gehe ich zu Espark?“ Std8 antwortet nicht sofort und vergewissert sich. „Hmmm • • • Espark, das Einkaufszentrum • • •“ Nachdem sie eine Bestätigung von Std15 bekommt, gibt Std8 die erste Richtungsorientierung in (PF22-23) „Ähhh, also von hier immer gradeaus, sooo die Straßenbahn entlang.“ In (PF23) möchte Std15 die Laufdauer wissen. „gerade aus • • • wie lange gerade aus?“ In (PF23-25) gibt Std8 einen Orientierungspunkt „Köprübaşı“ an „Ehmm, jaa weiß nicht ((5s)). Soooo so bis Sie eine Brücke sehen. Köprübaşı. Gehen Sie über die Brücke eee • • • dann bieg rechts • • • rechts bis Ampel ((5s)).“ Hier bewirkt das deiktische Adverb „dann“ eine kurze Unklarheit. Die Ampel ist ein weiterer Anhaltspunkt auf dem Weg nach Espark. Die Frage von Std15 in (PF25) „Ist dort Espark?“ veranlasst Std8 präzisere Angaben zu machen. In (PF26) nennt Std8 die İsmet- İnönü-Straße, die man erreicht, wenn man über die Ampel geht. Sie weist darauf hin, dass Std15 auf dieser Straße der Straßenbahn folgen soll. In (PF27) versichert Std15, dass sie den Weg finden wird. „Ok, Danke. Ich werde Espark finden.“ Den nächsten Fixpunkt nennt Std8 in (PF27-28) „An der großen Kreuzung geh weiter • • • du siehst an der rechten Seite Espark“ und gibt den Standort des Zieles an.

Am Beispiel sieht man, dass Std8 im Kopf einen Wegplan entwickelt. Er bringt Standort und Zielort in Verbindung und verbalisiert diese mit sprachlichen Erklärungen. Die Abfolge geschieht in einzelnen Abschnitten, in denen Stützpunkte und Fixpunkte gekennzeichnet werden. Bei der Wegerklärung erzeugt Std8 Planungspausen, die Rezipienten in (PF21-24) „Hm, Ähhh und Ehmm“ deuten darauf, dass er beim Sprechen mitdenkt. Typisch für Wegbeschreibungen sind Richtungsangaben mit deiktischen Adverbien wie „hier“ und „dann“ und Präpositionen wie „gerade aus“ „entlang“ usw. und

erben wie „gehen“ oder „abbiegen“. Zum Schluss wird die Interaktion Danksequenz zu einem rituellen Ende gebracht.

Wir stellen fest, dass Erklären-wie und Erklären-warum mit anderen sprachlichen Handlungen der Wissensvermittlung Ähnlichkeiten aufzeigen. Im Folgenden werden wir das Erklären- etwas näher betrachten.

4.4.1.3. Erklären-was

Wir möchten zunächst einige Arbeiten dazu untersuchen, um das Erklären-was, zu analysieren. Vogt (2007, S. 81) beschäftigt sich mit den Untertypen des Erklären-was. In seinem Artikel bildet er mit Hilfe eines fiktionalen Dialoges ein Handlungsmuster für das Erklären-was. Er versucht dies anhand der Wort- und Begriffsbedeutungen darzustellen. Im seinem Handlungsmuster stellt man fest, dass innerhalb des Musters die Adressatenorientierung und die damit verbundene Kundgabe der Verstehensprozesse von Bedeutung sind. Der Wissende hat die Möglichkeit, sich beim Erklären von verschiedenen komplexen Vorgehensweisen Folgendes zunutze zu machen: Wörter, Definitionen und Beispiele zu benennen (ebda., S. 87). Er fügt hinzu, „Das hier vorgestellte Modell erlaubt eine erste Orientierung, das an authentischen Beispielen weiterentwickelt werden soll“ (ebda., S. 91). Bei Arbeiten mit authentischen Beispielen trifft man auf Worterklärungen, den prototypischen Erklärungen der Form Erklären-was, zu.

Quasthoff/Hartmann (1982, S. 99) sagen, dass wir „die Bedeutungserklärung als Diskurseinheit, um (...) die Möglichkeit der Bevorzugung einer holistischen vor einer kompositionellen Bedeutungsauffassung zu prüfen“ verwenden.

Demnach führen sie vier Explikationstypen vor, auf die Probanden beim Erklären von Wortbedeutungen zurückgreifen. Das sind: Explikation durch Nennung von Beispielen, Explikation durch Nennung eines bedeutungsgleichen Ausdrucks, Explikation durch Nennung von übergeordneten Begriffen und unterscheidenden Merkmalen und Explikation durch Nennung wesentlicher Merkmale. Wenn man diese näher betrachtet, ist das Erste das Reizwort, welches zur Benennung von Untermengen des Begriffes veranlassen soll. Im zweiten Typ werden die Begriffe durch bedeutungsgleiche oder bedeutungsähnliche Begriffe ersetzt. Im dritten Explikationstyp wird das zu erklärende Wort zunächst einmal als ein Teil zur Hand genommen. Es wird systematisiert in übergeordnete und nebengeordnete Begriffe. Danach erfolgt die

Abgrenzung von ähnlichen Wörtern. Im letzten Typ werden die einzelnen Komponenten aufgezeigt, doch erst durch die Synthese kommt die volle Bedeutung zum Vorschein (ebda., S. 105-109).

Beispiel 4.8. Relativsätze

[11]	..	9	10
Lktn [v]	So was sollen Sie hier ergänzen? ((5s))		
[nv]	Übung anschauen. ((2 Minuten))		
Std3 [v]			
[12]	..	11	
Lktn [v]	Genau, Sie sollen also nur ein Wort ergänzen. doch Sie müssen		
Std3 [v]	Relativpronomen.		
[13]	..	12	
Lktn [v]	darauf achten in welchen Fall das ist. . Was meine ich mit Fall? ((7s))		
[nv]	sich meldet		
Std9 [v]			
[14]	..	13	
Lktn [v]	Ja • • • Was ist der Überbegriff? Wer		
[nv]			
Std1 [v]			
Std9 [v]	Haleri Nominativ, Akkusativ Dativ oder Genitiv		
Std16 [v]			

[15]

14

Lktn [v]	weiß es?	Fast • • • Kasus. Machen Sie mal D15,
[nv]	<i>antwortet, ohne sich zu melden</i>	
Std1 [v]		
Std16 [v]	'Kausus' mu neydi	

Hier formuliert die Lktn die Initiierungen, in dem sie anstelle des Explanandums einen Überbegriff verwendet. (PF1) Lktn „Was meine ich mit Fall?“ Die Antwort kommt von Std9 (PF14) „Haleri, Nominativ, Akkusativ Dativ oder Genitiv.“ Obwohl der Student die Fachbezeichnung nennt, fragt die Lktn weiter. „Was ist der Überbegriff? Wer weiß es?“ Mit dem Wort „Überbegriff“ signalisiert sie, worauf sie hinaus will. Std16 äußert sich ohne eine Turn-Zuteilung (PF15) „'Kausus' mu neydi“, ist sich jedoch seiner Antwort nicht sicher.

Die Lktn fragt nach grammatikalische Wortbedeutungen wie „der Fall und Kausus“. Das Erklären einer Wortbedeutung stellt eine sehr komplexe Aufgabe dar, bei der sich der Std16 auf einen kognitiven Suchprozess konzentriert und entsprechend das sein Wissensbestand aktiviert und zuletzt es sprachlich verbalisiert.

Dabei muss die Lktn das Vorwissen des Std16 beachten, damit die Erklärung seinen Sinn erfüllt.

4.5. Sprachliches Erklären im Seminar „Deutsche Grammatik II“

Nachdem wir die Transkription der aufgenommenen Daten vervollständigt haben, folgte die Analyse der einzelnen Unterrichtsstunden. Auf dieser Basis konnten die Erklärungssequenzen untersucht werden. Um eine Definition des sprachlichen Erklärens zu finden, war es nötig nach den allgemeinen Prinzipien und Strukturen des Erklärprozesses zu suchen. Hier möchten wir uns auf die grammatikalischen Kategorien des Erklärens fokussieren. Bei diesem Vorgehen werden uns die Transkripte des Grammatikunterrichtes von 24 Unterrichtsstunden behilflich sein. Es wird darauf geachtet, „wie“ die Beteiligten die Erklärsequenzen zusammenstellen und „wozu“ sie diese „wann“ realisieren.

Zu den Themen des Grammatikunterrichtes gehören Possessivpronomen, Possessivartikel, Idefinitpronomen, Relativpronomen, Relativpronomen mit Präpositionen, Verben mit Präpositionen und feste Verbindungen. Relativ- und Interrogativsätze werden geübt, indem man zwei Sätze miteinander verbindet. Die Themen beschränken sich nicht nur auf die oben genannten Themen.

Dieser Teil befasst sich mit der genaueren Betrachtung der verschiedenen Formen des sprachlichen Erklärens, also die Erklärtypen wie Erklären-was, Erklären-wie und Erklären-warum. Dies gilt auch für die Typen der Initiierung wie explizite/implizite Aufgabenstellung, Fokussierung des Explanandums und Beendigungen mit/ohne Zusammenfassung, die von großer Bedeutung sind. In den untersuchten Sequenzen ist die Häufigkeit der Verwendung von Fachtermini bemerkenswert, was dem Benennunterricht gleichkommt (vgl. Bredella, 2007). Es kann nicht vermieden werden, auf das Vorwissen der Studenten einzugehen, denn viele der unterrichteten Themen sind dem Studenten im Sinne des Spiralcurriculums seit dem Gymnasium bekannt. Die Aktivierung des Vorwissens der Studenten für die Vermittlung des Wissens durch die Lktn wird aufgegriffen.

4.5.1. Sequenzinitiierungen

Beispiel 4.9. Indefinitpronomen

[39]	..	41	42
Lktn [v]	Ja oder Nein? Ja, • •		
[v]	Studenten schreien durcheinander "klar, ja"		
[nv]	eine Bestätigung ((9s))		
Std1 [v]			
Std16 [v]			

[40]	..	43
Lktn [v]	•"Jeder macht mal Fehler." Wer kann es sagen? • • •	
[v]		
[nv]	<i>meldet sich</i>	
Std1 [v]		
Std16 [v]	"Jeder" ist das Indefinitpronomen	

[41]	...	44	45
Lktn [v]	Dankeschön, das ist richtig.		Ok bitte seien Sie leise,
[v]	Studenten reden untereinander((6s))		

Im folgenden Beispiel geht es darum, im Satz die Indefinitpronomen zu bestimmen und zu unterstreichen. Hier ist sowohl die Aufgabenstellung als auch das Explanandum offen dargelegt, denn die Aufgabenstellung ist den Studenten bereits bekannt und die einzelnen Explananda stehen für alle sichtbar auf einem Arbeitsblatt. In (PF40) Lktn „Jeder macht mal Fehler." Wer kann es sagen?“ Es ist ausreichend, wenn der Student das richtige Pronomen des Explanandums nennt. L-S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren Std16 in (PF41) „Jeder" ist das Indefinitpronomen. “

Beispiel 4.10. *Indefinitpronomen „Alle oder Jeder, Jedes, Jede“*

[60]	..	60
Lktn [v]	Plural. Ja das stimmt. Die erste Aufgabe da sollen Sie sich entscheiden, ist das	

[61]	..	61	62
Lktn [v]	,jeder' oder 'alle' Also jeder oder alle? Bei 'alle' verändert sich nichts, möchte		
[nv]	<i>Lktn schreibt an die Tafel "Alle beliebt gleich,</i>		
[62]	..		
Lktn [v]	Plural	doch jeder, jede, jedes ((5s))	Da schaut man auf den
[nv]	<i>Plural"((10s))</i>		
[63]	..	63	
Lktn [v]	Artikel. Schauen Sie mal, dann machen Sie die Aufgabe. Ehm Tuğba lesen Sie		
[nv]			
[64]	..		
Lktn [v]	bitte Nummer 1, ••• Ne Nummer 2. ((4s)) Tuğba Aufgabe B bitte,		
[65]	64	65	
Lktn [v]			
[v]	Lktn zeigt auf		
Std10 [v]	Şey•••Jeder Studenten müssen in Deutschland Gebühren bezahlen.		

[66]	66
Lktn [v]	Hier schau ((5s)) Tuğba noch einmal
[v]	"Alle bleibt gleich, Plural" auf der Tafel.
Std10 [v]	Acha, Alle Studenten müssen in Deutschland

[67]	67	68
Lktn [v]	Sehr gut. Warum 'alle'?	Ok ((3s)) Behiye
Std10 [v]	Gebühren bezahlen.	Die Studenten ist Plural.

Mit einer Erklärung des Themas durch den Lehrer beginnt die Sequenz Lktn in (PF60-63) „Die erste Aufgabe da sollen Sie sich entscheiden, ist das ‚jeder‘ oder ‚alle‘ Also jeder oder alle? Bei ‚alle‘ verändert sich nichts, möchte Plural...doch jeder, jede, jedes ((5s)) Da schaut man auf den Artikel. Schauen Sie mal, dann machen Sie die Aufgabe“ in einer kurzen Assertion liefert sie die zentrale Information selbst und schreibt es auch noch an die Tafel (Alle bleibt gleich, Plural). Sie fordert Std10 auf einen Beitrag zu leisten in (PF63-64) „Ehmm Tuğba lesen Sie bitte Nummer 1, ••• Ne Nummer 2. ((4s)) Tuğba Aufgabe B bitte“ sehr unsicher wagt Std10 zu antworten „Şey•••Jeder Studenten müssen in Deutschland Gebühren bezahlen.“ Die Lktn zeigt auf das Wort ‚alle‘ auf der Tafel und verlangt eine Fokussierung mit dem deiktischen Hinweis (PF66) „Hier schau“ und eine Selbstkorrektur mit „Tuğba noch einmal.“ Std10 in (PF66) „Acha, Alle Studenten müssen in Deutschland Gebühren bezahlen.“

Beispiel 4.11. Indefinitpronomen und Artikel

[42]	46
Lktn [v]	wir machen weiter. ((12s)) Gut dann gibt es noch die Information, einige

[43] ..

Lktn [v] Indefinitpronomen und Artikel verändern sich nicht, ganz so wichtig ist es nicht

[44] ..

Lktn [v] ((5s)) Also • • •nochmals, was ist ein Indefinitpronomen das ist wichtig. Ja ((7s))

[45] ⁴⁷ ..

Lktn [v] Anzeichen für Indefinitpronomen sind, wenn eine Person ein Sachverhalt nicht

[46] .. ⁴⁸

Lktn [v] genauer bestimmt werden kann, oder wenn man verallgemeinern möchte. So jetzt

Diese Sequenz ist ein treffendes Beispiel für eine Lehrerinitiierung. Sie fragt nach dem Explanandum in (PF44) „Also • • •nochmals, was ist ein Indefinitpronomen das ist wichtig. Ja ((7s))“, doch ohne eine Turn-Abgabe liefert sie selbst die Erklärung in (PF45-46) „Anzeichen für Indefinitpronomen sind, wenn eine Person ein Sachverhalt nicht genauer bestimmt werden kann, oder wenn man verallgemeinern möchte“. Dies kann aufgrund fehlender Studentenbeteiligung erfolgen, was hier aber nicht der Fall ist. Die Lktn übernimmt die Antwort, ohne den Studenten eine Beteiligung anzubieten. Hier wird das Explanandum explizit genannt; eine eigentliche Aufgabenstellung ist nicht vorhanden.

Beispiel 4.12. *Bildung Relativsätzen mit Relativpronomen nach einer Präposition*

[33]	.. 40 41
Lktn [v]	sie die Relativpronomen. Wer ist die Frau, die dort drüben steht?
Std7 [v]	mit der Ana spricht.
[34]	..42 43 44
Lktn [v]	Ok drei((10s)) Schreiben hat Dativ ((5s)) Also nicht
Std7 [v]	
Std11 [v]	
Std13 [v]	die du einen Brief schreibst
Std19 [v]	
[35]	..
Lktn [v]	nur immer ••• es kann auch Akkusativ sein. Aber hier ist es in Dativ.
Std11 [v]	
Std19 [v]	Wie weiß ich, wann Akkusativ und wann Dativ?
[36]	
	..
Lktn [v]	Sehr gute Frage. ((10s)) überlegt mal. ((15s)) Man fragt, wie? •••
Std11 [v]	Wem schreibst du? deer
Std19 [v]	

[37]	45	46	47
Lktn [v]	Genau. Weiter Gut • • • wer ist		
Std11 [v]	Frau Kimeé		
Std18 [v]	an die du ständig denkst.		
Std19 [v]			

In diesem Beispiel sehen wir eine besondere Art einer Studenteninitiierung. Bei der Übungsphase sollen die Studenten das Relativpronomen nach einer Präposition benutzen. Std9 unterläuft ein Fehler in (PF34) „die du einen Brief schreibst“, Die Lktn bietet ihm eine Selbstkorrektur an. In (PF34-35) „Schreiben hat Dativ ((5s)). Also nicht nur immer • • • es kann auch Akkusativ sein. Aber hier ist es in Dativ“. Der Fehler gibt Std19 zu denken und sie hakt nach. In (PF 35) „Wie weiß ich, wann Akkusativ und wann Dativ?“ Hier macht die Studentin deutlich, dass ihr das Vorwissen zu diesem Thema fehlt.

Mit einem S-initiierten turn-Zuteilungsverfahren wird ein neuer Explananda angekündigt. Diese Problematik leitet die Lktn weiter an die Studenten in (PF36) „Sehr gute Frage. ((10s)) überlegt mal. ((15s)) Man fragt, wie? • • •“ Std1 ergreift einfach das Rederecht und antwortet in (PF36-37) „Wem schreibst du? deer Frau Kimeé.“ Er holt die fehlende explizite Fokussierung nach. Die Lktn bestätigt die Antwort und führt den Unterricht fort.

Aus den oben angeführten Beispielen entnehmen wir einen weiteren Unterschied in den Studenteninitiierungen. Es ist eine Differenz bei der Fokussierung des Explanandums und dem Anführen der Aufgabenstellung zu beobachten.

Bei Sequenzen mit direkten Fragen verwirklicht sich eine explizite Fokussierung des Explanandums und die Fragestellung wird explizit angeführt. Auf der anderen Seite haben die durch Einwände initiierten Sequenzen allerdings eine explizite Fokussierung des Explanandums, aber die Fragestellung bleibt implizit. Das Explanandum und die Aufgabenstellung bleiben beim Einleiten des neuen Explanandums implizit und das Übernehmen der Handlung bleibt bei der Lktn.

Tabelle 4. 2. Einteilung der Initiierung der Kategorieerklärungen

	Studenteninitiierung 12x; 14,28 %		Lehrkraftinitiierung 72x 85,72 %
	Bewusst	unbewusst	
Explanandum explizit/Aufgabenstellung implizit	4x	0	7x
Explanandum implizit/Aufgabenstellung explizit	0	0	30x
Explanandum und Aufgabenstellung explizit	3x	0	20x
Explanandum und Aufgabenstellung implizit	3x	2x	13 x
Explanandum explizit ohne Aufgabenstellung	0	0	2x

Nachdem wir eine Differenzierung der Initiierungen zwischen der Lehrkraft und den Studenten vorgenommen haben, haben wir festgestellt, dass 54 der 84 Initiierungen mit einer W-Frage zustande kamen. Deshalb folgt eine Darstellung der W-Fragen in Untergruppen mit Beispielen.

Tabelle 4. 3. W-Fragen in Erklär-Sequenzen in grammatikalischen Kategorien

W-Fragen	Beispielsatz	Gesamt
Was?	Was erklären wir, was sind Relativpronomen?	30 x
Warum?	Warum brauchen wir Relativsätze?	10 x
Welche?	Genau, welcher Fall?	6x
Woran?	Woran erkenne ich, dass ich „was oder wo“ benutzen muss?	3x
Wie?	Wie fragt man nach dem Substantiv?	5x
		54x

Das Fragepronomen „was“ kommt am häufigsten vor. Über die Hälfte aller Initiierungen (55%) beginnen mit diesem Pronomen, sodass die meisten Sequenzen dem Erklären-was zugeordnet werden können. Das Erklären-warum steht an zweiter Stelle (19%). Ihm folgt der Typ Erklären-welche (r, s) (11%), der für die Kategorie-Erklärungen bedeutend ist. Hier geht es darum, in den Relativsätzen den Kasus zu benennen. „Welcher Fall ist das?“. Danach kommt das Erklären-wie (9%) und zum Schluss das Erklären-

Woran (5%). Wir möchten nun wissen, ob diese Feststellungen in diesem Teil der Arbeit für alle Sequenzen zutreffen. Deshalb werden wir im Folgenden die Rollen von Schülern und Lehrern im Sequenzkern betrachten.

4.5.2. Sequenzkerne

Bei den Sequenzinitiierungen haben wir festgestellt, dass in den Erklär-Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorien die Studenten stichwortartig antworten und die eigentliche Leitung der Sequenz durch Fragestellungen bei der Lehrkraft liegt. Die Situation in den Sequenzkernen bei der Lehrkraft einerseits und den Studenten andererseits, werden wir getrennt untersuchen. Zur Veranschaulichung der Studentenbeiträge im Unterricht wurden aus den Transkripten von 24 Unterrichtsstunden einige Daten zusammengestellt. Es ist jedoch zu erwähnen, dass aufgrund akustischer Probleme, manche Daten nicht ausgewertet werden konnten.

Von den 390 Studentenbeiträge sind 80 als Erklär-Sequenzen zu bezeichnen. Diese Daten verteilen sich je nach dem Inhalt wie folgt:

Tabelle 4. 4. *Inhaltlich relevante Studentenbeiträge von Erklär-Sequenzen in grammatikalischen Kategorien*

	Gesamt	Prozentzahl
Rhematische Äußerung	321	(82,4 %)
Einwand	2	(0,5 %)
Kausale Äußerung	18	(4,7 %)
Beispiel anführen	21	(5,4 %)
Assertion	20	(5,1 %)
Kommentar	3	(0,7%)
Nachfragen	4	(1 %)
Einwand	1	(0,2 %)

Manche Beiträge stehen im Zusammenhang mit der thematischen oder organisatorischen Besprechung, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel 4.13. Konjunktionen

[8]	20	
[nv]	Die Lehrkraft schreibt an die Tafel " Nach 'weil' kommt das Substantiv und an das Ende des	
[9]	21	
Lktn [v]		
[nv]	Satzes kommt das Verb	
Std1 [v]		
Std3 [v]	orda Dativ değil mi? das Ende Wo? diye sormuyormuyuz?	
[10]		
Lktn [v]	Oh! Jaaa	
[nv]	Schaut an die Tafel ((4 s))	wischt 'an das' und schreibt 'am'
Std1 [v]		
Std3 [v]	((7s))	

In diesem Fall weist Std3 die Lktn auf einen Fehler auf der Tafel hin. An der Tafel steht: (PF8) „Nach ‚weil‘ kommt das Substantiv und an das Ende des Satzes kommt das Verb.“ Std3 (PF9) „orda Dativ değil mi? das Ende Wo? diye sormuyormuyuz?“ Daraufhin korrigiert die Lktn den Fehler an der Tafel. Wir können aus der Tabelle entnehmen, dass manche Varianten hinsichtlich des Erklärens keinen Wert besitzen. Dazu zählen die Studentenbeiträge, wie Beispielsätze, die sie selbst von Übungen aus dem Buch oder aus den Arbeitsblättern bilden. Hinzu kommen auch Nachfragen und Einwände von Studenten, um die Handlung der Lehrkraft oder das Thema zu verstehen.

Es ist ersichtlich, dass die rhematischen Äußerungen (82,4 %) am häufigsten vorkommen. Rhematische Äußerungen bezeichnen Ehlich/Rehbein (1986, s. 71-73) als

Schülerbeiträge, die nur im Zusammenhang mit der Lehrefrage eine vollständige Assertion liefern. Damit ist gemeint, dass die Fragestellung des Lehrers (thematischer Teil) die Schüler zu einer Antwort auffordert. Diese Antwort liefert den inhaltlichen neuen Aspekt (rhematischer Teil). So können wir von einer Frage-Antwort-Interaktion sprechen. Die rhematischen Äußerungen können in zwei aufgeteilt werden. Äußerungen, die nur wenige Wörter umfassen und ein paar Benennungen enthalten, sind einfach. Diese können einzelne Explananda, wie bestimmte Fachterminologien oder Beispielwörter sein. Unten sehen wir ein Beispiel dazu:

Beispiel 4.14. Relativpronomen

[11]	22	
Lktn [v]	Woran erkenne ich, dass das ein Relativsatz ist? ((6s))	Ja,
[nv]		<i>Ein Student meldet</i>
	sich	
Std10 [v]		
Std16 [v]		

[12]	..	
Lktn [v]	bitte. ((2s))	Wie bilde ich den Relativsatz? Was
[nv]		
Std10 [v]		
Std16 [v]	beschreibt Subjekt ((6s))	

[13]	..	23
Lktn [v]	brauche ich dafür? ((5s)) Engin?	
[nv]		
Std10 [v]		
Std16 [v]	der, die, das, dessen, • • •	
[14]	..	24 25
Lktn [v]	Das sind keine Artikel. Überleg noch einmal	
Std4 [v]	Relativpronomen	
Std16 [v]	Artikel	

Auf die Frage der Lktn in (PF11) „Woran erkenne ich, dass das ein Relativsatz ist?“ Meldet Std16 und antwortet stichwortartig in (PF12) „beschreibt Subjekt“, Lktn reiht ihre Fragen auf in (PF12-13) „Wie bilde ich den Relativsatz? Was brauche ich dafür?“ und fordert denselben Studenten auf, zu präzisieren. (PF13), Std16 „der, die, das, dessen••• Artikel“ Lktn korrigiert die Antwort in (PF14) „Das sind keine Artikel“ Die richtige Antwort liefert Std4 ohne sich zu melden in (PF14) „Relativpronomen“ Dieses Beispiel ist von Bedeutung, denn die meisten der Beiträge sind einfache rhematische Äußerungen. Die Studenten antworten als Stichwort-Geber. Die restlichen Beiträge sind vollständige Sätze, die wiederum von der Lehrkraft beeinflusst werden.

Beispiel 4.15. Relativpronomen mit Präpositionen

[1]	27	28
Lktn [v]	Ja••• die Frau, dié ((5s)) sprechen	
[nv]		
Std8 [v]	Die Frau, die wir sprechen, ist meine Lehrerin	

[2]	..	29	30
Lktn [v]	jaaaa was• • •	Ok. Wir haben hier ein Beispiel mit	
[nv]	Die Lehrkraft bekommt keine Antwort.		
[3]	..	31	32
Lktn [v]	einer Präposition. So• • • jetzt noch einmal		
[nv]	Ein Student meldet sich		
Std17 [v]	Die Frau, eee • •		
[4]	..	33	
Lktn [v]	Genau wir sprechen über jemanden.		
Std17 [v]	•über die wir sprechen, ist meine Lehrerin.		

Die Lktn paraphrasiert die Antwort (PF1) „Ja• • • die Frau, die ((5s)) sprechen jaaaa was• • •“ und fokussiert das Explanandum explizit in (PF2) „Ok. Wir haben hier ein Beispiel mit einer Präposition. So• • • jetzt noch einmal“ mit Hilfe von Paraphrasieren lassen sich diese zu Assertionen umformulieren. Wir möchten die Verteilung der rhematischen Äußerung folgendermaßen veranschaulichen:

Tabelle 4.5. *Rhematische Äußerungen Schülerbeiträge von Erklär-Sequenzen in grammatikalischen Kategorien*

	Anzahl	Prozentzahl
Rhematische Äußerung (einfach)	268	81,7 %
Rhematische Äußerung (Satz)	35	10,6 %
Rhematische Äußerung (Teilsatz)	25	7,7 %
GESAMT	328	

Nach der rhematischen Äußerung kommt die Assertion (5,1%). Diese kommen vor allem bei der Bildung von Relativsätzen vor, wo aus zwei Sätzen mit Hilfe des Relativpronomens ein Satz entsteht, bei Aufgaben wo man den Satz vervollständigen muss. Die Studenten benutzen ganze Sätze, wenn ihnen eine Formulierungsgrundlage zur Verfügung steht. Auch bei Lückensätzen ist das der Fall.

Beispiel 4.16. Übung zu Indefinitpronomen

[68]	.. 69
Lktn [v]	ja • • •
Std6 [v]	Jedes Bundesland hat einen Ministerpräsidenten. Jeder Stadtstaat hat einen
[69]	.. 70
Lktn [v]	Ja • • •jedeś, jedes Bundesland. Also das Land. Jedeś,
Std6 [v]	regierenden Bürgermeister.
[70]	.. 71 72
Lktn [v]	der Stadtstaat • • • 'd' Emine. Alles klar 'jedeñ Tag'
[v]	Emine liest den Satz ((unverständlich))

Die Studenten haben hier die Aufgabe, die richtigen Indefinitpronomen einzusetzen. „Jede“ soll je nach dem Artikel und Kasus benutzt werden. In (PF68-69) Std6 bildet den vollständigen Satz „Jedes Bundesland hat einen Ministerpräsidenten. Jeder Stadtstaat hat einen regierenden Bürgermeister.“ Die Lktn bestätigt mit einer Wiederholung den die Antwort. In (PF69-70) „Ja • • • jedeś, jedes Bundesland. Also das Land. Jedeś, der Stadtstaat • • • 'd' Emine“.

Beispiel 4.17. *Bildung von Relativsätzen*

[29]	36	37
Lktn [v]	Guut, danke. Weiter zwei••• Onur	
Std1 [v]		
Std8 [v]	Physiker.	
Std9 [v]	Zwei? ((4s)) Angelika Merkel, die	

[30]	38
Lktn [v]	So Merve, ach ((5s))
[nv]	Studenten
Std9 [v]	erste Frau Bundeskanzlerin wurde, hat auch Physik studiert.

Die Studenten sollen einen Relativsatz bilden. Std9 in (PF29-30) „Angelika Merkel, die erste Frau Bundeskanzlerin wurde, hat auch Physik studiert.“

Und zum Schluss kommen die kausalen Äußerungen (4,7%). Diese Äußerungen sind meistens Antworten auf Warum-Fragen oder Warum-Nachfragen. Die Konjunktion ‚weil‘ und die Präposition ‚wegen‘ sind die beliebtesten Wörter für die Antworten.

Beispiel 4.18. *Bildung von Relativsätzen*

[28]	34	35
Lktn [v]	Genau Dativ, der, der	
Std12 [v]	Das sind die kleinen Jungen, die Simon das Fahrrad repariert	

[29]	..	36	37	38
Lktn [v]	HmMMM, warum stimmt der Satz nicht?			Ja ,bitte
[nv]	Ein Student meldet sich.			
Std12 [v]	hat, hat			

[30]	39	40
Lktn [v]	HmMMM((6s))	
Std1 [v]		
Std7 [v]	Weil das Relativpronomen falsch ist. ‚die Jungen‘ ist Plural. 'deren'	

[31]	..	41
Lktn [v]	Wem? ((7))	'denen' ist richtig. Das sind die kleinen Jungen, denen
Std1 [v]	dann 'denen'((2s))	
Std2 [v]		
Std4 [v]		

[32]	..	42	43
Lktn [v]	Simon das Fahrrad repariert hat. Also weiter. ...		
Std2 [v]			
Std4 [v]			
Std20 [v]	Und das sind die zwei gut		

Std12 verwendet das Relativpronomen im falschem Kasus in (PF 28-29) „Das sind die kleinen Jungen, die Simon das Fahrrad repariert hat, hat“ Die Lktn stellt eine Warum-Frage an die Klasse in (PF29) „HmMMM, warum stimmt der Satz nicht?“ Std7 antwortet mit der Konjunktion ,weil‘ doch die Antwort stimmt nicht. In (PF30) „Weil das

Relativpronomen falsch ist. ‚die Jungen‘ ist Plural. ‚deren‘“ Die Lktn gibt einen Hinweis auf das richtige Kasus (PF31), „Wem? ((7)).“ Die Antwort kommt vom Std1 stichwortartig „dann, denen“. Mit diesem Beispiel beenden wir die Ausführungen zu den Studentenbeiträgen in den Sequenzkernen und wenden uns nun den Sequenzbeendigungen zu.

4.5.3. Sequenzbeendigung

Bei der Sequenzinitiierung und dem Sequenzkern stellten wir fest, dass die Lehrkraft zum großen Teil das Rederecht in Anspruch nimmt. Auch bei den Sequenzbeendigungen sieht es nicht anders aus. Die Lehrkraft bestimmt über den Abschluss der Beiträge. Dies geschieht in verschiedenen Formen. Eine der am häufigsten vorkommenden Form ist die Zusage der Richtigkeit der Antwort mit einem Rückmeldepartikel.

Beispiel 4.19. Übungen mit Relativpronomen

[46]

	..	63	64
Lktn [v]	Berkay		Neee,
Std5 [v]	Meine Schwester, die gerade ein Baby bekommen, ist in der Klinik.		

[47]

	..
Lktn [v]	((5s)) nochmal bitte, die gerade ein((10s))
Std5 [v]	die gerade ein Baby bekommen, bekommen hat.

[48]

	65	66
Lktn [v]	Genau, bekommen hat. • • •weiter So jetzt bei der Aufgabe sechs müssen wir die	

Die Antwort von Berkay in (PF46) „Meine Schwester, die gerade ein Baby bekommen, ist in der Klinik.“ Wird von der Lktn „Nee“ Verneinung abgewiesen und fordert den Std5 auf seine Antwort nochmals zu überdenken. Std5 korrigiert sich in (PF 47) „die gerade ein Baby bekommen, bekommen hat“. Daraufhin bestätigt die Lktn die Antwort in (PF48) „Genau, bekommen hat.“

Beispiel 4.20. Übungen mit Relativpronomen

[66]	..	94	95
Lktn [v]	hast recht, • • • doch wie heisst das?		Ja bitte.
[nv]		wartet ((15s)) eine Studentin meldet sich.	
[67]		96	97
Lktn [v]			Sehr schön
Std6 [v]	Relativpronomen 'Der Junge, der...Hier ist ,der' das Relativpronomen		
[68]	..	98	99
Lktn [v]	erklärt, danke.		Können Sie sich erinnern • • • der
[nv]		((unverständlich 2 Minutens))	

Die Sequenzbeendung der Erklärung kann auch in Form eines Satzes erfolgen. In (PF67) Lktn „Sehr schön erklärt, danke.“ Eine weitere Form ist, die Erklärung zu wiederholen.

Beispiel 4.21. Verben mit Präpositionen

[41]	..	57	58	59
Lktn [v]	Aleyna bitte.		Ok. Ahmet ((5s))	
Std8 [v]				Ich denke immer über
Std12 [v]	Ich achte auf mein Aussehen.			
[42]	..	60		
Lktn [v]			Nein, überleg noch einmal. ((10s))	
Std8 [v]	meinen Onkel, der gestorben ist.			denken über
[43]	..	61		
Lktn [v]			über etwas nachdenken das gibt es • • • Ich denke über meine	
Std8 [v]	olmuyor mu?			
[44]	..	62		
Lktn [v]	Zukunft nach. ((5s)) doch bei einer Person • • • ist es anders. Dann noch einmal			
Std8 [v]	Aaa tamam.tamam 'an' olacak.			
[45]	..	63	64	
Lktn [v]	bitte			Ich denke immer annnn
Std8 [v]	Ich denke immer an meinen Onkel, der gestorben ist.			

[46]

	..	65	66
Lktn [v]	meinen Onkel, der gestorben ist.		Der nächste Satz. Bitte.
[nv]		unverständlich((3 Minuten))	zeigt

Die Lktn beendet in Beispiel 20 die Sequenz, indem sie die richtige Erklärung in (PF45) „Ich denke immer annnn meinen Onkel, der gestorben ist.“ Sie macht mit ihrer Betonung auf die Präposition aufmerksam. Hier sehen wir auch, dass die Lktn Sequenzen beendet, indem sie neue Wissensinhalte liefert. In (PF43) „über etwas nachdenken das gibt es • • • Ich denke über meine Zukunft nach. ((5s)) doch bei einer Person • • • ist es anders“. Sie versucht den Unterschied zwischen „nachdenken über“ und „denken an“ darzulegen. Die Lktn ergänzt das fehlende Wissen des Studenten und führt ihn zu einer Selbstkorrektur. In (PF44 Std8) „Aaa tamam.tamam 'an' olacak.”.

Beispiel 4.22. Präpositionen mit Verben

[47]

	..	67	68
Lktn [v]			Toll. ((6s)) bevor wir
[nv]	auf Stdn18		
Std18 [v]	Der Schüler entschuldigt sich bei seinem Lehrer.		

[48]

	..
Lktn [v]	weiter maachen, möchte ich kurz erwähnen, dass es auch vorkommen kann, dass
[nv]	

[49]

	..
Lktn [v]	ein Verb zwei Präpositionen hat. ((6s)) Auch in diesem Fall zum Beispiel: sich
[nv]	

[50]

	..
Lktn [v]	entschuldigen für etwas bei jemandem. ((2s)) Also dann ((6s)) 'Der Schüler
[nv]	

[51]

	..	69
Lktn [v]	entschuldigt sich für sein schlechtes Verhalten bei dem Lehrer.	Fällt Ihnen noch
[nv]		

[52]

	..
Lktn [v]	andere Beispiele dazu ein? ((10s))
[nv]	bekommt keine Antwort.

Auch in diesem Beispiel sehen wir eine Einführung von neuen Wissensinhalten. Hier geht die Lktn von der richtigen Antwort der Std18 in (PF47) „Der Schüler entschuldigt sich bei seinem Lehrer.“ aus und gibt zu Erkennen, dass Verben mehrere Präpositionen haben können. In (PF48-49) „möchte ich kurz erwähnen, dass es auch vorkommen kann, dass ein Verb zwei Präpositionen hat.“ Hier spielt das Feedback der Studenten eine Rolle. Die Lktn veranschaulicht dies an einem Beispiel in (PF49-51) „sich entschuldigen für etwas bei jemanden. ((2s)) Also dann ((6s)) 'Der Schüler entschuldigt sich für sein schlechtes Verhalten.“ Sie fordert die Studenten auf, weitere solche Beispiele zu geben. Hier sehen wir eine Kombination aus der Einführung neuer Wissensinhalte und dem Anknüpfen an das Vorwissen des Studenten. Das folgende Beispiel zeigt eine Sequenz, in der die Lktn das bisher Erlernte zusammenfasst.

Beispiel 4.23. Übungen mit Relativpronomen

[71]

	..	93	94
Lktn [v]		ok. in der. Ja•••Nummer 6: Weißt du was der	
Std12 [v]		gelebt und geschrieben haben.	

[72]

	..	95	96
Lktn [v]		stop, stop, der Berg	
Std17 [v]		Ja, das ist das Berg, das sehr hoch ist. Der Berg ((4s)) Ok. Ja,	

[73]

	..	97
Lktn [v]		Also ich möchte kurz die Formen der
[nv]		
Std17 [v]		das ist der Berg, der sehr hoch ist.

[74]

	..	98
Lktn [v]		Relativpronomen wiederholen. So ••• wie
[nv]		Zeichnet an die Tafel die Tabelle der Relativpronomen ((60s))

[75]

	..	99	100
Lktn [v]	fragen wir beim Nominativ, Akkusativ Dativ und Genitiv? Ja, bitte		
[nv]	<i>Std16 meldet sich.</i>		
Std16 [v]	Nominativ		

[76]

	..
Lktn [v]	
Std16 [v]	Was, Wer? • • •Ehh Akusativ Wem, Wohin ve yine Was fakt Ney oluyor. • •

[77]

	..	101
Lktn [v]		So eine
[nv]		<i>Lktn</i>
Std16 [v]	•Dativ Wem, Wo, Woher, Was Neye ((2s)) Genitiv de de Wessen oluyor.	

[78]

	..
Lktn [v]	kurze Wiederholung tut uns allen gut. Jetzt haben wir unser Wissen erfrischt.
[nv]	<i>ergänzt die Tabelle nach den Angaben von Std16. ((2 Minuten))</i>

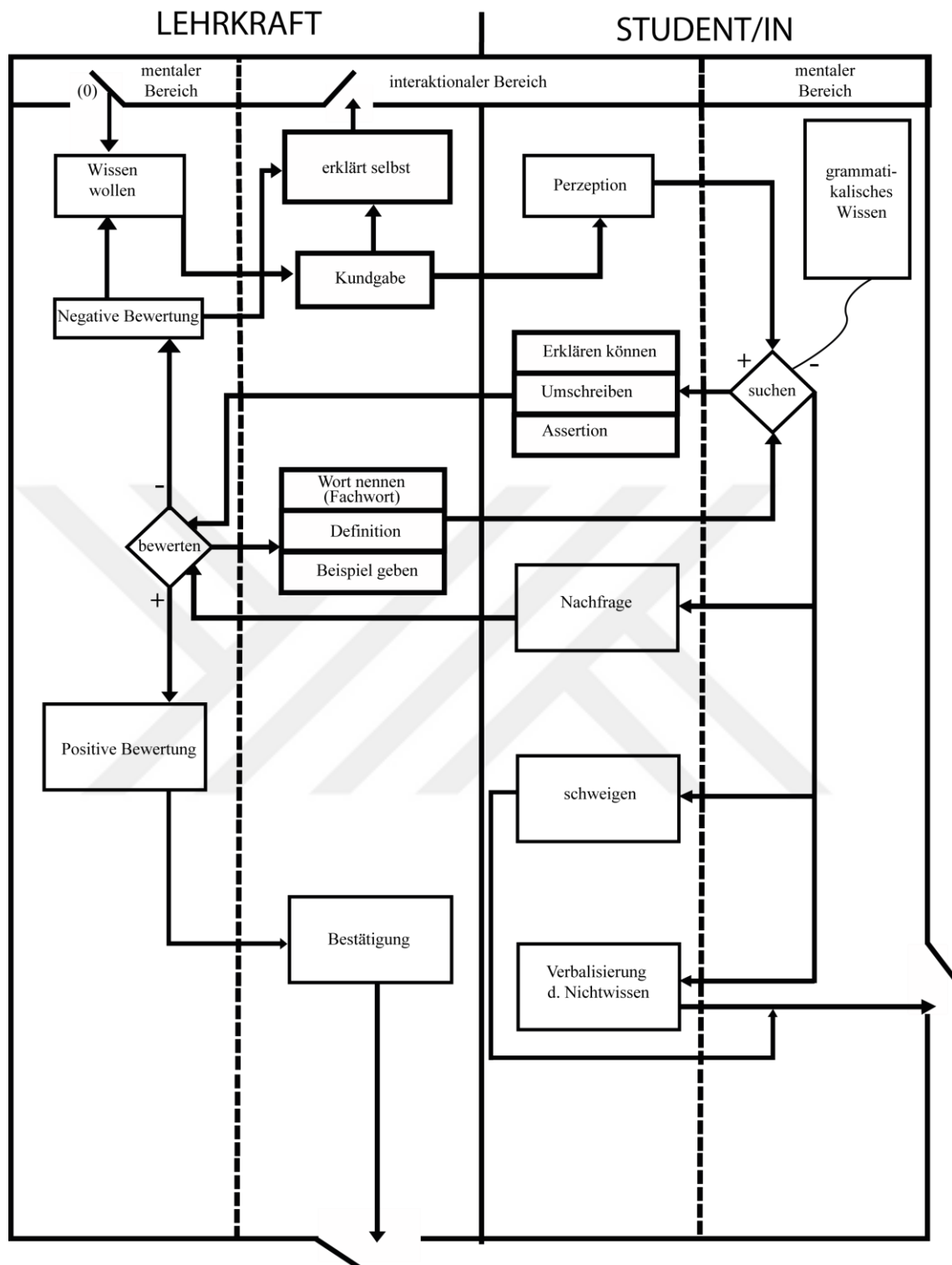
[79]

	102	103	104
Lktn [v]	Weiter• • • Und Mama weisst du was?		
Std14 [v]	Meine Tochter ist das Kind auf der Welt, die		

Die Lktn verwirklicht die Korrektur, indem sie den Artikel des Wortes direkt sagt in (PF72) „stop, stop der Berg“, so dass die Std17 den Satz mit dem richtigen Relativpronomen wiederholt in (PF72-73) „Der Berg ((4s)) Ok. Ja das ist der Berg, der sehr hoch ist.“ Am Ende der Sequenz fasst die Lktn das Thema zusammen und zeichnet die Tabelle der Relativpronomen an die Tafel. Mit visueller Unterstützung an der Tafel vervollständigen sie die Tabelle. Eine Zusammenfassung des Themas ist einer der beliebtesten Sequenzbeendigungen der Lktn.

4.5.4. Ablaufdiagramm im Seminar „Deutsche Grammatik II“

Anhand unseren Transkriptionen haben wir versucht ein Ablaufdiagramm für das Seminar „Deutsche Grammatik II“ darzustellen. Mit Hilfe des Diagrammes soll der Gesamtverlauf des Seminars an der Abteilung für Deutschlehrerbildung der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität veranschaulicht werden.



(Legende wie im Ablaufdiagramm 2)

Ablaufdiagramm 4.3. Erklären im Seminar „Deutsche Grammatik II“

Der Ausgangspunkt des Handlungsmusters beginnt mit der Prüfung des Wissens der Student/in (StdN) von der Lehrkraft (Lktn). Nach der Kundgabe der Lktn, kann es zu einer Selbsterklärung und Verlassen des Musters kommen. Wird bei dem StdN ein Erklärbedürfnis wahrgenommen, sucht StdN in seinem vorhandenen grammatikalischen Wissen. Verfügt er nicht über das Wissen, kommt es zum Schweigen oder Verbalisieren des Nichtwissens und das Muster wird verlassen. Oder durch eine Nachfrage des StdN, wird die Lktn zur Benennen des Fachwortes, Beispiele geben oder Definition veranlasst. Es beginnt damit ein neuer Durchlauf. Wenn der StdN über das Wissen verfügt, kommt es zu einem Erklärungsversuch in Form von Erklären können, Umschreiben oder Assertion. Das wird von Seiten der Lktn bewertet. Bei einer negativen Bewertung liefert die Lktn entweder eine Selbsterklärung und beendet den Ablauf, oder fragt nochmals nach (Wissen wollen) und der Ablauf fängt von vorne an. Bei einer positiven Bewertung bestätigt sie die Erklärung und das Handlungsmuster wird verlassen.

4.6. Sprachliches Erklären im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“

In diesem Teil werden wir das sprachliche Erklären im Seminar Vergleichende Landeskunde II untersuchen. Unsere Vorgehensweise wird wie in der Analyse des Grammatikunterrichtes sein. Auch hier werden wir das Erklären unter den Aspekten, die Typen der Initiierung wie explizite/implizite Aufgabenstellung, Fokussierung des Explanandums und Beendigungen mit/ohne Zusammenfassung, untersuchen. Doch wir werden nicht nochmal einmal die Kategorie des Erklärens zur Hand nehmen. Gegenstand dieses Seminares waren Bilder erklären, Aufgabenblätter zu Filmausschnitten bearbeiten, Sprichwörter, Redewendungen, Kochrezepte erklären, sowie über kulturelle Unterschiede in Sitten und Gebräuche reden.

4.6.1. Sequenzinitiierungen

Über die Hälfte der turn-Zuteilungsverfahren zur Initiierung der Sequenzen geht von der Lehrkraft aus.

Beispiel 4.24. Bilder erklären

[1]	0
Lktn [v] [nv]	Was sehen sie auf diesen Bildern? ((5s)) Schreiben sie Sätze zu den Bildern. Sie

[2]

	..
Lktn [v] [nv]	können alleine oder zu zweit arbeiten. Wenn Sie Fragen haben, ich bin da.

[3]

	1	2
Lktn [v] [nv] Std3 [v]	Zum Beispiel das erste Bild. Wartet. ((2 Minuten))	Ja • • • Zeigt auf eine Studentin Einen alten

[4]

	3
Lktn [v] [nv] Std3 [v] Std8 [v]	Seniorenheim Jesenik zeigt auf die Tabelle auf dem Bild. Mann und eine alte Frau.((3s)) Was steht hier?

Die Lehrkraft erteilt ein ungerichtetes turn-Angebot an die Klasse. In (PF1-2) „Was sehen Sie auf diesen Bildern? ((5s)) Schreiben Sie Sätze zu den Bildern. Sie können alleine oder zu zweit arbeiten. Wenn Sie Fragen haben, ich bin da.“ So gibt sie die Anweisungen für das Explanandum und macht deutlich, auf was die Studenten sich zu fokussieren haben. Sie wartet, bis die Studenten so weit sind. Danach präzisiert sie sich auf ein Bild. In (PF3) Lktn „Zum Beispiel das erste Bild.“ Und fordert die Std3 auf, das vorliegende Bild zu erklären. Hier sehen wir eine L-Initiierung. Ohne eine Meldung, verlangt die Lktn eine Erklärung von der Std3.

Beispiel 4.25. Filmausschnitte

[6]

	4
Lktn [v] [nv] Std8 [v] Std15 [v]	Was ist ein Seniorenheim? ((6s)) Ja, bitte. Std15 meldet sich Ehhh •

[7]

	5
Lktn [v] [nv] Std15 [v]	Ja, kannst du es etwas genauer erklären? Wer • • ein Heim • • • ist ein Haus. • • •

[8]

	6
Lktn [v]	lebt dort?
Std15 [v]	Ein Seniorenheim ist ein Haus, wo alte Menschen leben, die keine

[9]

	7	8
Lktn [v]	Ja das stimmt. Man kann auch Altenheim sagen, • • • ein Heim, wo	
Std15 [v]	Familie haben.	

In diesem Beispiel sehen wir eine L-S-Initiierung. Auf die Frage von Lktn in (PF6) „Was ist ein Seniorenheim?“ meldet sich Std15 in (PF6-7) „Ehhh • • • ein Heim • • • ist ein Haus.“ Die Lktn ist mit dieser Erklärung nicht zufrieden und fragt weiter. In (PF 7-8) „Ja, kannst du es genauer erklären? Wer lebt dort?“ Daraufhin kommt von Seiten des Std15 eine Worterklärung in (PF8-9) „Ein Seniorenheim ist ein Haus, wo alte Menschen leben, die keine Familie haben.“ Die Lktn bejaht die Erklärung und fügt ein Synonym hinzu und wiederholt die Erklärung.

Beispiel 4.26. Filmausschnitte

	9	10
Lktn [v]	alte Menschen leben.	
[nv]	<i>Die Studenten arbeiten ((4Minuten)) Eine Studentin verlangt</i>	

[11]

	11	12
Lktn [v]	Sie sehen hier ein Haus das fliegt. Das ist sein	
[nv]	<i>Hilfe von der Lektorin.</i>	
Std22 [v]	Was ist das?	

[12]

	13
Lktn [v]	Schatten. • • • Schatten? ((4s))
Std11 [v]	Ja, erklär es auf Deutsch. Aaaa bildim.Şey hocam • • •

[13]

	14
[nv]	<i>Std11 steht auf.</i>
Std11 [v]	Ok Ich stehe hier. Oben ist die Sonne • • • so die Sonne scheint auf mich

[14]

..	
[nv]	<i>zeigt auf den Boden</i>
Std11 [v]	((3s)) ehbm und dann ist auf dem Boden also grau, schwarz • • •sooo das ist

[15]

..	15	16	17	18
Lktn [v]	Sehr schön erklärt.			
[nv]	Studenten arbeiten ((5			
Std11 [v]	Schatten.	Alsooooo		
Std22 [v]	Aaaaaa tamam gölge			

In diesem Beispiel verfügen die Studenten über Bilder aus dem Filmausschnitt. Diese Form der S-Initiierung kommt meistens bei Aufgaben vor, in denen die Studenten über die bildhafte Darstellung des zu Erklärenden verfügen. Auf die Frage in (PF11) Std22 „Was ist das?“ antwortet die Lktn in (PF11-12) „Sie sehen hier ein Haus, das fliegt. Das ist sein Schatten • • • Schatten? ((4s))“ Die Lktn fragt nach dem Begriff „Schatten“, Std11 kündigt ganz aufgeregt an, dass er es weiß in (PF12) „Aaaa bildim. Şey hocam • • •“ Std11 ergreift einfach das Wort und redet los. Die Lktn fordert ihn auf, auf Deutsch zu erklären. Daraufhin beginnt Std11 damit, eine Erklärung für das Wort zu liefern. Dabei macht er auch Gebrauch von seiner Körpersprache, steht auf in (PF13) „Ich stehe hier. Oben ist die Sonne • • • so die Sonne scheint auf mich“ Er zeigt auf den Boden in (PF14-15) „ehbm und dann ist auf dem Boden also grau, schwarz • • •sooo das ist Schatten“ Std22 reagiert ebenfalls, ohne sich zu melden in (PF15) „Aaaaaa tamam gölge.

Beispiel 4.27. Bilder erklären

..		53
[33]		
Lktn [v]	Wie bitte? Das habe	
Std6 [v]	Enkel sagt: " Was du machst das bekommst du in der Welt"	

[34]

..		54	55
Lktn [v]	ich nicht verstanden.		
[v]	Alle Lachen		
Std6 [v]	Hocamm, "Etme bulma dünyası " demek istedim		

[35]

	56	57	58	59
Lktn [v]	Ich verstehe nicht? Ist das eine Redewendung? Auf Deutsch bitte. Können Sie			
Std6 [v]	Evet			

[36]

	..	60
Lktn [v]	mir es erklären?	
Std6 [v]	Du machst was Gutes, du bekommst etwas Gutes in der	

[37]

	..	61	62
Lktn [v]	Acha•••		
Std6 [v]	Welt((4s)). Du machst was Schlechtes, du bekommst was Schlechtes.		

[38]

	63
Lktn [v]	Aha ja..auf Deutsch sagt man: "So wie man in den Wald rein ruft, schallt es
Std6 [v]	
Std8 [v]	
Std10 [v]	

[39]

	..
Lktn [v]	zurück.((7s))Also du bekommst genau das zurück, wie du jemanden behandelst
Std6 [v]	
Std8 [v]	
Std10 [v]	"Jeder bekommt was er

[40]

	..	64
Lktn [v]	oder wie du auf etwas reagierst.	Oooo, ja das passt genau.
Std6 [v]		
Std8 [v]		
Std10 [v]	verdient." das ist wie "Etme bulma dünyası"	

[41]

	65
Std12 [v]	Türkçe de benzeri başka daha var "Du erntest was du säst" "Ne ekersen onu
Std13 [v]	

[42]

	..	66	67
Lktn [v]	Das ist noch besser, ((2s))ihr seid gut. Sooo, jetzt machen wir weiter.		
Std3 [v]			
Std12 [v]	biçersin."		
Std13 [v]			

In (PF33) versucht Stdn6 ein Sprichwort zu verwenden „Was du machst bekommst du in der Welt.“ Sie übersetzt ein türkisches Sprichwort Wort wörtlich ins Deutsche. Die Lktn macht deutlich, dass es keinen Sinn ergibt. Daraufhin sagt Stdn6 in (PF34) „Hocam ,Etme bulma dünyası‘ demek istedim“. Die Lktn fordert Stdn6 auf, auf Deutsch zu reden. Stdn6 macht erneut einen Versuch zu erklären in (PF36-37) „Du machst was Gutes, du bekommst etwas Gutes in der Welt. Du machst was Schlechtes, du bekommst was Schlechtes.“ In (PF38) nennt die Lktn die Verwendung des Sprichwortes im Deutschen. „So wie man in den Wald rein ruft, schallt es zurück.“ In (PF39-40) liefert sie die Erklärung dafür. „Also du bekommst genau das zurück, wie du jemanden behandelst oder wie du auf etwas reagierst.“ Bevor die Lktn ihr Wort beendet hat, fällt ihr die Stdn10 ins Wort und teilt der Lktn mit, dass sie ein weiteres Sprichwort kennt in (PF39-40) „Jeder bekommt, was er verdient“ das ist etwas wie ,Etme bulma dünyası“. Nach Zustimmung der Lktn in (PF40) „Oooo, ja das passt genau“. Dazu fügt die Stdn12 in (PF41-42) „Du erntest was du sähst, ne ekersen onu biçersin“ hinzu. Hier sehen wir eine S-Initiierung, die nicht sehr oft vorkommt. Die Studenten ergreifen das Wort ohne eine Turn-Zuteilung von der Lktn. Noch interessanter ist es, dass sie zusätzliches Wissen liefern, ohne dass die Lktn eine Aufgabe gestellt hat.

4.6.2. Sequenzkern

Im Kern der Erklärsequenzen werden wir die Realisierungswege der Studenten für ihre sprachlichen Erklärungen, und wie die Lehrkraft die Studenten in ihren Erklärphasen begleitet, untersuchen. Dabei werden wir auf die syntaktischen Strukturen der Erklärungen, Grade der Konventionalität, die Unsicherheitsmarkierungen der Erklärungen und den Eingriff in die Erklärsequenzen von Seiten der Lehrkraft eingehen.

Die Studenten verwenden Konjunktionen in ihren sprachlichen Erklärungen. Am häufigsten finden wir den Wenn-Satz, danach folgen die Weil- und Denn-Sätze in ihren Erklärungen.

Beispiel 4.28. Filmausschnitt

[68]

96	97
Lktn [v] [v]	Nein ((4s)) Das ist kein Prospekt. Das ist eine Anzeige. Wer
Stdn22 [v]	tatil içindir belki • • •

[69]

Lktn [v] [v]	kann den Unterschied erklären? ((8s)) Ayşe du schaust so, als wüsstest du es ((7s)) Alle
-------------------------------	---

[70]

Lktn [v] [v] Std19 [v]	Komm versuche es mal. • • • lachen. Jaaaaaa, ich denke • • • Prospekt • • • Also ein
---	--

[71]

Lktn [v] Std19 [v]	Toll, ja genau, wenn man Prospekt ist, wenn man für etwas eine Werbung macht.
-------------------------------------	--

[72]

Lktn [v]	die Leute über etwas informieren will, guuut. ((7s)) und Anzeige? Diesmal Ali.
-----------------	--

[73]

Lktn [v] Std16 [v]	Ich weiss nicht genau, Anzeige geben • • • eeeee wenn man Geldbeutel verliert • •
-------------------------------------	---

[74]

Lktn [v] Std16 [v]	Das stimmt, bitte genauer. Wenn du eine Anzeige auuufgibst, dann ????? •((5s)) ja, so. Ich
-------------------------------------	---

[75]

Lktn [v] Std16 [v]	Das ist besser, man informiert oder gibt informiere jeden, wenn ich es verlier.
-------------------------------------	--

Im Beispiel macht die Std19 in (PF70-71) Gebrauch von einem Wenn-Satz „Jaaaaaa, ich denke • • • Prospekt • • • Also ein Prospekt ist, wenn man für etwas eine Werbung macht.“ Die Konjunktion ‚wenn‘ leitet keinen Konditionalsatz ein, indem der Nebensatz die Bedingung und der Hauptsatz die Folge beschreibt. Es ist auch kein Temporalsatz, hier benutzt die Std19 die Konjunktion nicht angemessen bei ihrer Begriffserklärung. In (PF73-75) kommt Std16 der Sache näher. „Ich weiss nicht genau, Anzeige geben • • • eeeee wenn man Geldbeutel verliert • • •((5s)) ja,so.....Ich informiere jeden, wenn ich es verliere.“ Hier sehen wir einen konditionellen Gebrauch des Wenn-Satzes.

Beispiel 4.29. Filmausschnitt

[31]	..	48	49
Lkt1n [v]	Ok • • • das nächste Bild.		
Std2 [v]	seine Oma krank ist.	Ihr Enkel zeigt ihr ein Prospekt,	
[32]	..	50	51
Lktn [v]	Wie fühlt sich die Oma? • • •		
Std2 [v]	denn sie muss ins Seniorenheim gehen.	Sie ist traurig,	
[33]	..	52	
Std2 [v]	denn sie weint.		
Std6 [v]			

In diesem Beispiel benutzt die Std2 in beiden ihrer Erklärungen einen Denn-Satz für die Einleitung ihrer Erklärung. In (PF 31-32) „Ihr Enkel zeigt ihr ein Prospekt, denn sie muss ins Seniorenheim gehen.“ Auf die Frage der Lktn in (PF32) „Wie fühlt sich die Oma?“, folgt ebenfalls eine gleiche Satzart. In (PF 32-33) „Sie ist traurig, denn sie weint.“

Beispiel 4.30. Filmausschnitt

[88]	..	119	
Lktn [v]	wichtig? Mert, Hast du eine Idee?		
Std11 [v]	Eeeeeem • • • Sie sitzt Rollstuhl, • • • sie sitzt		
[89]	..		
Std11 [v]	imm Rollstuhl • • • weil sie ist krank. Sie kann nicht gehen. Plötzlich sie kann.		
[90]	120		
Lktn [v]	Nochmal bitte • • • Sie sitzt im Rollstuhl, weil((5s))		siiiiiiiie
Std11 [v]	weil eh hh hm ((6s))		
[91]	..	121 122	123
Lktn [v]	krannnk ((5s)) Also bei weil-Sätzen kommt das Verb immer ans Ende.		
[nv]	Sie		
Std11 [v]	ist.		

In (PF 88-89) Std11 „Eeeeeem • • • Sie sitzt Rollstuhl, • • • sie sitzt imm Rollstuhl • • • weil sie ist krank.“ Sehen wir eine Grund-Folge-Beziehung, doch hier benutzt der

Std11 das Verb an falscher Stelle, woraufhin in (PF 90-91) eine Korrektur von der Lktn folgt. „Nochmal bitte • • • Sie sitzt im Rollstuhl, weil((5s))..... Siiiiiiiie krannnnk ((5s))“ sie wartet auf den Verbesserungsversuch des Std11, welches in (PF91) letztendlich kommt. „ist“. Die Lktn gibt den Punkt des Weil-Satzes an in (PF91) „Also bei weil-Sätzen kommt das Verb immer ans Ende.“ und fährt mit dem Unterricht fort.

Die Aussagesätze folgen nach den Konjunktionen. Sie sind bei Formulierungen von sprachlichen Erklärungen bei den Studenten beliebt.

Beispiel 4.31. Filmausschnitt

[100]

.. 132	
Lktn [v]	Erklären Sie bitte, warum die Oma ins Seniorenheim
Std18 [v]	Enkel kommt zu Besuch.

[101]

.. 133	
Lktn [v]	gehen soll? ((9s)) Wer arbeitet dort? Ja, bitte.
Std18 [v]	Es gibt dort Pfleger und

[102]

..	
Std18 [v]	Pflegerinnen. Sie hat immer warmes Essen und immer jemanden zum Sprechen.

[103]

.. 134	
Lktn [v]	Was spricht dagegen? Was ist zu Hause besser? Ja • • • Ahmet.
[nv]	
Std18 [v]	Sie ist nie alleine.

Std18 antwortet auf die Frage der Lktn mit einer Reihe von Aussagesätzen in (PF 101-103) „Es gibt dort Pfleger und Pflegerinnen. Sie hat immer warmes Essen und jemanden zum Sprechen. Sie ist nicht allein.“

In kleiner Anzahl kommen auch Ellipse und Einwort-Äußerungen vor.

Beispiel 4.32. Filmausschnitt

[103]

.. 135 136	
Lktn [v]	Was ist zu Hause besser? Ja • • • Ahmet. Gut,
[nv]	Ein Student meldet sich.
Std11 [v]	Freiheit.

[104]

	137	138
Lktn [v]	was für eine Freiheit?	Wer kann helfen?
[nv]		<i>Ein Studentin meldet sich</i>
Std11 [v]	mhm ((5s)) äähmm	
Std17 [v]		Sie

[105]

Std17 [v]	kann Freunde treffen, wann sie will. • • • Ahmm sie hat kein Program zu Hause.
------------------	--

Std11 begnügt sich mit einem Wort in (PF 103) „Freiheit“. Die Lktn möchte die Antwort präzisieren, die erweiterte Erklärung der Freiheit kommt von der Std17 in (PF 104-105) „Sie kann Freunde treffen, wann sie will. • • • Ahmm sie hat kein Programm zu Hause.“ Beide Studenten verwenden Verzögerungslaute, um eine Sprachpause zu füllen.

Die Studenten bedienen sich auch der semantischen Erklärstrategien, die in Form von bedeutungsähnlichen Umschreibungen und Situierungen vorkommen. Aus unseren Daten konnten wir entnehmen, dass die bedeutungsähnliche Beschreibung, die am häufigsten verwendete Form ist. Die Umschreibungen sind als einzelne Sätze, einzelne Wörter und Infinitivkonstruktionen zu sehen.

Beispiel 4.33. Deutsche Sprichwörter

[7]

	8
Lktn [v]	Also das ertse Bild • • • Ja, bitte.
[nv]	<i>Std17 meldet sich.</i>
Std21 [v]	Wer zuerst kommt, malt zuerst.

[8]

	9
Lktn [v]	Ja, richtig. Was bedeutet das eigentlich? Können sie mir das mit eigenen Wörtern

[9]

	10
Lktn [v]	erklären?
Std21 [v]	Ja ehm • • • Wer zuerst kommt der malt zuerst • • • işte ((5s)) yani Wer

[10]

	11
Lktn [v]	Ok. gut .
Std21 [v]	zuerst kommt, der hat mehr Chancen.

Die Studenten sollen hier zu den Bildern die passenden Sprichwörter zuordnen. Std21 ordnet das richtige Sprichwort zu Bild1 in (PF7) „Wer zuerst kommt, der malt zuerst“ die Lktn verlangt die Bedeutung des Sprichwortes in (PF8-9) „Können sie das mir mit eigenen Wörtern erklären?“ Std21 wiederholt das Sprichwort und bettet die Bedeutung in das Sprichwort ein. In (PF 9-10) „Wer zuerst kommt, der hat mehr Chancen.“

Beispiel 4.34. Deutsche Sprichwörter

[12]	..	34
Lktn [v]	Sie haben es doch gemacht. Bitte lesen sie.	
[nv]	zeigt auf Std10	
Std10 [v]	Wer im	
[13]	..	35
Lktn [v]	Aha, was bedeutet das? die	
Std10 [v]	Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen. ((8s))	
[14]	..	36
Lktn [v]	Erklärung dazu ((3s))	
Std10 [v]	Das ist wie 'Jeder soll vor der eigenen Tür sauber machen.'	
[15]	37	
Lktn [v]	Ooo, sehr schön, das haben wir letzte Woche gelernt, vor der Tür kehren.	
Std10 [v]	Also niemanden	
[16]	..	
Lktn [v]		
Std10 [v]	kritisieren.	

In diesem Beispiel erklärt die Std10 das Sprichwort in (PF12-13) „Wer im Glashaus sitzt, soll nicht mit Steinen werfen.“ Sie tut dies mit einem anderen Sprichwort, das die gleiche Bedeutung hat. In (PF14) „Das ist wie 'Jeder soll vor der eigenen Tür sauber machen.'“ Die Lktn erinnert sich daran, dass sie dieses Sprichwort letzte Woche bearbeitet haben und fügt eine kleine Korrektur hinzu. In (PF15) „vor der Tür kehren“. Daraufhin greift die Std10 zu einer Einwortbeschreibung in (PF15-16) „jemanden kritisieren“

Beispiel 4.35. Deutsche Sprichwörter

[17]	..	46	47
Lktn [v]	nichts gesagt haben .Wir machen weiter. Looooss • • • Also.		
[nv]	<i>Die Lktn läuft zu Std5</i>		
[18]	..	48	49
Lktn [v]	Ja, bitte.((4s))		
[nv]	und stellt sich neben ihm		
Std5 [v]	Mhm ehhhh ((4s)) Haaa • • • Aus den Augen,		
[19]	..	50	51
Lktn [v]	Ja und was bedeutet das? ((4s)) Komm versuch es.		
Std5 [v]	aus dem Sinn ((6s))	Zum	
[20]	..		
Std 5 [v]	Beispiel, meine Freundin geht für immer nach Deutschland. Aber ich bin hier.Die		
[21]	..	52	53
Lktn [v]	Alle lachen		
[v]			
Std5 [v]	Zeit geht und ich vergesse sie. Dann kommt eine neue Freundin.		

Hier führt Std5 zur Veranschaulichung des Explanandums ein Beispiel an. Das Sprichwort in (PF18-19) „Aus den Augen, aus dem Sinn“ wird von Std5 mit einer situativen Einbindung erklärt. In (PF19-20) „Zum Beispiel, meine Freundin geht nach Deutschland. Aber ich bin hier. Die Zeit geht und ich vergesse sie. Dann kommt eine neue Freundin.“ Dieses Beispiel wird der Strategie der Situierung zugerechnet.

Im Folgenden zeigen wir einige Beispiele für unterschiedliche Formen der Unsicherheiten in Studentenerklärungen, welche meistens in nicht gelungenen Erklärungen zu sehen sind. Es gibt auch Beispiele, wo die Studenten bei den richtigen Erklärungen unsicher handeln.

Beispiel 4.36. Deutsche Sprichwörter

[23]	..	56
[nv]	sich.	
Std22 [v]	Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. • • • Ich glaube, mhm • • •	

[24]

	57
Lktn [v]	Ja, das ist schon richtig. Wer
Std22 [v]	wer was Schlechtes macht dem passiert etwas • • •

Die Std22 macht mit ihrer Äußerung in (PF 23) „Ich glaube, mhm ...“ deutlich, dass sie sich ihrer Antwort nicht sicher ist.

Beispiel 4.37. Deutsche Sprichwörter

[27]

Lktn [v]	nächsten Bild. ((8s)) Ja, welches Sprichwort passt? ((3s)) Nee, hat niemand eine
[nv]	

[28]

	60	61
Lktn [v]	Idee? Komm versuch es!	
[nv]	zeigt auf Std18	
Std18 [v]	Eeeee, vielleicht ((3s)) ehhehm 'Lieber	

[29]

	62
Lktn [v]	Ja, auf diesem Bild ist auch ein
[v]	
[nv]	
Std18 [v]	den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach'

[30]

	63
Lktn [v]	Tier, doch keine Taube und kein Spatz. Welches Tier ist das?
[v]	
[nv]	Hahn, Huhn'
	Die Studenten schreien.

[31]

	64
Lktn [v]	Also dann noch einmal bitte.
Std18 [v]	Ooo tamam. 'Auch ein blindes Huhn findet mal einen Korn'

[32]

Lktn [v]	Ja, was meint man damit?
Std18 [v]	((5s)) Also das Huhn ist blind, trotzdem findet es ein

[33]

Lktn [v]	..
Std18 [v]	Korn.((2s))Zum Beispiel Ali spielt schlecht Fussball, trotzdem kann es eines Tages

[34]

Lktn [v]	..
Std18 [v]	ein Tor machen.

Hier sehen wir eine Kombination mit zum Beispiel, vielleicht und eine gehäufte Verwendung von Interjektionen. In (PF28-29) Std18 „Eeeee, vielleicht ((3s)) ehhlhm 'Lieber den Spatz in der Hand, als die Taube auf dem Dach'“ in (PF31) „Ooo tamam 'Auch ein blindes Huhn findet mal ein Korn'“ Diese Interjektionen dienen der Verzögerung, die Std18 legt eine Sprechpause ein, um Zeit zu gewinnen. In (PF33-34) „Zum Beispiel Ali spielt schlecht Fussball, trotzdem kann es eines Tages ein Tor machen.“ Std18 kündigt eine Beispielssituation an, um die Bedeutung ihrer Erklärung zu unterstreichen.

Die Lktn greift bei den Unsicherheiten und falschen Erklärungen in der Kernphase direkt in die Sequenz ein. Es ist selten der Fall, dass sie das Feedback der Studenten zum Vorschein bringt.

Beispiel 4.38. Deutsche Redensarten

[3]

	2	3
Lktn [v]		
[nv]	Std4 meldet sich.	
Std4 [v]	Das Bild 1 ist 'jemanden auf die Palme bringen' ••• Şey ••	

[4]

	..	4
Lktn [v]	Aha,	
Std4 [v]	•jemanden helfen, so dass die Person immer besser wird und hoch kommt.	

[5]

	..	5
Lktn [v]	was meinst du Ahmet? ((9s))'jemand auf die Palme bringen' ((5s)) Wie bringt dich	

[6]

	..	6
Lktn [v]	jemand auf die Palme?	
Std9 [v]	Ehm ((6s)) Zum Beispiel wenn Ali in der Kantine meine	

[7]

	7	8
Lktn [v]	Er stellt sich vor dir, das heisst • • • er drängelt vor. Ok, dann	
Std9 [v]	Rheie nimmt. • • •	

[8]

	9
Lktn [v]	können wir ja Ali fragen, wie reagiert Ahmet?
Std4 [v]	Ja, ja şimdi anladım natürlich er ist

[9]

	10
Lktn [v]	Also er ist wütend, er ärgert sich, denn Ali provoziert ihn.
Std4 [v]	wütend, sie streiten.

Std4 meldet sich, doch er gibt eine falsche Antwort in (PF3) „Das Bild 1 ist 'jemanden auf die Palme bringen' • • • Şey • • • jemanden helfen, so dass die Person immer besser wird und hoch kommt“ Die Lktn geht nicht zur Korrektur über, sondern fordert einen anderen Studenten auf es zu bewerten und verlangt vom ihm eine Beispielsituation in (PF5-6) „was meinst du Ahmet? ((9s)) 'jemand auf die Palme bringen' ((5s)) Wie bringst dich jemand auf die Palme?“ Std9 bezieht sich und Std4 in seinem Erklärungsbeispiel mit ein in PF6-7 „Ehm ((6s)) Zum Beispiel, wenn Ali in der Kantine meine Reihe nimmt. • • •“ Die Lktn bestätigt die Erklärung, indem sie die Beispielsituation mit bedeutungsähnlichen Wörtern beschreibt und wendet sich erneut zu Std4 und stellt eine Frage in (PF7-8) „Er stellt sich vor, das heißt • • • er drängelt vor. Ok dann können wir ja Ali fragen, wie reagiert Ahmet?“ Std4 korrigiert sich in (PF8-9) „Ja, ja şimdi anladım natürlich er ist wütend, sie streiten.“ Die Lktn rephrasiert die Antwort von Std4 und vervollständigt die Bedeutung der Redensart in (PF9) „Also er ist wütend, er ärgert sich, denn Ali provoziert ihn.“ In dieser Sequenz nimmt die Lehrkraft die Erklärung des Studentens und gibt Verwendungsbeispiele für die Redensart.

Es kommt auch vor, dass die Studenten keine Erklärung liefern können. Die Lehrkraft verlangt trotzdem eine sprachliche Erklärung. Sie ist sich bewusst, dass den Studenten die Bedeutung der Redensart fehlt, dennoch verlangt sie eine Vermutung.

Sie verzichtet auf eine Bewertung der Leistung in Form von richtig oder falsch und bezweckt damit die Kreativität des Assoziierens der Bedeutung. Die sprachlichen Erklärungen werden in einer Art Rätselraten ausgeführt.

Beispiel 4.39. Deutsche Redensarten

[17]

	..	52
[nv]	<i>Lktn schaut die</i>	
Std3 [v]	"Wir werden das Kind schon schaukeln" ((8s)) weiss nicht.	

[18]

	..	53	54
Lktn [v]	Hat niemand einen Vorschlag, was es bedeutn könnte? ((7s)) Naaaa,		
[nv]	<i>Studenten an.</i>		

[19]

	..	55
Lktn [v]	kommt einen Versuch kann man ja machen. Also ••• Esra	
[nv]		
Std17 [v]	wenn ähm ••• ja,	

[20]

	..	56
Lktn [v]	Was genau?	
Std17 [v]	eine Mutter schaukelt das Kind ((4s)) Das Kind glücklich machen.	

[21]

	..	57
Lktn [v]	nicht so ganz richtig ••• oder bisschen besser erklärt wäre ••• Hakan	
Std8 [v]	Ooo ich	

[22]

	..	
Std8 [v]	weiss nicht, aber ich vermute mal, die Frau schaukelt das Kind sehr hoch •••	

[23]

	..	
Std8 [v]	seeeehr hoooch bis in den Himmel ••• ja, das Kind sitzt im Himmel. Dass	

[24]

	..	
Std8 [v]	bedeutet jemanden einen Wunsch erfüllen. ••• aber,aber, der Wunsch ist schwer	

[25]

	..	58
Lktn [v]	Das hat anscheinend noch niemand gehört. Beide Vermutungen haben	
Std8 [v]	zu machen.	

[26]

	..	
Lktn [v]	etwas richtiges doch die richtige Erklärung ist: "Wir werden es schon schaffen"	

[27]

Lktn [v] Eine Sache gut beenden, also es machen können.

Diese Sequenz beginnt mit dem Verbalisieren ihres Nichtwissens der Std3 in (PF17) „Wir werden das Kind schon schaukeln, ((8s)) weiß nicht.“ Obwohl die Lktn festgestellt hat, dass diese Redensart den Studenten nicht bewusst ist, spricht sie die Std3 direkt an in (PF18-19) „Hat niemand einen Vorschlag, was es bedeuten könnte? ((7s)) Naaaa, kommt einen Versuch kann man ja machen. Also ••• Esra“ Die Studentin zögert mit einer Erklärung und nimmt Bezug zur Redensart. Std17 in (PF20) „eine Mutter schaukelt das Kind ((4s)) Das Kind glücklich machen.“ mit den Wörtern Mutter und Kind assoziierte Std17 „glücklich sein“. Nach der negativen Bestätigung der Lktn, ruft sie einen neuen Studenten auf in (PF21) „nicht so ganz richtig ••• oder bisschen besser erklärt wäre ••• Hakan“ Std6 macht deutlich, dass er eine Vermutung anstellt und fokussiert sich auf das Wort „schaukeln“. In (PF22-25) „weiß nicht, aber ich vermute mal, die Frau schaukelt das Kind sehr hoch ••• seeeehr hoooch bis in den Himmel ••• ja, das Kind sitzt im Himmel. Dass bedeutet jemanden einen Wunsch erfüllen. ••• aber, aber, der Wunsch ist schwer zu machen“ Seine Assoziation „in den Himmel schaukeln“, und dort die unverwirklichbaren Wünsche zu erfüllen, wird von der Lktn nicht direkt bewertet. Sie unterstreicht, dass diese Redensart unbekannt ist und geht direkt zur Lösung über. In (PF26-27) „etwas richtiges, doch die richtige Erklärung ist: "Wir werden es schon schaffen. Eine Sache gut beenden, also es machen können." Die Vermutungen der Studenten lagen falsch, so dass die Lösung von der Lehrkraft gegeben wurde.

In den meisten Erklär-Sequenzen greift die Lehrkraft nicht ein, um ein Feedback zu geben, sondern um an eine richtige Erklärung zu gelangen. Dies verwirklicht sich auf verschiedenen Wegen.

Beispiel 4.40. *Deutsche Redensarten*

[31]

Lktn [v] wie Elif schon erklärte, "Schwein haben und Glück haben sind Synonyme. ((5s))

[32]

Lktn [v] So jetzt überlegt mal, zwei Studenten legen eine Prüfung ab. Der Erste sagt: " Ich

[33]

Lktn [v] habe nicht viel auf die Prüfung gelernt, aber es wurde Alles gefragt, worauf ich

[34]

Lktn [v] gelernt habe." Der zweite sagt: " Ich habe die ganzen Themen gelernt, doch nur

[35]

Lktn [v] was ich nicht genau wusste, wurde in der Prüfung gefragt. ((2s)) Welcher von den

[36]

Lktn [v] Studenten hat Schwein gehabt? ((7s))
Std6 [v] Also ganz klar der Erste. Er hat die Prüfung

[37]

Lktn [v] Ja, genau. Es wurde in der Prüfung das gefragt worauf
Std6 [v] ganz bestimmt bestanden.

[38]

Lktn [v] er gelernt hat. Also es gaben auch Themen die er nicht gelernt hat ((4s)). Da hat er

[39]

Lktn [v] wirklich Schwein gehabt. Er hatte in diesem Fall nochmals Glück.

In dieser Sequenz nimmt die Lktn Bezug auf eine richtige Erklärung der Studentin Elif in (PF 31) „wie Elif schon erklärte, "Schwein haben und Glück haben, sind Synonyme. ((5s))“ Obwohl sie eine gelungene Erklärung bekommen hat, nimmt sie eine Konkretisierung an Beispielen vor. Sie kündigt ihr Vorgehen an in (PF32) „so jetzt überlegt mal.“ und stellt ihre Frage bezogen auf zwei Situationen in (PF32-36) „zwei Studenten legen eine Prüfung ab. Der Erste sagt: ‚Ich habe nicht viel auf die Prüfung gelernt, aber es wurde Alles gefragt, worauf ich gelernt habe.‘ Der zweite sagt: ‚Ich habe die ganzen Themen gelernt, doch nur was ich nicht genau wusste, wurde in der Prüfung gefragt. ((2s)) Welcher von den Studenten hat Schwein gehabt? ((7s)).“ Die Antwort kommt ohne Verzögerung von Std6 in (PF36-37) „Also ganz klar, der Erste. Er hat die Prüfung ganz bestimmt bestanden.“ Nach der erwünschten Antwort fasst die Lktn die Situation noch einmal zusammen in (PF37-39) „Ja, genau. Es wurde in der Prüfung das

gefragt, worauf er gelernt hat. Also gab es auch Themen, die er nicht gelernt hat ((4s)). Da hat er wirklich Schwein gehabt. Er hatte in diesem Fall nochmals Glück.“ Danach beendet sie die Sequenz.

An diesem Beispiel sehen wir, dass die Lehrkraft in der Kernphase nicht nur positive und negative Bestätigungen liefert, sondern auch nach einer gelungenen Antwort eine Nachfrage stellen kann. Sie beabsichtigt damit, die Präzisierung der Erklärung. Wir sehen auch in der Kernphase die nahestehende Form des Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen Musters. Im Weiteren möchten wir die Sequenzbeendigungen untersuchen.

4.6.3. Sequenzbeendigung

Die Beendigung der Sequenz liegt in der Institution Universität in den Händen der Lehrenden. Die institutionsspezifischen Kommunikationseigenschaften der Schule sind auch hier zu beachten. Die meisten der Sequenzen werden von der Lehrkraft beendet. Es gibt unterschiedliche Wege die Sequenz zu beenden. Hier sind zwei Arten auffällig. Die Erste ist, in dem die Lehrkraft die Erklärung ergänzt und in der Zweiten es nicht tut. Bei einer Rückmeldung, in der die Lehrkraft die Studentenbeiträge nicht ergänzt, ist es oft der Fall, dass die Lehrkraft ein positives Feedback gibt oder das Gesagte rephasiert.

Beispiel 4.41. Deutsche Redensarten

[47]

	76	77
Lktn [v]	Sooo, jetzt das Nächste. Was gehört dazu?	Nein das soll
Std17 [v]		Die Frau in der Badewanne?

[48]

	..
Lktn [v]	ein Eimer sein.
Std17 [v]	Ach soooo ••• dann "im Eimer sein" Das bedeutet kaputt sein als

[49]

	78	79	80
Lktn [v]		Genau. Weiter gehts. Wer hat eine Idee? ((7s))	
[nv]			Die
Std17 [v]	Mensch müde, fertig sein.		

Die Lktn beendet die Sequenz der Std1 in PF48-49 „Ach soooo ••• dann ‚im Eimer sein‘ Das bedeutet kaputt sein, als Mensch müde fertig sein.“ Mit einem positiven Feedback geht die Lktn ohne Ergänzung zur weiteren Aufgabe über.

Beispiel 4.42. Deutsche Redensarten

[52]	..	83
Lktn [v]	Wie bitte? • • • auf Deutsch	
Std8 [v]	duman çıkıyor adam yanıyor	
Std20 [v]	bu?((5s))	Ahh • • • der Mann brennt er

[53]	..	84
Lktn [v]	Neeee, das nicht.	
Std20 [v]	sitzt auf heißen Kohlen ((4s)) er ist in Gefahr, er muss aufpassen.	

[54]	..	85	86
Lktn [v]	Hakan was meinst du?		
Std8 [v]	Ich weiss, er wartet auf etwas, er hat keine Geduld.		
	Ja		

In diesem Beispiel kommt eine falsche Erklärung von Std20 in (PF52-53) „Ahh • • • der Mann brennt, er sitzt auf heißen Kohlen ((4s)) er ist in Gefahr, er muss aufpassen.“ Die Lktn beendet die Sequenz der Std20 durch eine negative Bewertung. Es folgt keine Korrektur, stattdessen ruft sie einen anderen Studenten auf Std8 in (PF54) „Hakan was meinst du?“. Die korrekte Erklärung kommt von ihm in (PF54) „Ich weiß, er wartet auf etwas, er hat keine Geduld.“ Die Sequenzbeendigung folgt mit einem „Ja.“ der Lktn.

Beispiel 4.43. Deutsche Redensarten

[58]	..	91
Lktn [v]	gehört zu 'zwei linke Hände haben'?((3s))	
[nv]	Eine Studentin meldet sich und zeigt auf ein	

[59]	..	92	93
Lktn [v]	Ok, können Sie es erklären?		
[nv]	Bild.		
Std23 [v]	Jaaa, das, • • • ist wenn eine Person nicht		

[60]	..	94
Lktn [v]	Ja, ungeschickt ist	
Std23 [v]	praktisch ist. ((3s)) Man kann sagen, die Person ist ungeschickt.	

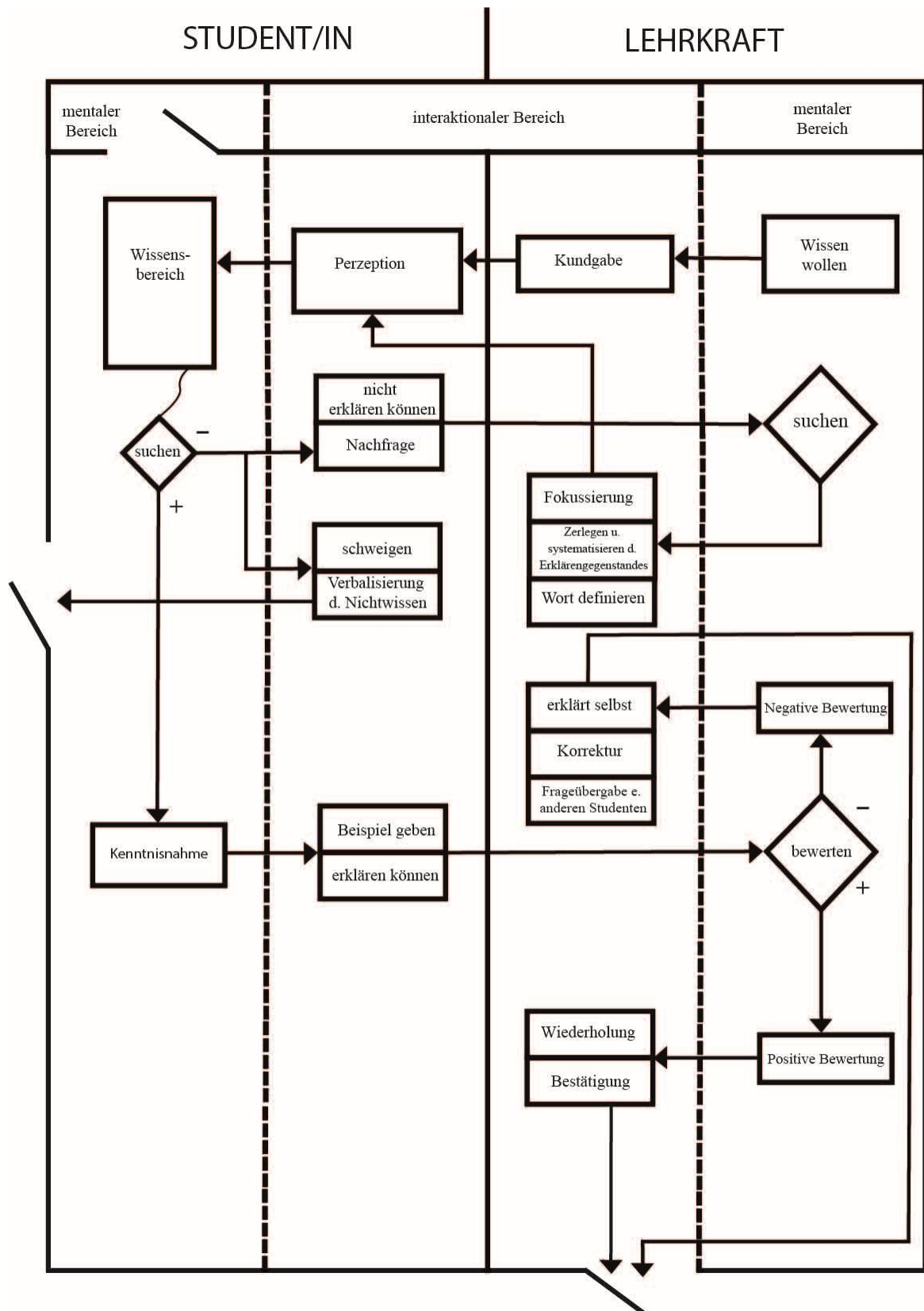
[61]	..	
Lktn [v]	das passende Wort dafür.	

Hier wird die richtige Erklärung der Stdn23 in (PF 59-60) „Jaaa, das, • • • ist wenn eine Person nicht praktisch ist. ((3s)) Man kann sagen, die Person ist ungeschickt.“ durch eine Repharsierung der Erklärung von der Lktn in (PF60-61) „Ja, ungeschickt ist das passende Wort dafür.“ beendet.

4.6.4. Ablaufdiagramm im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“

Nach den Analysen unserer Daten haben wir auch für das Seminar „Vergleichende Landeskunde II“ ein Ablaufdiagramm herausgearbeitet. Auch hier soll das Diagramm für die Veranschaulichung des Gesamtverlaufes des Seminares behilflich sein.





(Legende wie im Ablaufdiagramm 2.)

Ablaufdiagramm 4.4. Erklären im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“

Die Lehrkraft (Lknt) und die Student/in (Stdn) besitzen beide einen unterschiedlichen Wissensbereich. Die Lktn kündigt ihr Wissen wollen an, Stdn nimmt es wahr und sucht im Wissensbereich. Fehlt das Wissen, Stdn verbalisiert sein Nichtwissen oder schweigt und verlässt das Muster. Im Fall einer Unsicherheit des Stdn wie nicht erklären können oder einer Nachfrage, kommt es zu einem erneuerten Durchlauf. Die Lktn ermöglicht dem Stdn, durch Fokussierung, Zerlegung und Systematisierung des Erklärungsgegenstandes oder Wort Definition, einen neuen Verbalisierungsversuch. Verfügt der Stdn über das Wissen und nimmt es zur Kenntniss, dann kommt es zu einer Erklärung oder erklärt es mit Hilfe von Beispielen. Fällt die Bewertung der Lktn negativ aus, geht sie zu einer Selbsterklärung, Korrektur oder Frageabgabe an anderen Studenten über, und das Handlungsmuster wird verlassen. Ist die Bewertung positiv, wird folgt eine Wiederholung oder eine Bestätigung, und das Muster wird verlassen.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Unsere Forschung zeigte uns, dass das sprachliche Erklären eine spezifische Art der Wissensvermittlung ist. Wir sehen in den beiden Seminaren, dass beim sprachlichen Erklären das Explanandum zerlegt und systematisiert wird, so dass seine tiefer liegende, funktionalen Zusammenhänge gezeigt werden können. Das sprachliche Erklären deckt ein Wissensdefizit, das beim Studenten neues Wissen hinzufügt oder das vorhandene Wissen ändert. Die Lehrkraft hat die Aufgabe das Explanandum mental zu zerlegen. Es muss aber darauf geachtet werden, dass die Wissens Elemente von dem man Gebrauch macht, beim Studenten vorhanden sind.

Wie Hohemstein, (2006) und Klann-Delius (1985) in ihren Arbeiten feststellten, zeigte sich auch in unserer Untersuchung, dass das Erklären eine Zusammensetzung von unterschiedlichen sprachlichen Handlungen ist.

Die funktional-pragmatische Perspektive unterstützt uns bei der Begriffsbestimmung des sprachlichen Erklärens. Gerade für unsere Arbeit, indem das sprachliche Erklären im Kontext der Institution Hochschule untersucht wird, hilft sie uns das sprachliche Erklären im unterrichtlichen Kontext zu analysieren. Im Unterricht spielt nicht nur die Erklärung an sich, sondern auch der Prozess des erklärenden Handelns eine wichtige Rolle. Bei der Betrachtung des sprachlichen Erklärens aus der wissenschaftlichen Perspektive folgerten wir, dass das Produkt von Bedeutung ist.

Wir haben in unserer Arbeit uns auf das sprachliche Erklären in der Institution Hochschule fokussiert und einige Anhaltspunkte in den Seminaren „Deutsche Grammatik II“ und „Vergleichende Landeskunde II“ präzisiert. Unsere Untersuchungen zeigten, dass innerhalb einzelner Erklär-Sequenzen Differenzierungen in der Konstellation der sprachlichen Erklärung vorliegen. Die Erklär-Sequenzen beinhalten unterschiedliche Erklärverfahren, sie zeigen je nach Explanandum Unterschiede. Auffallend war hier, dass die Sequenzen meistens durch Äußerungen der Lehrkraft beendet wurden. Wir haben beobachtet, dass während des Unterrichtes in beiden Seminaren lehrergesteuerte Erklär-Sequenzen häufiger als die Erklär-Sequenzen von Seiten der Studenten vorkamen. Wie in den Untersuchungen von Kiel (1999, S. 408), treffen auch wir in beiden der Seminare auf wissensübertragende, sprachliche Erklärungen, die eher als Fragepronomen vorkommen, um das zu Erklärende zu vermitteln. Die Erklärtypen; Erklären-warum, Erklären-wie, Erklären-was finden wir in unseren Untersuchungen vor. Vor allem das Erklären-was kommt in Bereich der Wortbedeutungserklärung sehr häufig vor.

Zum sprachlichen Erklären in den Seminaren der Hochschule müssen wir einige Punkte festhalten, bevor wir zu einer Zusammenfassung der Erkenntnisse unserer Untersuchungen übergehen. Der erste Punkt ist, dass nur wenige Arbeiten das sprachliche Erklären als eine besondere Form der Wissensvermittlung anerkennen. In Untersuchungen, bei denen eine Präzisierung vom sprachlichen Erklären vorhanden ist, findet man typische Handlungsfolgen, spezifische Erklärverfahren und bedeutende Bestandteile des sprachlichen Erklärens.

Der zweite Punkt ist, dass der Ausgangspunkt jedes sprachlichen Erklärens ein Wissensdefizit ist, wodurch ein Erklärbedürfnis zu Stande kommt. Die Wissende (Lehrkraft) macht dem Nicht-Wissenden (Studenten) sein Nicht-Wissen bewusst. Studenteninitiierten Erklärsequenzen kommen selten vor. Ein Erklärbedürfnis entsteht dadurch, dass das Explanandum mit Hilfe einer Frage oder Aufforderung isoliert wird. Wie Wuttke (2005) zeigte, kommt auch in unserer Arbeit zum Vorschein, dass qualitätsvolle Fragen und Aufforderungen die Weise der sprachlichen Erklärungen prägen. Hinsichtlich des sprachlichen Erklärens kann man in beiden Seminaren eine typische Vorgehensweise beobachten. Die Lehrkraft zerlegt und systematisiert das Explanandum in Berücksichtigung des Vorwissens der Studenten. Die erklärende Sprechhandlung endet generell mit einer Zusammenfassung der sprachlichen Erklärung, in der die wichtigsten Punkte noch einmal geschildert werden. Es steht eindeutig fest, dass im unterrichtlichen Erklären die Lehrende den größeren Anteil des sprachlichen Erklärens übernimmt.

Im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“ lassen sich aus der exemplarischen Analyse gewonnene Untersuchungsaspekte folgende Ergebnisse zusammenfassen. Unterrichtsthemen des Seminares waren Bildererklärungen, Filmausschnitten bearbeiten, Sprichwörter mit den passenden Bildern zu ordnen, die Bedeutung von Redewendungen erraten und erklären, Kochrezepte erklären, sowie über kulturelle Unterschiede in Sitten und Gebräuche zu reden. Im Seminar kommen sprachliche Erklärungen in Form von prototypischen Wortbedeutungserklärung von Redensarten und Sprichwörter vor. Bei der Untersuchung von den Arten der Initiierungen der Sequenzen stellten wir fest, dass die Hälfte der Turn- Zuteilungsverfahren von der Lehrkraft verwirklicht wurde. Die lehrerinitiierte Studentenerklärungen gleichen dem Aufgabe-Lösen-Muster, die Lehrkraft formuliert ihre Aufgabenstellung, indem sie das Explanandum benennt, und weckt damit die Aufmerksamkeit der Studenten. Das Explanandum erfolgt explizit, die

Aufgabestellung dagegen geschieht implizit und explizit. In Fällen, wo die Lehrkraft die Aufgabestellung einschränkt oder vom Studenten eine explizite sprachliche Erklärung verlangt wird, kommt die Benennung des Explanandums meistens von einem anderen Studenten.

Während die Lehrkraft am Anfang der Sequenz aktiv ist, beteiligen sich die Studenten in der Kernphase mehr, indem sie verschiedene Arten von Bedeutungserklärungen einbringen und verschiedene sprachliche Erklärungen zu den Explananda liefern. Dabei machen sie am meisten Gebrauch von Erklärstrategien wie bedeutungsähnlicher Umschreibung, geben Verwendungssituationen oder Beispiele. Syntaktisch gesehen, verwenden die Studenten bei ihren sprachlichen Erklärungen sehr häufig Wenn- und Aussagesätze mit einem bestimmten Subjekt oder einem unbestimmtem Subjekt (man), auch Einwortäußerungen ohne Subjekt sind zu finden. Erwähnenswert ist, dass ein Großteil der Inhalte der sprachlichen Erklärungen der Studenten richtig ist. Bei sprachlichen Erklärungen, die nicht richtig waren, war oft der Fall, dass die Lehrkraft die Studenten zu einer Erklärung aufforderte. Die Lehrkraft war sich bewusst, dass sie keine richtige Antwort bekommen wird. Die Studenten kannten die Bedeutung nicht und versuchten durch Raten eine Erklärung zu liefern. Mit Hilfe des Rätselratens sollte beim sprachlichen Erklären eine vorhandene Vorstellung mit dem neuen Wissen in Verbindung gebracht werden.

Neben den sprachlichen Handlungen wie typischer Feedback und Rederechtverteilung der Lehrkraft, fungieren in der Kernphase präzisierende und zusammenfassende Handlungen der Lehrkraft. Die Präzisierungen der sprachlichen Erklärungen erfolgen durch Einbringung an bestimmten Studentenbeiträge oder durch Nachfragen. Die Präzisierungen werden von der Lehrkraft nur dann eingesetzt, um Unklarheiten in sprachlichen Erklärungen der Studenten zu beseitigen oder um sie zu veranschaulichen. Die Präzisierungen als zusammenfassenden Handlungen macht die Lehrkraft am Ende der Erkläreinheit und meist nur verbal.

Angesichts der Unsicherheitsmarkierungen der Studenten stellten wir fest, dass sie nicht nur in falschen Erklärungen vorkommen, sondern auch in richtigen Erklärungen. In solchen Situationen greift die Lehrkraft ein, entweder liefert sie die Antwort oder sie aktiviert das Vorwissen der Studenten und leitet sie zu der richtigen sprachlichen Erklärung. Es ist unübersehbar, dass die Rederechtverteilung und das Aktivieren des

Vorwissens der Lehrkraft einen starken Einfluss auf die sprachlichen Erklärungen der Studenten haben.

Aus der pragmatischen Perspektive gesehen, erscheinen in vielen Studentenerklärungen Verstehensanweisungen, mit denen die Studenten einen Hinweis auf die Sicherheit der sprachlichen Handlung geben und zugleich an das zuvor erwähnte anknüpfen.

Die Sequenzen in diesem Seminar werden von der Lehrkraft beendet, dies geschieht entweder durch Rückmeldepartikeln ohne oder mit Ergänzungen, Rephrasierungen der Studentenerklärungen oder durch Paraphrasierungen. Bei der Wiedergabe des Inhaltes bevorzugt die Lehrkraft bedeutungsähnliche Umschreibungen vorwiegend in Form von Aussagesätzen und Infinitivkonstruktionen.

Mit Blick auf das institutionelle Handeln (Kapitel 3) stellen wir fest, dass das sprachliche Verhalten der Lehrkraft in diesem Seminar auch typische Sprechhandlungen der Institution Schule/Hochschule zeigt. Das kann darin begründet sein, dass die Lehrkraft das sprachliche Erklären der Studenten an die konventionalisierte Form heranzuführen versucht. Die Lehrkraft hat im Vorfeld für ihre Unterrichtsstunde Musterlösungen, die der institutionellen Sprechhandlungen entsprechen.

Im Seminar „Deutsche Grammatik II“ dagegen sind bei der Struktur der Sequenzen zu den grammatikalischen Kategorieerklärungen, im Vergleich zu den Wortbedeutungserklärungen sowohl Ähnlichkeiten als auch klare Unterschiede zu verzeichnen.

Die Sequenzinitiierungen ist in der Vollmacht der Lehrkraft, deshalb sind die meisten Erklär-Sequenzen lehrerinitiiert. Überwiegend ist der Fall, dass während der Aufgabenstellung das Explanandum implizit und die Aufgabestellung explizit ausgeführt werden. Es kommen sehr wenig Studenteninitiierungen vor. Doch eines der Initiierungen unterscheidet sich von den anderen, indem eine unbewusste Initiierung durch einen Fehler zustande kommt. Die Lehrkraft führt eine erklärende Sequenz nach einem Studentenfehler ein. Der Unterschied dieser Sequenz ist, dass erst durch den Fehler des Studenten sie sich verwirklichen konnte. Es wird auch Gebrauch von Frage-Pronomen, die die erklärenden Sequenzen auslösen, gemacht. Im Vergleich zu den Typen Erklären-warum, Erklären-wie, Erklären-welche(r, s) tritt der Typ Erklären-was am meisten auf.

Der größte Unterschied der sprachlichen Erklärungen in den Seminaren „Deutsche

Grammatik II“ und „Vergleichende Landeskunde II“ sehen wir in den Sequenzkernen. Während die Studenten im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“ bei den sprachlichen Erklärungen der Bilder, Filmausschnitte, Sprichwörter, Redewendungen, Kochrezepte und kulturelle Unterschiede in Sitten und Gebräuche größtenteils vollständige erklärende Äußerungen benutzen, liefern die Studenten im Seminar „Deutsche Grammatik II“ einzelne Stichwörter als sprachliche Erklärungen in Grammatikübungen. Diese stichwortartigen Erklärhandlungen gewinnen meist im Zusammenhang mit der Frage der Lehrkraft, oder den Übungen eine vollständige Assertion. Die Studenten geben eher kurze Antworten, die Lehrkraft dagegen verteilt das Rederecht und versucht mit ihren Fragen und Aufforderungen das Feedback der Studenten zu aktivieren.

Die Studenten verfügen über eine benötigte Regelkenntnis, doch es fällt ihnen schwer die Regel anzuwenden, woraufhin die Lehrkraft sie aufforderte im Buch die Regel nochmals nachzulesen. Sie bringt in wenige Sequenzen neue Wissenseinheiten ein, entweder in kurzen Einschüben oder in längeren Sätzen. Längere sprachliche Erklärungen kommen, bei der Aktivierung von grammatikalischem Vorwissen, vor. Sie veranschaulicht ihre Erklärungen auch teilweise an der Tafel. Auch in diesem Seminar sind Sequenzbeendungen in Hand der Lehrkraft. Sie schließt die Erklär-Sequenzen meistens durch zusammenfassende Handlungen, die sie manchmal an der Tafel schriftlich festhält oder bringt das neue Thema ein.

Die Analysen der Daten haben aufgezeigt, dass die meisten Erklär-Sequenzen in den Grammatikstunden aus unterschiedlichen sprachlichen Handlungen bestehen, wie Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen-Muster, Rätselraten, Begründen oder kausalen Handlungen. Das zeigt, dass im unterrichtlichen Kontext das sprachliche Erklären aus unterschiedlichen Handlungen sich zusammensetzt. Hochenstein (2006) vermerkte dies für das Erklären im wissenschaftlichen Vortrag (vgl. Kapitel 4). Die Kurze Antworten der Studenten hängt vermutlich mit der didaktischen Tradition im Grammatikunterricht zusammen. Sie ist fokussiert auf eine Vereinfachung der fachwissenschaftlichen Inhalte in Form des Benennens formaler Merkmale.

Im Seminare „Deutsche Grammatik II“ und „Vergleichende Landeskunde II“ konnten wir für das sprachliche Erklären für die einzelnen Sequenzen ein typischer Handlungsverlauf rekonstruieren. In den Sequenzen beider Seminare ist ein bestimmter

Aufbau zu sehen. Am Anfang der Sequenz, der Initiierungssequenz, macht die Lehrkraft die Studenten auf das Explanandum aufmerksam. Vogt (2009) spricht hier von einer Orientierungsphase, in der Lehrerinitiiierungen überwiegen. Die bewusste Studenteninitiiierungen kommen in Form von Nachfragen, hervorbringen von neuer Explananda vor, die unbewussten verwirklichen sich durch Fehler der Studenten.

Auch die Aufgabestellungen unterscheiden sich, wir unterscheiden zwischen impliziter und expliziter Aufgabestellungen. Die Lehrkraft greift in den Seminaren „Deutsche Grammatik II“ und „Vergleichende Landeskunde II“ zu implizite Formulierungen, sie macht Gebrauch davon, indem sie Bilder, Karten, andere visuelle Hilfsmittel und bereits vorhandene Wissen aus der vorherigen Sequenz benutzt. Beim Vergleich der beiden Seminare sehen wir, dass die Explananda unterschiedlich ist. Im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“ wechseln die zu den Bildererklärungen, Filmausschnitten bearbeiten und Sprichwörter mit den passenden Bildern zuzuordnen die Explananda sehr häufig. Die Aufgabestellung hingegen Wortbedeutungen erklären ändert sich nicht. Doch im Grammatikunterricht bleibt das Explanandum während einem Unterricht gleich, die Aufgabestellung wechselt. Der Student wird bei einem Grammatikthema im Unterricht mit mehreren Aufgabestellungen konfrontiert.

In beiden Seminaren verwirklicht sich im Sequenzkern die Teilung der Aufgaben in grundlegenden Bestandteil, um das Explanandum erfassen zu können. Nach Vogt (2009, S. 203) bedeutet das „es auf den Grund bringen“. Sie unterscheiden sich in den Sequenzkerne im Hinblick auf die Länge und Häufigkeit der Studentenbeiträge. Im Seminar „Vergleichende Landeskunde II“ sind Studentenbeiträge in längeren oder mehreren erklärende Äußerungen zu finden, sie haben Freiraum bei der Bildung ihrer sprachlichen Äußerungen. Es war hier selten der Fall, dass die Lehrkraft das Vorwissen der Studenten aktivierte.

Die Studentenbeiträge im Grammatikunterricht dagegen bestehen aus Einwortäußerungen oder Satzteilen. Die Lehrkraft befragt gezieltes Wissen wie grammatikalische Fachwörter. Wie Ossner (2006, S. 229) unterstreicht, haben diese nur einen Wert, wenn sie auch in ihrer Funktion begriffen werden. Durch die starke Lenkung der Lehrkraft bleibt den Studenten wenig Freiheit in ihren sprachlichen Erklärungen. Umgekehrt ist hier auch, dass die Lehrkraft nachfragt, wissensvermittelnde Handlungen hinzufügt oder vorhandenes Wissen mit dem neuen verbindet. Die Sequenzbeendungen

zeigen Gemeinsamkeiten, sie können einfache Rückmeldesignale, Zusammenfassungen, Ergänzungen oder eine Kombination derselben enthalten, die in der Hand der Lehrkraft liegen.

Unsere Untersuchungsergebnisse zeigten, dass in diesem Gebiet, erklärendes Handeln in der Institution Schule/Hochschule, noch viel erforscht werden muss. Unsere Empfehlung wäre, andere Fachbereiche zu analysieren, so könnte herausgefunden werden, ob die strukturellen Merkmale fachbereichtypisch sind. Aus der Sicht der Studenten wäre es erforderlich den Wissenszustand der Studenten vor und nach dem Unterricht zu messen. So könnte man die Effektivität des sprachlichen Erklärens feststellen, und dadurch könnten besondere erfolgreiche sprachliche Erklärweisen festgehalten werden.

Aus unseren Erforschungen stellten wir fest, wie wichtig das professionelle Wissen der Lehrkraft ist. Natürlich besitzen Lehrende über Fachwissen, doch wie sie diese anwenden ist von großer Bedeutung. Gerade bei spontanen Initiierungen der Studenten in ihren sprachlichen Erklärungen konnten wir beobachten, wie wichtig dieses Fachwissen der Lehrkraft für angemessene Erklärungen ist. Um eine adäquate Erklärung zu formulieren, muss die Lehrkraft den systematischen Zusammenhang der Wissensselemente zusammenstellen. Daher wäre es eine Bereicherung, die persönlichen Erklärstile der Lehrkräfte genauer zu analysieren, um eine Sammlung von ergänzenden Erklärhandlungen herzustellen, von denen eventuell Gebrauch gemacht werden könnte.

Im Grammatikunterricht könnte man darauf achten, dass nicht nur Übungen eingesetzt werden, die rein schematisch ohne genau nachzudenken zu lösen sind. Es steht fest, dass erklärende Sprechhandlungen für Lehrkräfte sehr hilfreich sein können. Es liefert ihnen die Möglichkeit, ihr eigenes Handeln auf Grundlagen von transkriptbasierten Tonbandaufnahmen zu analysieren. So könnte sie misslungenen sprachlichen Erklärungen herausarbeiten und nach Alternativen forschen. Der Blick in den eigenen Unterricht liefert der Lehrkraft auch die Art der vorhandenen sprachlichen Erklärungen der Studenten zu sehen. In Anlehnung an unsere Arbeit können wir zusammenfassen, dass das sprachliche Erklären einen wichtigen Stellenwert in der Kommunikation des Bildungswesens besitzt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Achinstein, P. (1983). *The Nature of Explanation*. Oxford: University Press.
- Aley, P. (1977). *Deutsch: Information, Kommunikation, Texte und Analysen*. Essen: Girardet.
- Apel, K. O. (1979). *Die Erklären: Verstehen-Kontroverse in transzendental-pragmatischer Sicht*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Apel, K. O. (2009). Erklären im Fremdsprachenunterricht. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Unterrichts Alltags-und Berufspraxis*. (S.33-48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehre.
- Arend, C. (2010). *Lernkompetenz und pädagogisches Handeln: Lerneraktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Austin, J. L. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do Things with Words)*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Bartelborth, T. (2007). *Erklären*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bartelbort, T. (2017). *Die erkenntnistheoretischen Grundlagen induktiven Schließens*. Leipzig: Creative Commons Lizenz.
<http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/22016/Bartelborth-Induktives-Schliessen-2017.mit%20URN.pdf> (abgerufen am: 22.10.2017).
- Becker-Mrotzek, M. und Meier, C. (1999). Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: G. Brünner, R. Fiehler und W. Kindt (Hrsg.). *Angewandte Diskursforschung*. (S.18-45). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. und Vogt, R. (2001). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysenmethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, M. (2002). Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: C. Kammler und W. Knapp (Hrsg.). *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. (S. 58-78). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M. und Weber, P. (2012). *Funktional-pragmatische Diskursanalyse als Forschungs- und Interpretationsmethode*. Schulpädagogik Uni-Kassel.
<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/lernumgebung/methodenlernpfade/diskursanalyse/> (abgerufen am: 04.08.2016).

- Berkemeier, A. und Pfennig, L. (2001). Gesprächsformen innerhalb von schulischer Lehr-Lern-Kultur. *Der Deutschunterricht*. Heft (6). Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 48-57.
- Bernsdorf, W. (1972). *Wörterbuch der Soziologie I*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Bertelsmann. (2004). *Wörterbuch der deutschen Sprache*. München: Wissens Media Verlag GmbH.
- Biermann, R. (1978). *Interaktion im Unterricht. Didaktische Ansätze, Beiträge Perspektiven*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bittkowski, M. (2014). *Natürlicher Libertarianismus Kritische Studien im Umkreis von Robert Kanes Theorie libertarischer Willensfreiheit*. Dissertation. Heidelberger. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/17731/1/bittkowskiNatuerlicherLibertarismus.pdf> (abgerufen am: 09. 10. 2017).
- Bredella, L. (2007). Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Diaktik des Fremdverstehens. In: L. Bredella und H. Christ (Hrsg.). *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. (S. 11–30). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brünner, G. (1987). *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brünner, G., Fiehler, R. und Kindt, W. (1999). *Angewandte Diskursforschung*. Band (1). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brünner, G. und Graefen, G. (1994). Einleitung: zur Konzeption der funktionalen Pragmatik. *Texte und Diskurse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7- 21.
- Brünner, G. und Graefen, G. (1994). Zur Konzeption Funktionalen Pragmatik. In: G. Grafen und G. Brünner (Hrsg.). *Texte und Diskurse: Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. (S. 7-25). Opladen: Springer Verlag.
- Cherubim, D. (1989). Sprachverderber oder Sprachförderer? Zur Sprache der Institutionen im 19. Jahrhundert. In: D. Cherubim und K. Mattheier (Hrsg.). *Voraussetzungen und Grundlagen der Gegenwartssprache: sprach- und sozialgeschichtliche Untersuchungen zum 19. Jahrhundert*. (S. 139-176). Berlin: Walter de Gruyter.

- Çakır, M. (2003). So nah und doch so fern: Türkisch-deutsche pragmatische Unterschiede im universitären Milieu. In: M. Çakır, İ. Öztürk und C. Yıldız (Hrsg.). *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikongresses 2002*. (S. 295-304). Aachen: Shaker.
- Costa, M. und Müller-Jacquier, B. (2009). Erklärungen und Fremdverstehen in Stadtführungen. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. (S. 177-192). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dieckmann, W. und Schulz, G. (1972). Analyse von Kommunikationssituationen als Gegenstand im Schulunterricht. In: D. Wunderlich, W. Klein, C. Schwarze und V. A. Stechow (Hrsg.). *Linguistische Pragmatik*. Band (12), (S. 404-413). Frankfurt/Main: Athenäum.
- Diegritz, T. (1977). *Kommunikation zwischen Schülern: Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Diegritz, T und Fürst, C. (1999). *Empirische Sprechhandlungsforschungen. Ansätze zur Analyse und Typisierung authentischer Äußerungen*. Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg.
- Dietl, H. (1993). *Institutionen und Zeit*. Tübingen: Mohr.
- Dietrich, R. (1975). Strukturelemente des Lehrer-Schüler-Verhaltens. In: H. Gröschel (Hrsg.). *Das Lehrer-Schüler-Verhalten in Erziehung und Unterricht: Grundlagen und Wechselwirkungen aus pädagogischer, soziologischer und psychologischer Sicht*. (S. 15-24). München: Ehrenwirth Verlag.
- Doğan, G. (2003). Söylemin Yorumlanması. In: A. Kocaman, Ş. Ruhi, D. Zeyrek, D. Doltaş, I. Bengi-Öner und G. Doğan (Hrsg.). *Söylem Üzerine*. (S. 82-104). Ankara: ODTÜ Yayıncılık/ Metu Press.
- Drollinger- Vetter, B. (2011). *Verstehenselemente und strukturelle Klarheit*. Münster: Verlag Waxman.
- Duman, S. (1996). Pragmatik. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. (6/12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, S. 147-150.
- Duman, S. (1999). *Schweigen. Zum kommunikativen Handeln türkischer Frauen in Familie und Gruppe*. Münster: Waxmann.

- Duman, S. (2002). Sprachliches Handeln türkischer Studenten in Bezug Text und Thema. In: M. Auer und U. Müller (Hrsg.). *Kanon und Text in interkulturellen Perspektiven: „andere Texte anders lesen“: 4. Internationaler Kongress der „Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik“ und der Universität Salzburg*. (S. 275-282). Stuttgart: Heinz.
- Duman, S. (2003). Situations- und Wissensbezogenheit der Studentenfragen im Rahmendes DaF-Unterrichts. In: M. Çakır, İ. Öztürk und C. Yıldız (Hrsg.). *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistikongresses 2002*. (S. 1-5). Aachen: Shaker.
- Duman, S. (2018). *Söylem Araştırması. Kuramlar-Yöntemler-Çözümlemeler*. Eskişehir: Dorlion Yayınları.
- Ehlich, K. (1972). Thesen zur Sprechakttheorie. In: D. Wunderlich, W. Klein, C. Schwarze, V. A. Stechow (Hrsg.). *Linguistische Pragmatik*. (S. 122-126) Band (12). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Ehlich, K. (1981). Schulischer Diskurs als Dialog? In: P. Schröder und H. Steger (Hrsg.). *Dialogforschung. Jahrbuch des IDS*. (S. 334-369). Düsseldorf: Schwann.
- Ehlich, K. (1983). Texte und sprachliches Handeln. Die Entstehung der Texte aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: A. Assmann, J. Assmann und C. Hardmeier (Hrsg.). *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. (S. 24-43). München: Fink.
- Ehlich, K. (1984). Handlungsstruktur und Erzählstruktur –Zu einigen Kennzeichen des Weiterentwickelns von Erzählanfängen. In: K. Ehlich (Hrsg.). *Erzählen in der Schule*. (S. 126-175). Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. (1984). Sprechhandlungsanalyse. In: L. Hoffmann (Hrsg.). *Sprachwissenschaft*. (S. 211-226). Berlin: De Gruyter.
- Ehlich, K. (1991). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: D. Flader (Hrsg.). *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. (S. 127-143). Stuttgart: Metzler
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Ehlich, K. (2011). *Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik Sprechakttheorie*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Ehlich, K. und Martens, K. (1972). Sprechhandlungstheorie und double-bind. In: D. Wunderlich, W. Klein, C. Schwarze und V. A. Stechow (Hrsg.). *Linguistische Pragmatik*. (S. 377-403). Band (12). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Ehlich, K. und Rehbein, J. (1972). Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In: D. Wunderlich (Hrsg.). *Linguistische Pragmatik*. (S. 209-254). Frankfurt: Athenäum.
- Ehlich, K. und Rehbein, J. (1975). *Kommunikation in der Schule – Begründen*. Seminar für allgemeine Sprachwissenschaft Düsseldorf, Arbeitspapier I.
- Ehlich, K. und Rehbein, J. (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: H. C. Goeppert (Hrsg.). *Sprachverhalten im Unterricht*. (S.36-114). München: Fink.
- Ehlich, K. und Rehbein, J. (1980). Sprache in Institutionen. In: H.P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand (Hrsg.). *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. (S.338-345). Studienausgabe II. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Ehlich, K. und Rehbein, J. (1983). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und enthnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. und Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, K. und Rehbein, J. (1994). Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: G. Brünner, und G. Graefen (Hrsg.). *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik*. (S. 287-327). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ehrich, V. und Saile, G. (1972). Über nicht-direkte Sprechakte. In: D. Wunderlich, W. Klein, C. Schwarze und V. A. Stechow (Hrsg.). *Linguistische Pragmatik*. (S. 255-288). Band (12). Frankfurt/Main: Athenäum.
- Erath, K. (2016). *Mathematische diskursive Praktiken des Erklarens. Rekonstruktion von Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Mikrokulturen*. Dortmund: Springer Spektrum.
- Ernst, P. (2002). *Pragmalinguistik: Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Erözdemir, Ö. (2006). *Das sprachliche Handeln der Lehrkraft und der Studenten im Fremdsprachenunterricht "Lesefertigkeit I". Eine empirische Untersuchung aus*

- pragmatischer Sicht*. Magisterarbeit. Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Fiehler, R. (2007). Formen und interaktive Strukturen des Erklärens. Unveröffentlichtes Handout eines Vortrags des Symposions. *Erklären in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten an der Pädagogischen Hochschule Freiburg*.
- Findeisen, S. (2017). Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen: Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen. *Economics Education und Human Resource Management*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Flader, D. und Hurrelmann, B. (1984). Erzählen im Klassenzimmer. Eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht. In: K. Ehlich (Hrsg.). *Erzählen in der Schule*. (S. 223-249). Tübingen: Narr.
- Forytta, C. (1981). *Ist Unterricht eine „gestörte“ Kommunikation? : Eine Untersuchung zum sprachlichen Handeln im Unterricht der Primarstufe*. München: Minerva-Publikation.
- Forytta, C. und Linke, J. (1983). Unterrichtsstrategien zur Abwehr von Schülerwissen. In: K. Ehlich und J. Rehbein (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. (S. 39-58). Tübingen: Narr.
- Füssenich, I. (1981). *Disziplinierende Äußerungen im Unterricht. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung*. Dissertation. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.
- Gimmler, A. (1998). *Institution und Individuum: Zur Institutionstheorie von Max Weber und Jürgen Habermas*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Graf, E. O. (2011). Lernen ist Veränderung. *Internationale Hochschulschriften*. Band. (557). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gross, H. (1990). *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium Verlag.
- Gülich, E. (1981). Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In: P. Schröder und H. Steger. (Hrsg.). *Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1980*. (S. 418-456). Düsseldorf: Schwann.
- Günay, V. D. (2013). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Hammel, W. (1975). Lehrerverhalten und Rollenbilder des Lehrers. In: H. Gröschel (Hrsg.). *Das Lehrer-Schüler-Verhalten in Erziehung und Unterricht: Grundlagen*

- und Wechselwirkungen aus pädagogischer, soziologischer und psychologischer Sicht.* (S. 25-31). München: Ehrenwirth Verlag.
- Harren, I. (2009). Schülererklärungen im Unterrichtsgespräch des Biologieunterrichtes. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung.* (S. 81-93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hausmann, T. (1991). *Erklären und Verstehen: zur Theorie und Pragmatik der Geschichtswissenschaft: Mit einer Fallstudie über die Geschichtsbeschreibung zum deutschen Kaiserreich von 1871-1918.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Heinze, T. (1984). *Programm und Methodologie. Handlungsorientierter Unterrichtsforschung.* Hagen: Fern Universität, Fachbereich Erziehungs- Sozialwissenschaften.
- Hempel, C. G. und Oppenheim, P. (1965). Studies in the Logic of Explanation. In: C. G. Hempel (Hrsg.). *Aspects of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science.* (S. 245-290). New York: Free Press.
- Hempel, C. G. (1977). *Aspekte wissenschaftlicher Erklärung.* Berlin/NewYork: de Gruyter.
- Hohenstein, C. (2006). *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen.* München: Iudicium.
- Huneke, H. W. (1997). *Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Erich Schmidt.
- İmer, K., Kocaman, A. und Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karasu, G. (2009). *Kommunikation in der Hochschule: Eine empirische Analyse der reformulierenden Handlungen im Unterrichtsdiskurs aus der Sicht der funktionalen Pragmatik.* Inaugural-Dissertation. Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Graduiertenausbildung in Erziehungswissenschaften.
- Karasu, G. (2000). *Das System des Sprechwechsels im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung aus pragmatischer Sicht.* Magisterarbeit. Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Sozialwissenschaften.
- Kassem, N. (1989). Lernerdiskurs als freie Kommunikation. Zur Entwicklung der Diskursfähigkeit bei ägyptischen Lernern. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 35. Hamburg: Universität Hamburg, S.1-58.
- Kaštylová, M. (2015). *Authentische Texte im Deutschunterricht.* Brno: Universität

- Masarykova.
- Käsmä, J. (2013). *Lesen macht Schlau: Zu Bedeutung und Möglichkeiten der Literatur im Deutsch- als Fremdsprache- Unterricht*. Magisterarbeit. Oulu: Universität Oulu.
- Kertész, A. (1991). *Die Modalität der Wissenschaft: konzeptuelle und soziale Prinzipien linguistische Erkenntnisse*. Braunschweig: Vieweg.
- Kiel, E. (1999). *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.
- Kiel, E. (2009). Erklären durch Analogien oder Methaphern. In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. (S. 147-159). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kiesendahl, J. (2011). Dozenten sind ja schon vor den Prüfungsphasen immer so nervlich am Ende: Zur Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch. In: K. Birkner und D. Meer (Hrsg.). *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2011/pdf/institution.pdf> (abgerufen am:15.10.2016)
- Klann-Delius, G., Blaschko, K., Hausendorf, H., Kock, H., Richter-Johanningmeier, J. und Salzmann, G. (1985). Untersuchungen zur Entwicklung von Diskursfähigkeiten am Beispiel von Spielerklärungen. *Abschlußbericht des DGF-Projekts. Linguistische Arbeiten und Berichte 21/1985*. Berlin: LAB Heft (21)
- Klein, J. (1987). *Die konklusiven Sprechhandlungen – Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von Begründen, Erklären-warum, Folgen und Rechtfertigen*. Tübingen: Niemeyer.
- Klein, J. (2001). Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: K. Brinker, G. Antons, W. Heinemann und S. Sager (Hrsg.). *Text- und Gesprächslinguistik*. (S. 1309-1329). Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Klein, W. (1980): Argumentation und Argument. In: H. Kreuzer (Hrsg.). *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft (38-39). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9-57.

- Kocaman, A. und Osman, N. (2000). *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hitit Press.
- Koerfer, A. (1978). Probleme und Ansätze einer pragmatischen Sprachanalyse. An Beispielen an institutionen- und kleingruppenspezifischer Kommunikation. In: C. G. Behrmann, G. Sasse und H. Turk (Hrsg.). *Handeln, Sprechen und Erkennen: Zur Theorie u. Praxis d. Pragmatik*. (S. 53-100). Göttingen: Vadenhoeck und Ruprecht.
- Koerfer, A. (1994). *Institutionelle Kommunikation. Zur Methodologie und Empirie der Handlungsanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Koerfer, A. und Zeck, J. (1983). Themen- und Personenorientierte Interaktion in der Hochschule. In: K. Ehlich und J. Rehbein (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. (S. 441-471). Tübingen: Narr.
- Koskeniemi, M. (1971). *Elemente der Unterrichtstheorie*. München: Ehrenwirth Verlag.
- Kotthoff, H. (2009). Erklärende Aktivitätstypen in Alltags- und Unterrichtskontexten. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. (S. 120-146). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuper, H. und Thiel, F. (2010). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In: R. Tippelt, B. Schmidt (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*. (S. 483-498). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lalayan, M. (2013). *Deutschsprachige Hochschulkommunikation in Armenien. Eine funktional-pragmatische Diskursanalyse*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Leisen, J. (2013). *Trägst du noch vor oder erklärst du schon? Der Lehrer als Erzähler oder Erklärer*.
<http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/08%20Der%20Lehrer%20als%20Erz%C3%A4hler%20oder%20als%20Erkl%C3%A4rer%20-%20NiU%202013.pdf> (abgerufen am: 23.02.2018).
- Levinson, S. C. (1994). *Pragmatik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. S. 1-54.
http://parleS.upf.edu/llocs/bgehrke/Pragmatik13/levinson83_1.pdf (abgerufen am: 10.10.2016).
- Limke, A., Nussbaumer, M. und Portmann, P.R. (2001). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.

- Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht. *Friedrich Jahresheft*, (25), S. 26-30.
- Lohmann, C. und Prose, F. (1978). Die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: N. Kluge (Hrsg.). *Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem*. (S. 399-413). Wege der Forschung. Band (477). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maas, U. und Wunderlich, D. (1972). *Pragmatik und sprachliches Handeln*. Frankfurt: Frankfurt am Main. Verlag.
- Maibauer, J. (2001). *Pragmatik*. Tübingen: Staufenburg.
- Maisona, M. L. (2018). *Beschreiben und Erklären beim Lernen von Mathematik. Rekonstruktion mündlicher Sprechhandlungen von mehrsprachigen Grundschulkindern*. Köln: Springer Spektrum.
- Mazeland, H. (1983). Sprechwechsel in der Schule. In: K. Ehlich und J. Rehbein (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. (S. 77-101). Tübingen: Narr.
- Menck, P. (1983). Ein Unterrichtsthema wird interpretiert. In: K. Ehlich und J. Rehbein (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. (S. 177-185). Tübingen: Narr.
- Michalak, M. (2013). Erklären im Lernbereich Gesellschaftslehre. Ein didaktisches Modell zur sprach-und fachbezogenen Förderung. *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*, S. 231-248.
- Motsch, W. und Viehweger, D. (1981). Sprachhandlungen, Satz und Text. In: I. Rosengren (Hrsg.). *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium (1980)*. Malmö, S.124 - 154.
- Neumann, G. und Stiehl, H. (1976). *Unterricht als kommunikatives Handeln: Entwicklung eines themenzentrierten interaktionellen Beobachtungssystems zur Bestimmung der sozialen Relevanz von Unterrichtsarrangements*. Berlin: Schroedel.
- Neumeister, N. (2009). Wissen, wie der Hase läuft. Schüler erklären Redensarten und Sprichwörter. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext – Neue Perspektiven aus der Unterrichts-Alltags-und Berufspraxis*. (S. 13-33). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehre.
- Neumeister, N. (2011). *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? – Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I*. Dissertation. Ludwigsburg:

- Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/32/file/1_Dissertation.pdf (abgerufen am: 15.08.2017)
- Nickolaus, R. (2007). Kommunikative Strukturen und Sozialformen des Unterrichts. Zentrale Steuerungsgrößen der inneren Schulentwicklung. In: J. Buer und C. Wagner (Hrsg.). *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch*. (S. 427-449). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Norman, F. (2014). *Die Sprechakttheorie nach Austin und Searle: Äußerungen als Handlung*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- North, D. C. (1992). *Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistungen*. (Übers.: M. Streisler). Tübingen: Mohr.
- Ossner, J. (2006). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Pabst-Weinschenk, M. (1982). Mündliche Kommunikation in der Lehrerbildung im Studienseminar. In: G. Lotzmann (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation in Studium und Ausbildung*. (S. 91-104). Königstein: Scriptor Verlag.
- Pätzold, J. (1984). *Beschreibung und Erwerb von Handlungsmustern. Beispiel: Rezensionenwissenschaftlicher Publikationen*. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR VEB Kongreß und Werbedruck Oberlungwitz.
- Pelz, H. (1977). Pragmatik. In: M. Pelz (Hrsg.). *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. (S. 114-137). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Pelz, H. (1981). *Linguistik für Anfänger*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Petersen, J. (1978). Zur Problemlage der empirischen Unterrichtsforschung. In: J. Petersen und R. Schymanski (Hrsg.). *Unterricht – Sprache - Lernerfolg*. (S. 39-74). Kastellaun: Aloys Henn Verlag.
- Petersen, J. und Schymanski, R. (1978). Erzeugungsprozesse und Lernerfolg. In: J. Petersen und R. Schymanski (Hrsg.). *Unterricht – Sprache - Lernerfolg*. (S. 107-156). Kastellaun: Aloys Henn Verlag.
- Popper, K. R. (1976). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Poser, H. (2001). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Priesemann, G. (1971). *Zur Theorie der Unterrichtssprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwamm.

- Priesemann, G. (1978). Unterricht – Sprache - Lernerfolg. In: J. Petersen und R. Schymanski (Hrsg.). *Unterricht – Sprache - Lernerfolg*. (S. 15-38). Kastellaun: Aloys Henn Verlag.
- Quasthoff, U.M. und Hartmann, D. (1982). Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen. *Deutsche Sprache*, Heft (10), S. 97-118.
- Raasch, A. (1977). Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht. In: M. Pelz (Hrsg.). *Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*. (S. 138-149). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Rath, R. (1979). *Kommunikationspraxis: Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Redder, A. (1983). *Kommunikation in Institutionen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 24*. Osnabrück: Osnabrück, Verein zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung.
- Redder, A. (2010). Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.). *Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama*. München: iudicum.
<https://www.slm.uni-hamburg.de/germanistik/personen/redder/downloads/redder-2010-gramm-spr-hdl-i-vdr.pdf> (abgerufen am: 10.10.2016)
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F., und Herkenrath, F. (2004). *Handbuch für das Computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Rehbein, J. (1989). Biographiefragmente. Nicht-erzählende rekonstruktive Diskursformen in der Hochschulkommunikation. In: R. Kokemohr/W. Marotzki (Hrsg.). *Biographien in komplexen Institutionen*. (S. 163-254). Frankfurt/ Bern: Lang.
- Schwab, G. (2009). Schülerinitiierte Erklärprozesse im Fremdsprachenunterricht einer Hauptschulklasse. In: Spreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. (S. 49-65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Searl, J. R. (1979). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Shurkamp.
- Searl, J. R. (1990). *Ausdruck und Bedeutungen. Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Shurkamp.
- Seedhouse, P. (2009). How language teachers explain to students what they are supposed to do. In: Sreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. (S. 66-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sebüktekin, H. (1994). *Sprechakt und Unterrichtssprache. Eine semantisch-pragmatische und methodisch-didaktische Untersuchung*. Inaugural-Dissertation. Ankara: Gazi Universität, Institut für Sozialwissenschaften.
- Stukenbrock, A. (2009). Erklären- Zeigen- Demonstrieren. In: Sreckels J. (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. (S. 160-176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tennert, F. und Stiehler, H. J. (2001). *Interpretationsgefechte. Ursachenzuschreibungen an Wahlenden im Fernsehen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Tippelt, R. Und Schmidt, B. (2009). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Turan, Ü. D. (2011). Bağlam-İşbirliği İlkesi ve Sözeylem Kuramı. Ünite 5. Edimbilimi I. In: S. Özsoy und Z. Emeksiz (Hrsg.). *Genel Dilbilim II*. (S. 90-114). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Veith, W. H. (2005). *Soziolinguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Vinçon, I. (1982). Mündliche Kommunikation in der Sekundarstufe. In: G. Lotzmann, (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation in Studium und Ausbildung*. (S.71-84). Königstein: Scriptor Verlag.
- Vogt, R. (1995). Was heißt Gesprächserziehung? Institutionelle Bedingungen von mündlicher Kommunikation (nicht nur) in der Sekundärstufe I. *Der Deutschunterricht*. Heft (1). Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 43-53.
- Vogt, R. (2007). Metapher erklären. In: R. Jost, W. Knapp und K. Metz (Hrsg.). *Arbeit an Begriffen. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. (S.75-92). Baltmannsweiler: Schneider.

- Vogt, R. (2009). *Erklären - Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Vogt, R. (2016). *Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Vollmer, Helmut J. (1995). Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse einem erweiterten Sprachlernkonzept. In: L. Bredella (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. (S.104-128). Band. (3). Bochum: Brockmeyer.
- Voss, B. (2001). Unterrichtssprache: Norm - Ziele - Wege. *Fremdsprachen und Hochschule* 61, S. 46-59.
- Wagner, J. (1983). *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht: Untersuchungen zu einer spracherwerbstheoretischen Fundierung vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Wagner, K. R. (2001). *Pragmatik der deutschen Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weymann, W. W. (1978). *Sprache – Gesellschaft - Institution. Sprachkritische Vorklärungen zur Problematik von Institution in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- Wittmann, G. (2009). Erklärsituationen als Schlüssel zu individuellen Konzepten mathematischer Begriffe und Verfahren. Ein Überblick zu mathematikdidaktischen Forschungsansätzen. In: J. Spreckels (Hrsg.). *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. (S. 94-119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wunderlich, D. (1972). Zur Institutionalität von Sprechhandlungen. In: D. Wunderlich, W. Klein, C. Schwarze und V. A. Stechow (Hrsg.). *Linguistische Pragmatik*. (S. 37-40). Band (12). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Wunderlich, D. (1972). Zur Konventionalität von Sprachhandlungen. In: D. Wunderlich, W. Klein, C. Schwarze und V. A. Stechow (Hrsg.). *Linguistische Pragmatik*. (S. 11-58). Band (12). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb*. Frankfurt: Peter Lang.

- Zegers, V. (2004). *Man (n) macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden*. Inaugural-Dissertation. Bochum: Fakultät für Philologie der Ruhr Universität Bochum. <https://core.ac.uk/download/pdf/14606194.pdf> (abgerufen am: 18.02.2017).
- Zengin, D. (2004). Präsupposition. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 44, (1). S. 77-92 <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1008/12225.pdf> (abgerufen am: 22.09.2016).



ANHÄNGE

ANHANG-1: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI

Kayıt Tarihi: 09.03.2016

Protokol No: 27010



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sınıf İçi Söylemlerde Dilsel Eylem Olarak Açıklama Örtüntüsü (İşlevsel Edimbilimi Alanında Uygulamalı Bir Çalışma). (Erklaren als sprachliches Handeln im Daf-Unterricht: Eine empirische Analyse aus der Sicht der funktional-pragmatischen Perspektive)
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ayhan BAYRAK
TEZ YAZARI:	Özlem KAVAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil.(Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil.(Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM
Sos. Bil.(İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH
25.03.2016

(Handwritten signatures of Prof. Dr. Aydın Aybar, Prof. Dr. Hayrettin Türk, Prof. Dr. Yusuf Öztürk, Prof. Dr. Esra Ceyhan, Prof. Dr. Kemal Yıldırım, and Prof. Dr. Münevver Çaki)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Esra Ceyhan)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Kemal Yıldırım)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Münevver Çaki)

ANHANG-2: FREIWILLIGES TEILNAHMEFORMULAR

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma „Erklären als sprachliches Handeln im DaF-Unterricht: Eine empirische Analyse aus der Sicht der funktional-pragmatischen Perspektive“ başlıklı bir araştırma çalışması olup ana dili Türkçe ve birinci yabancı dili İngilizce olan Almanca Öğretmenliği öğrencilerinin yaptıkları aktarım hatalarının bulunması ve analiz edilmesi amacını taşımaktadır. Çalışma, Özlem KAVAK tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile bilimsel bir çalışma ortaya konacaktır / Yabancı dil öğreniminde hata analizi konusuna ışık tutulacaktır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.

- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sözlü ses kaydı yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde a rşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Özlem KAVAK’a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Özlem KAVAK

Adres: Vişnelik Mh. Burcu Sk. No 4/6

Cep Tel: 0555 334 45 35/ e- mail: ozlemeroz@gmail.com

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Öğrenci Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ANHANG 3: TRANSKRIPTIONSBEISPIEL „DEUTSCHE GRAMMATIK II“

Project Name: Seminar Deutsche Grammatik II an der Anadolu Universität

Comment: Zwei Seminareinheiten wurden transkribiert.

User defined attributes:

AutoSave: 2016

Speakertable

<u>Lktn</u>	Sex: f	DaF-Lehrkraft an der Hochschule
<u>Std1</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn2</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn3</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std4</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Std5</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn6</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn7</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Std8</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std9</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn10</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std11</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn12</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std13</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn14</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn15</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Std16</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn17</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn18</u>	Sex: m	Student an der Hochschule
<u>Stdn19</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn20</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn21</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn22</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn23</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule
<u>Stdn24</u>	Sex: f	Studentin an der Hochschule

[1]	0	1
Lktn [v]	Ok wir fangen an, folgendermaßen Seite 118. • • • Seite 118 ((5s))	
[nv]	<i>Studenten suchen</i>	
[2]	..	2
Lktn [v]	Wir haben aus dem gleichen	
[nv]	<i>die Seite und blättern. Die Lehrkraft wartet ((10s)).</i>	
[3]	..	3
Lktn [v]	Buch letzte Woche Possesivartikeln, also Possesivpronomen behandelt. • • • Jetzt	
[4]	..	4
Lktn [v]	haben wir Indefinitartikel und Pronomen. Pronomen ist klar • • • Was ist ein	
[5]	..	5 6
Lktn [v]	Indefinitartikel?	Hier gibt es einen Unterschied zwischen
[nv]	<i>Studenten schweigen ((6s)).</i>	
[6]	..	
Lktn [v]	den Artikel und Pronomen. Es gibt unten eine kurze Erklärung dazu, lesen Sie	
[7]	..	7
Lktn [v]	sich mal das durch ((5s)). Jaaa, • • • lesen Sie es und wenn Sie Fragen haben, dann	
[8]	..	8 9
Lktn [v]	erkläre ich es Ihnen.	Ja,
[nv]	<i>Die Lehrkraft wartet ((4 Minuten)). Ein Student meldet sich</i>	
[9]	..	10 11
Lktn [v]	bitte Ali.	Hmmrñ, das stimmt nicht so ganz. Lies noch
Std4 [v]	Das ist wie Artikel ((5s)).	
[10]	..	12
Lktn [v]	einmal, bitte! Ok. ((5s)) Was haben sie verstanden? Wenn ja, was bedeutet	

[11]

	..	13
Lktn [v]	Indefinitartikel? ((12s)) Kommt der Indefinitartikel alleine vor? Was meinst du	
[nv]		

[12]

	..	14	15
Lktn [v]	Ali?	Nein • • • hier steht es ((10s)).	
[nv]		<i>Zeigt auf eine Stelle im Buch.</i> <i>Eine Studentin meldet sich.</i>	
Std4 [v]	Jaaà, ich glaube so		

[13]

	16	17	18
Lktn [v]	Ja, bitte.	Indefinitartikel bezeichnen	
Std10 [v]	Hier steht ((5s)) sind Begleiter eines Nomens.		

[14]

	..	19
Lktn [v]	eine beliebige Person oder Sache. . Das heisst, das Artikelwort stéht vor dem	

[15]

	..
Lktn [v]	Súbstantiv. Gut. • • • Das Beispiel: "Haben Sie noch irgendeine Frage?" ((4s))

[16]

	..	20	21
Lktn [v]	Welches ist das Indefinitartikel?		Hier ist das Artikel 'irgendeine'
Stdn7 [v]	"irgendeine"		

[17]

	..
Lktn [v]	((15s)) ein anderes Beispiel: "Gibt es im Deutschen irgendwelche Regeln die keine

[18]

	..	22	23
Lktn [v]	Außnahme haben?"	Was hier noch wichtig ist der erste und der	
Std10 [v]	"irgendwelche"		

[19]

	..
Lktn [v]	zweite Satz "Haben Sie noch irgendeine Frage?" das ist Singular • • • ja, der

[20]

	..	24
Lktn [v]	nächste Satz "Gibt es im Deutschen irgendwelche Regeln?" Regeln ist Plural	

[21]

..
Lktn [v] deswegen wird das ein zu welch • • • schauen Sie mal hier • • • unten ((5s)). Das

[22]

..
Lktn [v] mit dem Ausrufezeichen sollten Sie immer lesen. Da sind wichtige Informationen.

[23]

..
Lktn [v] Hier steht das. Das Indefinitpronomen "ein" wechselt im Plural immer zu

[24]

.. 25
Lktn [v] "welch". Irgendeine Regel ((6s)) Irgendwelche Regeln. Singular • • • Plural ((15s))

[25]

.. 26
Lktn [v] Alles Klar? ((7s)) ok. "Viele Köche verderben den Brei" das ist ein deutsches

[26]

..
Lktn [v] Sprichwort. Verderben den Brei ((7s)). Wissen Sie was Brei ist? Brei ((15s)).

[27]

27 28 29
Lktn [v] Das ist wie eine dicke Suppe • • • Brei. Verderben ((8s)) schlecht machen, wenn

[28]

..
Lktn [v] viele Köche einen Kartoffelbrei machen wollen zum Beispiel ((6s)). Wenn sich zu

[29]

.. 30
Lktn [v] viele einmischen. Wenn zu viele Menschen sagen: "Aha ich weiß wie das geht, ich

[30]

.. 31
Lktn [v] weiß auch wie das geht, ich weiß es besser...und so." Soviel zu Indefinitartikel,

[31]

.. 32
Lktn [v] dann haben wir hier die Indefinitpronomen, steht hier in der Mitte.

[nv] Dreht die

[32]	..	33	
Lktn [v]			Wie bei dem Possesivpronomen schon
[nv]			<i>Fotokopie um und zeigt auf die Stelle ((4s)).</i>
[33]	..		
Lktn [v]			stehen sie anstelle des Substantives, dass heißt nicht mit dem Artikel zusammen
[34]	..	34	
Lktn [v]			mit dem Substantiv, sondern es gibt kein Substantiv. Beispiele dafür: "Kennst du
[35]	..	35	
Lktn [v]			auf der Party irgendjemanden?" Es gibt kein Substantiv. • • • "Man kann sein
[36]	..	36	
Lktn [v]			eigenes Wort nicht verstehen." • • • mán ist hier das Substantiv. Wie fragt man nach
[37]	..		
Lktn [v]			dem Substantiv? ((10s)) die hier aus Deutschland oder aus der Schweiz sind • • •
[38]	..	37 38	
Lktn [v]			jaa ((15s)) Ja, genau wer. "Wer kann sein eigenes Wort nicht
Std9 [v]			Wer oder ?
[39]	..	39	
Lktn [v]			verstehen?" man so zu sagen. Vertsanden?
[nv]			<i>Die Lehrkraft wartet auf eine Bestätigung</i>
[40]	..	40 41	
Lktn [v]			Jaa oder Nein? Ja, • • • "Jeder macht mal
[v]			Studenten schreien durcheinander "Klar, ja"
[nv]			((9s)).
Std1 [v]			
Std16 [v]			

[41]

	..
Lktn [v]	Fehler." Wer kann es sagen? • • •
[v]	
[nv]	<i>Ein Student meldet sich</i>
Std1 [v]	
Std16 [v]	"Jeder" ist das

[42]

	..	42	43
Lktn [v]		Danke schön, das ist richtig.	
[v]			Studenten reden untereinander ((10s))
[nv]			
Std1 [v]			
Std16 [v]		Indefinitpronomen	

[43]

	44	45
Lktn [v]	Ok, bitte seien Sie leise, wir machen weiter ((12s)). Gut dann gibt es noch die	

[44]

	..
Lktn [v]	Information, einige Indefinitpronomen und Artikel verändern sich nicht, ganz so

[45]

	..
Lktn [v]	wichtig ist es nicht ((5s)) Also • • • nochmals, was ist ein Indefinitpronomen das ist

[46]

	..	46
Lktn [v]	wichtig. Ja ((7s)) Anzeichen für Indefinitpronomen sind, wenn eine Person ein	

[47]

	..
Lktn [v]	Sachverhalt nicht genauer bestimmt werden kann óder wenn man verallgemeinern

[48]

	..	47	48
Lktn [v]	möchte . So jetzt machen wir weiter. Die nächsten drei Seiten da geht es um die		

[49]

	..	49
Lktn [v]	Endungen ((6s)). Also wie verändern sich die Endungen? Auf der Seite 119 geht es	

[50]

	..
Lktn [v]	um die Endungen. Also Nominativ, Akkusativ usw. Diese Seite können Sie sich

[51]

Lktn [v] zu Hause nochmal anschauen. Also das machen wir hier nicht, das macht keinen

[52]

Lktn [v] Sinn. Seite 120-121 da werden Beispiele gegeben. Bitte schauen Sie sich das sehr

[53]

Lktn [v] gut an. In der Prüfung werde ich Sie fragen. Machen Sie ein Beispielsatz mit dem

[54]

Lktn [v] Indefinitpronomen zum Beispiel ((15s)). Also prägen Sie sich auch die Beispiele

[55]

Lktn [v] ein. Wir gehen direkt zu den Übungen auf der Seite 122-123.
[nv] *Die Studenten blättern, die*

[56]

Lktn [v]
[nv] *Lehrkraft wartet ((15s)).*

[57]

Lktn [v] Da haben Sie wieder Übungen und Sie sehen die
[nv]

[58]

Lktn [v] Sterne am Ende der Übungen. Was waren zwei Sterne noch einmal? ((10s))

[59]

Lktn [v] Wie bitte? Ich verstehe Sie nicht.
[nv] *Die Lehrkraft hält*
Std8 [v] Normal değil miydi?

[60]

Lktn [v] Ja und was bedeutet ein Stern?
[nv] *lächelnd die Hand vors Ohr und wartet ((6s)).*
Std8 [v] Normal.

[61]

	58	59
Lktn [v]	zwei Sterne, drei Sterne	
Std8 [v]	Leicht ein Stern, zwei Stern normal, drei Stern schwer.	

[62]

	..	60
Lktn [v]	Plural. Ja das stimmt. Die erste Aufgabe da sollen Sie sich entscheiden, ist das '	

[63]

	..	61	62
Lktn [v]	jeder' oder 'alle'. Also jeder oder alle? Bei 'alle' verändert sich nichts, möchte		
[nv]	<i>Lktn schreibt an die Tafel "Alle bleibt gleich,</i>		

[64]

	..
Lktn [v]	Plural doch jeder, jede, jedes ((5s)) Da schaut man auf den
[nv]	<i>Plural"((10s))</i>

[65]

	..	63
Lktn [v]	Artikel. Schauen Sie mal, dann machen Sie die Aufgabe. Ehm Tuğba lesen Sie	
[nv]		

[66]

	..
Lktn [v]	bitte Nummer 1 • • • Ne Nummer 2 ((4s)) Tuğba Aufgabe 'B' bitte,

[67]

	64	65
Lktn [v]		
[v]	Lktn zeigt auf	
Std10 [v]	Şey • • • Jeder Studenten müssen in Deutschland Gebühren bezahlen.	

[68]

	..	66
Lktn [v]	Hier schau ((5s)) Tuğba noch einmal	
[v]	"Alle bleibt gleich, Plural" auf der Tafel.	
Std10 [v]	Acha, Alle Sudenten müssen in Deutschland	

[69]

	..	67	68
Lktn [v]	Sehr gut. Warum 'alle'?		Ok ((3s))
Std10 [v]	Gebühren bezahlen.	Die Studenten ist Plural.	

[70]

	..	69
Lktn [v]	Behiye ja • • •	
Std6 [v]	Jedes Bundesland hat einen Ministerpräsidenten. Jeder Stadtstaat hat	

[71]

.. 70	
Lktn [v]	Ja • • • jedeś, jedes Bundesland. Also das Land.
Stdn6 [v]	einen regierenden Bürgermeister.

[72]

.. 71 72	
Lktn [v]	Jedeś, der Stadtstaat • • • 'D' Emine. Alles
[v]	Emine liest den Satz ((unverständlich, 12s))

[73]

.. 73	
Lktn [v]	klar 'jedeń Tag' gut • • • Seda ((5s))
Stdn15 [v]	Meine Freundin hat schon alle Bücher von

[74]

.. 74 75	
Lktn [v]	Kennen Sie Donna Leon? ((5s)) Ja, ja,
Stdn15 [v]	Donna Leon gelesen.
Stdn22 [v]	So wie Aghata Christie • • •

[75]

.. 76 77	
Lktn [v]	genau sie schreibt auch Krimis. Also ((10s)). Sie ist ((5s)) Genau.
Std8 [v]	Schriftstellerin.
Stdn22 [v]	

[76]

..	
Lktn [v]	Aber ein bisschen moderner. Sie ist in Deutschland sehr beliebt. Und es geht

[77]

.. 78	
Lktn [v]	immer um Krimis in Italien. Ok Sevilyay ((4s)).
Stdn23 [v]	Mein Mann liebt jeden Pfund an

[78]

.. 79 80	
Lktn [v]	'jedeń' Pfund , mein Mann liebt jeden Pfund an mir. Was heisst das? Das sagt
[v]	
Stdn2 [v]	
Stdn23 [v]	mir.

[79]

..	
Lktn [v]	eine Frau die etwas dick ist • • • ja • • • sie sagt, jedes Pfund, jedes kilo liebt mein
[v]	Studenten lachen.
Stdn2 [v]	Mein Traummann.

[80]

	..	81	82	83
Lktn [v]	Mann.	Ooo ,nee, sie ist selbstbewusst. Selbstbewusst, sie liebt		
[v]				
Std2 [v]				
Std8 [v]	Frau ist eingebildet.			

[81]

	..	84
Lktn [v]	sich selber so wie sie ist • • • ok. Eingebildet, sie findet nur sich schön oder gut.	
Std8 [v]		Stimmt, stimmt.

[82]

	85	86	87
Lktn [v]	Gut 'G' Gökçen ((4s)).		'jeder'n an
Std18 [v]	Wir hatten an jedem Urlaubstag Sonnenschein.		

[83]

	..
Lktn [v]	jedem Tag. Das ist Dativ ja der Tag Dativ ((4s)). So Nummer 2 • • • Haben Sie das

[84]

	..	88
Lktn [v]	schon gemacht ? Machen wir Nummer 2 'wenig oder viel'	
[nv]	Die Lehrkraft wartet bis	

[85]

	..	89
Lktn [v]	Nicht schlafen. Alle machen die Aufgabe.	Gut wir schauen es uns an. 'A'
[nv]	die Studenten die Aufgabe gemacht haben. ((5 Minuten))	

[86]

	..	90	91
Lktn [v]	Hilal • • •	Ja genau, richtig. 'B' ja	
Std22 [v]	Bill Gates ist ein reicher Mann, er hat viel Geld.		

[87]

	..	92	93
Lktn [v]	bitte.	Genau viele Projekte. Weiter •	
Std10 [v]	Aber er unterstützt auch viele soziale Projekte.		

[88]

	..	94	95
Lktn [v]	• •	Ok	
Std5 [v]	Jetzt spenden auch viele Milliardäre aus der USA ein Teil ihres Geldes.		

[89]

.. 96

Lktn [v] ((4s)) weiter.

Std8 [v] Leider wollen in Deutschland nur wenige Reiche ihr Geld mit

[90]

.. 97 98

Lktn [v] wenige Reiche • • • stimmt. Ja weiter bitte.

Std8 [v] anderen teilen.

Std9 [v] Sie zahlen wenige

[91]

.. 99

Lktn [v] Aha • • • Stimmt das? Wer hat eine andere

Std9 [v] Steuern und bekommen viele Zinsen.

[92]

.. 100

Lktn [v] Lösung? ((5s)) wenige Steuern zahlen wenn man reich ist geht nicht. Also ((9s))

[93]

101 102

Lktn [v] Das hast du wunderbar erklärt. Wenn man

Std1 [v] viele Steuern, viel Geld viele Zinsen

[94]

..

Lktn [v] viel Geld hat und es auf die Bank legt, dann bekommt man viele Zinsen. Ok Ozan

[95]

103 104 105

Lktn [v] Nicht gemacht? • • • Tuğçe

Std1 [v] Das hab ich nicht gemacht.

Std5 [v] Wenige Leute wissen:

[96]

.. 106

Lktn [v] Ok ein

Std5 [v] "Über Geld spricht man nicht, Geld hat man." Ein deutsches Sprichwort.

[97]

..

Lktn [v] deutsches Sprichwort, zum Beispiel fragt man niemanden wie viel er verdient. • • •

[98]

.. 107 108

Lktn [v] Das ist unhöflich ja ((5s)). Jetzt weiter mit Nummer 3. 'alle oder all' Wenn Sie
[nv]

[99]

Lktn [v]	nicht sicher sind all, alle, alles ••• dann schauen sie in die Fotokopien von vorher.
[nv]	<i>Die Studenten machen die Aufgabe ((6 Minuten))</i>

[100]

	109	110
Lktn [v]	Wer ist fertig Hand hoch. Ok fast alle. Gamze	Ja
[nv]		
Std12 [v]	Ich wünsche dir alles Gute.	

[101]

	111	112
Lktn [v]	danke, weiter.	Genau sehr gut. Weiter
Std21 [v]	Hier können alle Kinder hereinkommen.	

[102]

	113	114
Lktn [v]	((5s)).	all oder alle? Denk noch einmal nach ((8s)).
Std19 [v]	Mir gefallen alle die Schuhe.	

[103]

	115
Lktn [v]	Lies bitte die Erklärung auf Seite 120.
[nv]	<i>Die Studentin schaut sich die Seite 120 an ((2</i>

[104]

	116	117
Lktn [v]	Ja aber warum? ••• Kannst du es uns erklären?	
[nv]	<i>Minuten)).</i>	
Std1 [v]		die den dolayı
Std19 [v]	all, all	

[105]

	118
Lktn [v]	Weil es einen Artikel hat? ((6s)). Ja alle Kinder aber all diie Schuhe.
Std1 [v]	değil mi?

[106]

Lktn [v]	Weil hier ein Artikel davor steht. Schauen Sie sich die Regel bitte noch einmal zu

[107]

	119	120
Lktn [v]	Hause an. Weiter ((7s))	
Std20 [v]	Nun hat er zum allem Unglück auch noch seine Arbeit	

[108]

..		121	122
Lktn [v]	Super also Dativ allem. Ok weiter		
Std7 [v]	Die Eheleute haben sich in allem		
Std20 [v]	verloren.		

[109]

..		123	124	125	126	127
Lktn [v]	allem? Was ist der Artikel von Kürze					
Std7 [v]	Kürze getrennt.					
Std10 [v]	Nein, Ja, also dann?					
Std14 [v]	die					
	der					

[110]

..		128	129
Lktn [v]	Versuch es noch einmal bitte ((10s)).		
Std7 [v]	Ja		
	Dativ die der aller Kürze stimmt das?		

[111]

..		130
Lktn [v]	genau. Ok weiter ((4s)). Bitte Ruhe, sonst hören wir sie nicht	
[v]	Die Studenten reden untereinander.	
Std2 [v]	Ich habe an meinen Geburtstag all die Freunde	

[112]

..		131
Lktn [v]	Sehr schön alllllll die Freunde .	
[v]		
Std2 [v]	eingeladen, die ich lange nicht gesehen habe.	

[113]

..		132
Lktn [v]	Hat einen Artikel. So wir machen jetzt die Aufgabe 4. Hier geht es um 'ein, kein	

[114]

..	
Lktn [v]	oder welch'. ••• also schaut mal. 'ein' Singular. Was benutzen wir im Plural?

[115]

133		134
Lktn [v]	Das haben wir	
[v]	Die Studenten antworten mit einer Frage. "Yok herhalde? Neydi ki?"	

[116]

..		135
Lktn [v]	gerade gelernt ((4s)). Welch ist bei Plural und wann kein? Kein? ((8s)) kein ist	

[117]

..		136	137
Lktn [v]	Negation. Also der Unterschied ist ? Ok schauen Sie mal.		
[v]	Studenten machen die		

[118]

..		138
Lktn [v]	Wer hat	
[v]	Aufgabe 4 ((1 Minute)) Die Lehrkraft bemerkt, dass viele die Seite nicht haben.	

[119]

..		139
Lktn [v]	die Seite 132 nicht? Wer hat die Seite nicht bitte Hand hoch ((4s)).	
[v]	Acht Studenten	

[120]

..		140	141
Lktn [v]	Setzen Sie sich bitte zu jemanden die die Seite hat.		
[v]	melden sich. Die Lehrkraft		

[121]

..		142
Lktn [v]	Tuğçe : Morgen ist Petras Geburtstag, was können wir	
[v]	wartet bis jeder sitzt ((12s)).	

[122]

..		143
Lktn [v]	ihr schenken? • • • Eine CD mit Jazzmusik?	
Std9 [v]	Besser keine, denn sie hat schon eine.	

[123]

	144	145	146	147
Lktn [v]	Super, weiter.		keiné. Ok ((6s)).	
Std1 [v]			Ein	
Stdn6 [v]	Eine Krimi Besser nicht, sie mag keine.			

[124]

..		148	149
Lktn [v]	Also hmmm •		
Std1 [v]	Geschirr, besser nicht sie hat schon eins.		
Stdn3 [v]	Welches? stimmt das nicht?		

[125]

..	
Lktn [v]	• • warum welches? das Geschirr ist ein Wort das hat kein Plural also da stimmt

[126]

..		150	151
Lktn [v]	welches und eins ((6.s)) ein Handy • • • weiter. Weiter.		
Stdn15 [v]	Besser nicht sie will keins.		

[127]

	152	153
Lktn [v]	Super, jetzt weiter mit der Aufgabe Nummer	
Std21 [v]	Ein Parfüm. Besser nicht sie hat eins.	

[128]

	..	
Lktn [v]	6. 'Man jemand, niemand' Hier braucht man auf die Endungen nicht achten.	

[129]

	154	155	156
Lktn [v]	Wer ist den fertig mit Nummer 6?		
[nv]	<i>Studenten machen die Aufgabe ((5 Minuten)).</i>		<i>Nur</i>

[130]

	..	157	158
Lktn [v]	Ok Sie haben noch drei Minuten		
[nv]	<i>wenige Studenten heben die Hand hoch.</i>		<i>Sie wartet</i>

[131]

	..	159	160	161
Lktn [v]	Soo, wie weit seid ihr? • • • Fertig?			Ok, wir
[v]	Die Studenten nicken.			
[nv]	<i>((3 Minuten)).</i>			

[132]

	..	162
Lktn [v]	machen jetzt eine Pause. Zehn Minuten. Ist das ok? ((3s)) Bitte kopieren Sie in der	

[133]

	..	163
Lktn [v]	Pause, die Seiten die Sie nicht haben. Also dann.	
[v]	Nach der Pause kommen die	

[134]

	..	164
Lktn [v]	Só ((4s)) sind	
[v]	Studenten in die Klasse. Einige haben Kopien in der Hand ((12 Minuten)).	

[135]

	..	165	166
Lktn [v]	alle da?		
[nv]	<i>Die Lehrkraft zählt mit den Augen die Studenten ((20s)).</i>		
	Dann schauen wir es		

[136]

	..		
Lktn [v]	uns mal an. Ich rufe zwei auf und sie lesen es uns vor. • • • Ok. Seda und Bilgin,		

[137]

	..	167
Lktn [v]	oo Bilge •• Bilge fangen sie mal an ja ((5s)).	
Std16 [v]	Wo kann man hier eine Zahnbürste	

[138]

	..	168	169
Std16 [v]	kaufen?	Ist da am Bahnhof jetzt jemand um	
Std17 [v]	Gehen Sie am besten in die Drogerie.		

[139]

	..	170	171
Lktn [v]	Niemand, niemand		
Std16 [v]	diese Uhrzeit?		
Std17 [v]	Nein, Sie haben Recht, da ist jetzt jemand.		

[140]

	..	172	173	174	175
Lktn [v]	((6s)). Also 'B'				
[nv]	<i>Zeigt auf zwei Studenten</i>				
Std4 [v]	Darf man hier auf dem Markt rauchen?				
Std7 [v]					

[141]

	..	176	177
Std4 [v]	Wo kann man rauchen?		
Std7 [v]	Natürlich nicht, das hat man schon 2008 verboten.	Ich	

[142]

	..	178
Lktn [v]	Danke. dann haben wir noch zwei Seiten	
Std7 [v]	weiss es nicht, wo man rauchen kann.	

[143]

	..
Lktn [v]	schauen Sie mal Seite 75 und 76. Da steht fünf oben drauf ich hoffe das hat jeder.

[144]

	179
Lktn [v]	Bei der Aufgabe gibt es ein Stern, doch so leicht finde ich diese Aufgabe garn

[145]

	..	180
Lktn [v]	nicht. ••• Warum? Es gibt hier ganz viele Wörter für Geld. Jaaa ••• Sie müssen	

[146]

	..
Lktn [v]	diese Wörter finden und vor diesen Wörtern steht ein Indefinitpronomen. Zum

[147]

	..
Lktn [v]	Beispiel ein Paar, eine Menge • • • finden sie diese Wörter und unterstreichen sie

[148]

	..	181		182
Lktn [v]	sie.			Schauen wir mal. 'A'
[nv]				<i>Die Studenten arbeiten zusammen und einzeln ((7 Minuten)).</i>

[149]

	..	183	184	185
Lktn [v]	was haben Sie da.		Ja, Zaster bedeutet Geld • • • 'B'	
Std8 [v]				eine Menge Kohle.
Std18 [v]			viel Zaster	

[150]

	186		187	188
Lktn [v]	Ja, • • • drei Wörter 'eine' klein 'Menge' gross 'Kohle' gross			Richtig,
Std15 [v]				ein paar Mäuse.

[151]

	..	189	190
Lktn [v]	nur 'Mäuse' gross. Danach ((10s)).		viel Heu, bedeutet Geld. Ok. Weiter • •
Std24 [v]			viel Heu

[152]

	..	191	192	193	194
Lktn [v]	•		Ja das nächste ((7s)).		Wissen Sie was
[v]					
Std4 [v]					eine Menge Asche.
Std11 [v]			aller Hand Knette.		

[153]

	..	195	196	197
Lktn [v]	Asche ist?		Ja • • • weiter	Ja weiter. Dieses Wort kannte
[v]			Studenten schreien "Kül"	
Std1 [v]				wenig Kies.

[154]

	..	198	199
Lktn [v]	ich auch nicht aber das Buch sagt, das gibt's ((6s)).		Ja, noch nie gehört
Std13 [v]			Benunze

[155]

	..	200
Lktn [v]	aber in der Schweiz benutzt man das für Geld. • • • Was noch? ((9s))	
Std3 [v]		Kein Moos.

[156]

	201
Lktn [v]	Was Moos auf Türkisch heisst weiss ich nicht, doch das gibt es im Wald auf den

[157]

	202	203
Lktn [v]	Steinen, Bäumen. Ja • • •	Ok. also nächste Aufgabe hier
Std7 [v]	yosun , Moos ist yosun.	

[158]

	204	205
Lktn [v]	haben sie Wörter zur Auswahl.	Wer ist fertig? ((8s))
[nv]	<i>Studenten arbeiten ((5 Minuten)).</i>	

[159]

	206
Lktn [v]	Wir warten noch ((6s)). Ok dann schauen wir mal, "Lieber Papa liebe Mama..." die

[160]

	207
Lktn [v]	anderen sind ruhig bitte. Ja bitte.
Std7 [v]	Hallo lieber Papa und liebe Mama. Endlich habe

[161]

	208
Lktn [v]	eine Zeit? Kann man Zeit abzahlen wie zum Beispiel
Std7 [v]	ich eine Zeit für eine E-mail.

[162]

	209	210
Lktn [v]	eine Zeit, zwei Zeit? ((6s))	Der Satz ist dann unlogisch
Std4 [v]	Nein , das ist wenige Zeit.	

[163]

	211	212
Lktn [v]	wenige Zeit • • •	Ja das ist schon besser.
Std7 [v]	Ahhh tamam • • • etwas Zeit olacak.	

[164]

	213	214	215
Lktn [v]	Richtig.((4s)) Ok 'B' Ece	Ja • • • was ist die	
Std12 [v]	Alles gute zu eurer Silberhochzeit		

[165]

	216	217
Lktn [v]	Silberhochzeit?	Super • • •
Std9 [v]	Wenn du 25 Jahre verheiratet bist ,dann Silberhochzeit.	

[166]

	..	218	219	220
Lktn [v]	und 50 Jahre was dann?		ja, die Goldenéhochzeit. Ok ich wünsche	
Std9 [v]		Goldenhochzeit		

[167]

	..	221	222
Lktn [v]	euch noch....Tuğçe		viele Jahre, ok
Std6 [v]		'C' hmm • • • viele glückliche Jahre zusammen.	

[168]

	..	223
Lktn [v]	((5s)).	
Std17 [v]	Ich hoffe, dass ich in den folgenden Tagen bei euch sein kann. Habt ihr	

[169]

	..	224
Lktn [v]		Ja, folgenden Tage und einige Freunde. Weiter ((4s))
Std17 [v]	einige Freunde eingeladen?	

[170]

	..	225	226
Lktn [v]	Gökhan		Ja, viele Grüsse. So fertig. Fragen dazu?
Std1 [v]	Genieß die Feier, viele Grüsse.		

[171]

	..	227	228
Lktn [v]	((10s)) Ist alles klar • • • gut dann schauen wir weiter. Aufgabe 122 : "Was		

[172]

	..	229
Lktn [v]	schenken wir zu Weihnachten?" ein, kein, keins,welch usw.	
[nv]		<i>Die Studenten reden</i>

[173]

	..	
[nv]	untereinander und machen die Aufgabe. Sie beraten sich gegenseitg ((5 Minuten)).	

[174]

	230	231	232
Lktn [v]	Gut, eine Kamera für den Vater?		Super keiné • • • 'C' weiter
Std1 [v]		Ja, er hat noch keine.	

[175]

	233	234	235
Lktn [v]		Gut welche. Weiter	
Std6 [v]	Eine Tupper für die Oma? Nein, sie hat schon welche.		
Std13 [v]			Eine

[176]

..		236
Lktn [v]	ja, eine. 123 machen wir	
Std13 [v]	Weltreise für die Eltern? Ja, sie wollten schon immer eine.	

[177]

..		237
Lktn [v]	zusammen das sind so Sprüche. Da fehlt immer das Indefinitpronomen. Wir	

[178]

	..	238	239	240
Lktn [v]	fangen an, ja bitte.		Ja genau aller ((4s))	
Std4 [v]	Aller Anfang ist schwer.			
Std9 [v]			Bei manchen fällt	

[179]

..		241	242
Lktn [v]	Gut bei manchen. Weiter.		
[nv]	<i>Die Studenten aus der hinteren</i>		
Std9 [v]	der Groschen pfenigweise.		

[180]

..		243
Lktn [v]	Die nächste	
[nv]	<i>Reihe lesen die Beispiele, doch man kann sie nicht verstehen ((5 Minuten)).</i>	

[181]

..	
Lktn [v]	Aufgabe hier unten • • • schauen Sie mal. Hier wird die Bedeutung des

[182]

..	
Lktn [v]	Indefinitpronomens erklärt. Ein Beispiel: Wenn man das Abitur hat, kann man an

[183]

..	
Lktn [v]	der Universität studieren. Was heisst das? 'man' ist die Person, alle Menschen.

[184]

244	
Lktn [v]	Das zweite Beispiel: 'Hier ist es so laut man kann das eigene Wort nicht verstehen.

[185]

..245		246
Lktn [v]	'man' hier allgemein, das ist eine Verallgemeinerung. Ok, das können Sie sich	

[186]

..	
Lktn [v]	noch einmal zu Hause anschauen, wir gehen direkt zu den Übungen. Die erste

[187]

..

247

Lktn [v] Übung: 'Ergänzen Sie etwas, was oder nichts' ((8s)). Schauen Sie mal ••• arbeiten

[188]

..

248

Lktn [v] Sie mit ihrem Nachbarn zusammen.

[nv]

Die Lehrkraft wartet ((4 Minuten)). Sie Lösen die

[189]

..

249

[nv] Aufgaben, doch es ist sehr unverständlich ((5 Minuten)). Danach beendet die Lehrkraft

[190]

..

[nv] die Stunde und gibt Hausaufgaben auf, doch unverständlich ((4 Minuten)).

ANHANG 4: VERWENDETE TRANSKRIPTIONSZEICHEN VON EXMARaLDA

•	Pause im Redefluss (0.25 Sek. oder noch kürzer)
••	halbe Sekunde
•••	dreiviertel Sekunde
((1,7s))	Pause in Sekunden
((4 Minuten))	Pause in Minuten
[nv]	Nicht- phonologische Phänomene z. B.: <i>Die Lehrkraft wartet ((4 Minuten)).</i>
[v]	verbale Phänomene z. B.: Studenten schreien "Kül"
soo	Dehnung eines Buchstabens wird Doppelt geschrieben
m´	steigender Tonverlauf
m`	fallender Tonverlauf

LEBENS LAUF

Vor- und Nachname : Özlem KAVAK
Fremdsprachen : Deutsch, Englisch
Geburtsort und –datum : Afyon/ Emirdağ /13.07.1975
E-Mail : kavak1307@gmail.com

Studium:

- 09/2003- 12/2009, Master-Studium an der Anadolu Universität in Eskişehir/ Türkei
- 03/2005 - 07/2005 Teilnahme am Austauschprogramm ERASMUS an der Westfälische Wilhelms Universität in Münster/ Deutschland
- 09/1999 - 09/2002, Bachelor-Studium an der Anadolu Universität in Eskişehir/ Türkei, Abteilung für Deutschlehrausbildung
- 09/1995-07/1997 Studium Copmuter Programierer an der 19 Mayıs Fachhochschule in Samsun/ Türkei

Berufserfahrung:

- 2018- Deutschlehrerin am Anatolischen Gymnasium Alpu Alpu/Türkei
- 2015-2018 Deutschlehrerin am Anatolischen Gymnasium SEV Muzaffer Demir Sivrihisar/ Türkei
- 2013-2015 Deutschlehrerin am Gymnasium Çağdaş
- 2011-2013 Deutschlehrerin am Gymnasium Gelişim
- 2008-2009 Lektorin an der Osmangazi Universität Abteilung für Fremdsprachen Eskişehir/ Türkei
- 2006-2008 Deutschlehrerin im Sprachkurs SİSTEM in Eskişehir/Türkei
- 2005-2006 Deutschlehrerin in ASEM- Kurs in Eskişehir/Türkei
- 2003-2005 Deutschlehrerin im Sprachkurs ATADİL in Eskişehir/Türkei